

Parte VIII

Docencia y prácticas *de enseñanza en Geografía*

La Geografía y Participación Socio Comunitaria

ALVITE, Elizabeth Alejandra¹
CÓRDOBA, Liliana²
MARTÍNEZ FILOMENO, Sandra³

Introducción

El Marco General de la Política Curricular en la Provincia de Buenos Aires se encuentra enmarcado dentro de un curriculum que se fundamenta en una educación común, con contenidos prescriptivos los que establecen qué y cómo enseñar y evaluar. Los mismos son paradigmáticos, lo que direcciona la propuesta político-educativa y son relacionales, guardando pertinencia y coherencia.

Por otro lado, con respecto al sujeto y enseñanza contempla al Sujeto y Ambiente y destaca lo siguiente:

- ✓ Ambiente: resultado de interacciones entre sistemas ecológicos, socioeconómicos y culturales;
- ✓ Cuatro dimensiones de la noción de sustentabilidad: ambiental, social, cultural y política;
- ✓ Educación ambiental: enfatiza la formación de sujetos críticos, sensibles a la crisis del ambiente y activos en la construcción de prácticas sustentables.

Desde nuestras acciones destacamos lo que expresa la política educativa vigente, en la que es importante identificar lo que implica la inclusión, pero se hace necesario rever contenidos geográficos fundamentales como la geografía física y la cartografía, ya que sin ellas es muy difícil realizar un análisis real de nuestro espacio para poder formar ciudadanos responsables, además de ser necesario revisar las cargas horarias establecidas para el nivel Secundario con respecto a nuestro espacio.

Creemos indispensable salir de la geografía memorística para poder recorrer, de una vez, el camino de una geografía que permite analizar e interpretar de manera crítica para luego poder dar cuenta de qué es lo que está sucediendo. Para esto es necesario trabajar desde la problematización de la realidad para que el contenido guarde significatividad.

La Declaración Internacional sobre la educación geográfica de 1992 con respecto a los métodos para su enseñanza, señala que “deben estimular en los estudiantes, el deseo a involucrarse en el cuestionamiento y la indagación. Es esencial que los estudiantes ejerciten y desarrollen habilidades geográficas tendentes a la búsqueda de soluciones a los problemas planteados en la organización del espacio, actuales y futuro”.

La Educación Ambiental abordada desde la Geografía y con las herramientas que esta ciencia nos brinda, nos permite hacer frente al interés general de la población y en particular a nuestros estudiantes, los cuales luego de tantos “desastres naturales” dejan al descubierto la necesidad de capacitar a los estudiantes de manera integral, logrando competencias que permitan identificar vulnerabilidades, riesgos de la población para luego poder tomar decisiones adecuadas, pudiendo de esa manera comprometerse como ciudadanos y profesionales responsables.

¹ Instituto Superior de Profesorado PIO XII; ESS 7; ESS 11 (Avellaneda-Provincia de Buenos Aires) e_alvite@yahoo.com.ar

² Instituto Superior de Profesorado PIO XII; ESS 7; ESS 11 (Avellaneda-Provincia de Buenos Aires) lcordoba@gmail.com

³ Instituto Superior de Profesorado PIO XII; ESS 7; ESS 11 (Avellaneda-Provincia de Buenos Aires) sandrafilomeno@gmail.com

La promoción de la educación ambiental y la participación social, colaborarán en la mejora de la calidad de vida al poder tomar conciencia y asumir responsabilidades sobre las conductas individuales, su impacto y consecuencias en la conservación de los bienes naturales y culturales, el conocimiento sobre disponibilidad y uso del agua, el manejo adecuado de residuos, la apropiación y cuidado de los espacios urbanos y la preservación y desarrollo del arbolado público.

Meta

- Favorecer la construcción de los conceptos educación ambiental y participación social, su abordaje holístico, interdisciplinario, y transversal, introduciendo a los destinatarios en el proceso de participación ciudadana y promoviendo actividades para la acción.

Ejes temáticos: Como educadores y conscientes de la necesidad de la toma de conciencia para poder actuar en consecuencia como ciudadanos de una Nación Democrática, nos unimos para llevar adelante acciones concretas y sostenidas en el tiempo con la intención de sensibilizar y concienciar a la población local en cuestiones relacionadas en los puntos antes mencionados.

Luego de realizar los diagnósticos en varios períodos, se establecieron los siguientes ejes temáticos a tratar como prioritarios y relevantes:

- Cuenca del Plata y **Calidad de Agua;**
- **Residuos Domiciliarios;**
- **Espacios Urbanos**, sus problemáticas en ordenamiento, contaminación del agua y aire;
- **Espacios verdes.**

Metodología

Se desarrolló con una metodología que comprometió e involucró a todos los miembros de la Comunidad Educativa. La técnica metodológica predominante en estos bloques de aprendizaje, fue el trabajo en grupo, favoreciendo la confrontación y la discusión de ideas y el respeto por las opiniones y las producciones de los otros. Se trató de favorecer la comunicación y el intercambio de experiencias, opiniones y modos de resolución entre todos los miembros. Propusimos, entonces, una actitud placentera ante el aprendizaje.

Como estrategias organizativas de cara a la eficacia de la gestión, se han definido:

- La sistematización de las experiencias, reflejándolas en trabajos colaborativos que puedan contribuir a procesos de realimentación;
- Trabajar a partir del reconocimiento de experiencias, aprovechando sus aprendizajes;
- La formulación de proyectos integrados en estrategias de acción a favor de la calidad de vida;
- Identificación de la necesidad de coordinar esfuerzos entre instituciones gubernamentales, empresas privadas y ONGs.

La Educación Ambiental debe entenderse como una estrategia para la búsqueda de espacios de reflexión y concreción de acciones que, partiendo de conocimientos significativos, ponga en contacto al individuo con su dinámica realidad en continuo proceso de cambio.

Destinatarios: Alumnos del nivel secundario de establecimientos educativos, de gestión pública y privada, del Municipio de Avellaneda, que en forma voluntaria, podrán conformar una delegación respectiva de hasta 9 miembros por Establecimiento, constituida por 8 alumnos y un tutor adulto responsable de la delegación.

Previo al Encuentro

Durante el mes de Junio de 2013 estudiantes del Profesorado visitaron las escuelas dando una charla sobre problemas generales de Avellaneda orientando la Jornada de Septiembre, el fin de las mismas fue que estudiantes del nivel secundario pudieran, posterior a la capacitación, realizar una evaluación de su problemática local más cercana e importante para la comunidad a fin de poder investigar sobre la misma.

En el segundo encuentro, Agosto en el Instituto Superior de Profesorado Pio XII, nos reunimos estudiantes del nivel secundario y del profesorado con el fin de poder realizar un pre-encuentro de trabajo y consensuar formas de abordar las problemáticas identificadas por los estudiantes y unificar criterios para armar un proyecto de ordenanza municipal.

Durante todo el año, los estudiantes de nivel superior han participado de diversas capacitaciones de especialistas como de ACUMAR; CONAE; autoridades del Municipio de Avellaneda, los que han brindado tanto explicación como bibliografía para poder identificar en qué estado se encuentra cada problemática.

Las TIC en nuestra propuesta



ENCUENTRO JÓVENES PARA JÓVENES AVELLANEDA

Contacto proyectopioxii@gmail.com

Propuesta 2013

Educación Ambiental y Participación Social Comunitaria
Proyecto
Jóvenes Comprometidos
Fecha de la Jornada: 27/9/2013
De 9 a 18 Hs

Páginas

- Página principal
- Propuesta 2013
- Bibliografía
- Material de Capacitación
- Encuentros - Jornada

Páginas amigas

- Capacitación Docente a Distancia
- Escuelas ORT Experiencia H2O
- Espacio de NTICs
- Geoperpectivas
- Historia oral Avellaneda

Hemos decidido implementar una **WEBLOGS**: un Blog que ofrece y favorece un espacio de intercambio y comunicación entre participantes con una propuesta en común y actualizada pudiendo transformarse en espacios discusión y de intercambio de información y/o material de trabajo, a saber: <http://proyectopioxii.blogspot.com.ar/>. Tiene un tema de interés común, permite conectarse con otras personas, leer los aportes de otros estudiantes y pensar y responder aportando sus contribuciones.

Los blogs permiten combinar diversos recursos de internet (fotografías, videos, textos, presentaciones, enlaces). También se caracterizan por tener un espacio para comentarios de cada uno de los post, lo cual beneficia al intercambio dinámico entre autores y lectores.

Compartimos documentos

Utilizamos **Google Drive**, que ofrece servicios para compartir documentos. Hemos compartido desde la Web un documento de texto, una presentación, planillas de cálculo y trabajamos en grupos en forma conjunta y/o simultánea, en los tiempos disponibles por cada estudiante. También realizamos votaciones de un logo y participamos de una encuesta.

El Buen uso de las redes sociales



Facebook permitió la comunicación entre los alumnos mucho más fluida, facilitó el acercamiento de estudiantes que no se conocían y que no sabían del trabajo del otro. Fue interesante, por ejemplo, para publicar actualizaciones en el blog, y para que de manera inmediata, puedan acceder a información actualizada, además de poder trabajar de manera más fluida. Esta actividad enriqueció y agilizó enormemente el saber y las experiencias del curso.

Día del Encuentro

Durante la mañana del día del Encuentro, los estudiantes de las diversas escuelas, se reunieron en comisiones por temas con el fin de unificar posturas y construir un documento único con conclusiones del Estudio de la/s Problemática/s abordada/s consensuando acuerdos de propuestas de mejora y abordaje.

Los estudiantes del profesorado fueron los anfitriones, organizadores de las jornadas y tiempos y quienes mediaban en los debates, además de ser los secretarios de actas, quienes debían ir armando el documento final

Mientras los estudiantes trabajaron en comisiones, los profesores asistieron a un taller de Uso de Imágenes satelitales como Recurso para el Diagnóstico de Problemáticas Ambientales. A cargo del Profesor en TIC. Lic. Fagini Norberto Luis, con el fin de que el trabajo que se realizara en las comisiones no tenga intervención del adulto y que el tiempo ocioso de los docentes pueda ser un espacio de capacitación para luego poder implementar en el aula.

Durante la tarde del día del Encuentro, los estudiantes participaron de algunas videoconferencias, y luego, por comisiones de trabajo, presentaron las propuestas elaboradas en las comisiones, las cuales fueron consideradas por el auditorio y fueron entregadas, al finalizar la jornada, a autoridades municipales.

Disertantes por la tarde

Con participación de estudiantes y docentes se realizó una videoconferencia, desde Punta Alta, Buenos Aires, a cargo de la Doctora Diana Durán sobre Geografía y Ambiente. Asimismo, contamos con la disertación de la Doctora Ana Schmid sobre las TIC.

Contamos con la experiencia de *aplicación del Programa 2mp* en el aula a cargo de personal de CONAE.

Se Logra:

- La articulación entre niveles de una misma institución, Secundario y Superior y con otras instituciones educativas de nivel secundario públicas y privadas y con organismos gubernamentales, Municipalidad de Avellaneda y ACUMAR;
- fortalecimiento de los espacios de vinculación escuela- comunidad;
- la toma de conciencia de las problemáticas ambientales de nuestra localidad, considerando las características geográficas y su historia cultural, analizando las posibilidades de abordaje para la mejora de la calidad de vida;
- Poner en función herramientas que nos propone la Constitución Nacional como el **Derecho a la información**, requisito previo para la participación ciudadana. Es condición fundamental para participar certeramente en un proceso de toma de decisiones. **Iniciativa Popular** Derecho del Ciudadano a presentar Proyectos de Ley, en nuestro caso fue un proyecto de ordenanza.

Algunas notas que dan cuenta de Nuestro Trabajo

Educación

Ferraresi participó de un encuentro sobre educación ambiental para jóvenes



El Intendente dijo que la participación es una "herramienta fundamental".

El "1° Encuentro de Educación Ambiental y Participación Social Comunitaria, Proyecto Jóvenes Comprometidos" se realizó en el Colegio Pío XII, de Avellaneda Centro.

El intendente de Avellaneda, Jorge Ferraresi, estuvo presente en el cierre del primer Encuentro de "Educación Ambiental y Participación Social Comunitaria, Proyecto jóvenes comprometidos", que se desarrolló el viernes 27 de septiembre en la sede del Instituto Superior Pío XII, ubicado en Beruti 75.

La jornada tiene por finalidad generar un espacio de participación para la toma de conciencia de las problemáticas ambientales, así como también crear posibilidades de abordaje para la mejora de la calidad de vida.

"Es un día muy importante para la institución porque hoy realizamos el cierre de un encuentro que lo planificamos a principio de año", dijo la directora del establecimiento educativo, Magister María Sandra Martínez Filomeno, al tiempo que subrayó que el encuentro logró articular la escuela pública con la privada, y sus distintos niveles. Además, Filomeno informó que las conclusiones de la iniciativa serán parte de un documento cuya copia será entregada al jefe comunal con el fin de dar a conocer las inquietudes.

"A participar se aprende. La participación exige compromiso, trabajo en equipo, diálogo y confianza", siguió la directora y finalizó: "Tenemos que hacer desde educación un ámbito de debate y de mucha participación. Apostamos a las generaciones futuras".

Por su parte, Ferraresi saludó a los presentes y los felicitó por el desarrollo de la actividad. "La participación es una herramienta fundamental que ayuda a aprender de los demás y genera un proceso de construcción colectiva", expresó. Asimismo alentó la participación juvenil en la política y sostuvo que no existe contradicción entre la actividad productiva y el medio ambiente.

Antes de despedirse, el intendente recorrió las instalaciones y saludó a los estudiantes.

Vale destacar que en este nuevo espacio generado desde el Instituto Pío XII también participaron el Centro Educativo Nuestra Señora de Loreto, Escuela de Educación Secundaria N° 3, Instituto Sagrado Corazón, Escuela de Educación Secundaria N° 12, Colegio San Martín, Escuela de Educación Técnica N° 4 y la Escuela de Educación Secundaria N° 11.

Jóvenes por un medioambiente saludable

El 27 de septiembre jóvenes de ocho escuelas públicas y privadas de Avellaneda se reunieron para debatir sobre los problemas socio-ambientales del municipio y las posibles soluciones a través de la participación y el compromiso. Como resultado del intercambio y las discusiones, los chicos y chicas, ayudados por sus docentes, elaboraron proyectos de ordenanzas municipales para mejorar los problemas ambientales locales.

En la jornada participaron estudiantes de las escuelas secundarias N° 3, 11 y 12, la Técnica N° 4, y de los colegios Pío XII, San Martín, Loreto y Sagrado Corazón.

En esta edición, te acercamos una síntesis de los 4 proyectos de ordenanzas municipales que armaron los chicos en los trabajos en comisiones. Para conocer los proyectos completos, visitá el sitio: <http://proyectopiouxii.blogspot.com.ar/> ¡Te invitamos a leerlos y sumar tus propuestas!

Comisión de residuos sólidos urbanos

Considerando: Que el 65% de los residuos domésticos son reciclables o reutilizables.

Que la acumulación de residuos peligrosos e inorgánicos en ambientes inadecuados afecta la salud de la población cercana provocando enfermedades como el cáncer, plomo en sangre, diabetes, malformaciones, entre otras.

Que es fundamental entender que el ambiente es patrimonio común y que toda persona tiene derecho a gozar de un ambiente sano, así como el deber de defenderlo y preservarlo en provecho de las generaciones presentes y futuras. Que según nuestra Constitución Nacional los ciudadanos tenemos el derecho de presentar iniciativas de proyectos y ordenanzas municipales como deber de un ciudadano activo, sustantivo y emancipado...

Por todo ello, (...) proponemos el siguiente Proyecto de Ordenanza de Separación/Clasificación y disposición final de residuos:

Art. 1: Concientizar a los ciudadanos de Avellaneda en la reducción de residuos y en la clasificación de residuos domésticos a través de campañas publicitarias, en escuelas, medios masivos de comunicación regionales que enseñen a discriminar la basura según residuos orgánicos, inorgánicos y peligrosos.

(...)

Art. 3: El Estado Municipal deberá proveer a los ciudadanos las bolsas de clasificación distinguidas por colores de la siguiente manera: Verde para los residuos orgánicos; Amarillo para los residuos inorgánicos; Rojo para los residuos peligrosos.

(...)

Art. 9: Los ciudadanos están obligados a denunciar al municipio en casos de contaminación ya sea de inmuebles particulares, establecimientos comerciales o industrias, debiendo concurrir un inspector a ese domicilio para determinar el grado de contaminación.

Comisión de aguas

Considerando: Que la Cuenca Matanza ha alcanzado el mayor grado de degradación en la República Argentina, resultando nociva para la población, no garantizando los derechos que en esta materia le son reconocidos por el ordenamiento jurídico. Que según el artículo 41 de la Constitución Nacional todos los habitantes gozan del derecho a tener un ambiente sano.

Que en los últimos años se han incrementado los índices de enfermedades a causa de



la contaminación y que representa una obligación para el municipio ocuparse de la salud de sus habitantes.

Que es preocupante el porcentaje de sustancias perjudiciales que estudios epidemiológicos de las agencias especializadas han encontrado presentes en la sangre de la población cercana a áreas como el Polo Petroquímico de Dock Sud.

Resuelve:

(...)

Art. 2: El gobierno municipal instaurará un programa de emergencias para las zonas más afectadas implementando unidades móviles sanitarias para la detección y tratamiento de enfermedades ocasionadas por la actual condición.

Art. 3: Implementará talleres y jornadas de difusión, información y concientización para la protección del medio ambiente en instituciones educativas y civiles de la zona sobre los daños que afectan a la cuenca Matanza Riachuelo y sus afluentes, y su repercusión sobre la población y el medio ambiente.

Art. 5: Efectuar un estudio de impacto ambiental de manera anual que deberá ser publicado por medio de difusión masiva. El mismo deberá contemplar índices completos de contaminación química y física del agua y la rivera.

Comisión de espacios verdes

Considerando: Que los espacios verdes son considerados imprescindibles por la Organización Mundial de la Salud (OMS), por los beneficios que reportan en el bienestar físico y emocional al contribuir a mitigar el deterioro urbano de la ciudad, haciéndola más habitable y saludable.

En la actualidad en Avellaneda y Quilmes, existe la Selva Marginal de la costa ribereña al Río de La Plata que es considerada Parque Natural y Reserva Ecológica.

Las propuestas que hasta la fecha se han hecho, aún no garantizan la conservación de la Reserva o Parque Natural, tan necesario en un ambiente con altos niveles de contaminación.

Por todo ello, quienes somos parte de este encuentro participativo: alumnos, directivos, personal docente, padres de alumnos y toda la comunidad, la cual nos ha brindado su apoyo, proponemos el siguiente Proyecto de Ordenanza de preservación del Humedal Urbano:

Art. 1: El presente proyecto tiene como objeto fijar los procedimientos de manejo de Humedales Urbanos, espacios verdes, parquizaciones y vegetación urbana en la localidad de Avellaneda, de acuerdo a las normas establecidas.

(...)

Art. 3: Declárase a los humedales del partido de Avellaneda como espacio verde de interés provincial.

(...)



Bibliografía

Declaración de Río sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo y Programa 21 (1993): en Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo. Río de Janeiro, 3 al 14 de junio de 1992. Vol. I. Resoluciones aprobadas por la Conferencia de Naciones Unidas. Nueva York.

UNESCO (1977). Tendencias de la Educación Ambiental. París.

Río 92. Programa 21. 1993 Conferencia de las Naciones Unidas sobre el medio ambiente y desarrollo. Tomo 2. Madrid.

La educación ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. 1995. Novo, M. Madrid: Universitas.

Nuevas Herramientas de Acción Ciudadana en Defensa de los Derechos del Medio Ambiente. 1997. Programa de Participación y Fiscalización Ciudadana. Fundación Poder Ciudadano. Argentina.

Unión Geográfica Internacional. Comisión de Educación Geográfica 2000. Declaración Internacional sobre Educación Geográfica para la diversidad cultural. Disponible en: http://www.age-geografia.es/v2/diversidad_cultural.php?TB_iframe=true&height=430&width=750

Ciencia Ambiental. 2012. Un Estudio de Interrelaciones. Enger Smith. Mc Graw Hill, Argentina.

SAGOL, Cecilia (2012), “Material de lectura: Líneas de trabajo con modelos 1a1 en el aula I”, El modelo 1 a 1, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Texto elaborado a partir de Garzón, Magdalena (2012), “Tutoriales: Cómo utilizar documentos compartidos en Google docs”, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Difusión de las innovaciones en el nivel Secundario de la Educación Geográfica Argentina. <http://geoperspectivas.blogspot.com>

DURÁN, Diana. 2011. El valor formativo de la geografía en la educación ambiental.

<http://proyectopioxii.blogspot.com.ar/>

http://www.ecoportat.net/Temas_Especiales/Educacion_Ambiental/El_valor_formativo_de_la_geografia_en_la_educacion_ambiental

http://www.acumar.gov.ar/informacionPublica_indicadores.php

http://www.acumar.gov.ar/PISA_elPlan.php

<http://fipca.org/objetivos>

<http://www.opds.gba.gov.ar/>

<http://www.age-geografia.es/>

El uso de las TICs en el abordaje de Contenidos Geográficos

ALVITE, Elizabeth Alejandra ¹
FAGINI, Norberto Luis ²

Introducción

Entendemos que la enseñanza, cuando es organizada en forma interdisciplinar, con contenidos significativos, emocionalmente motivadora y por qué no también, dictada con alegría, provee los mejores resultados en cuanto a la formación de futuros ciudadanos responsables y comprometidos con la sociedad.

Nuestras experiencias en el aula, suelen proveernos de información de retorno (feed-back en inglés, retroalimentación en español) de parte de nuestros alumnos, toda vez que planteamos una actividad o tarea relacionada con la actualidad. No en vano, el paradigma actual de nuestra sociedad es el de denominarla “la sociedad de la información”. Mucha bibliografía actual nos acerca, desde diversas aristas, a los conceptos del conocimiento a través de la información.

Pero, ante tanta variedad de emisores, nuestros sentidos se ven invadidos por “tanta” información, que muchas veces es prácticamente imposible “procesarla” (en un tiempo razonable, que habitualmente no tenemos).

Entonces, nos surge la pregunta ¿cómo saber seleccionar, elegir y priorizar la mejor información para abordar los contenidos a trabajar? Es necesario contar con ciudadanos preparados mentalmente, que integren sus conocimientos con la información más valiosa para cada circunstancia, para la toma de decisiones.

Nosotros, los docentes, tenemos un rol muy importante en esta cuestión; hemos pasado de contar con un lugar (el aula) y algunos materiales (tiza y pizarra), a contar con otras herramientas complementarias que nos permiten llegar a los alumnos de una manera mucho más integral: computadoras, cañón proyector, Internet, aulas virtuales, e-mail, e-Blogs, Proyectos Colaborativos, Redes Sociales (¿no suena parecido a espacios colaborativos?... ¿Web 2.0?), que ahora por estas cuestiones que tienen que ver con la Tecnología, nos permiten trabajar con nuestros alumnos.... pero también con nuestros colegas. ¿Para qué?....., para que nuestros estudiantes se conviertan en individuos capacitados, y es por ello que nos proponemos trabajar interdisciplinariamente: Geografía, Biología, Historia, TICs, Construcción de Ciudadanía Etc.

Recordamos

En el campo de la educación, consideramos de vital importancia la motivación de nuestros alumnos. En tal sentido, recordamos algunos conceptos de importancia: para que se puedan realizar aprendizajes son necesarios tres factores básicos:

- a) **Inteligencia y otras capacidades, y conocimientos previos (poder aprender):** para aprender nuevas cosas hay que estar en condiciones de hacerlo, se debe disponer de las capacidades cognitivas necesarias para ello (atención, proceso...) y de los conocimientos previos imprescindibles para construir sobre ellos los nuevos aprendizajes. También es necesario poder acceder a la información precisa.

¹ Instituto Superior de Profesorado PIO XII; ESS 7; ESS 11. Avellaneda -Provincia de Buenos Aires e_alvite@yahoo.com.ar

² Instituto Superior de Profesorado PIO XII; ESS 7; ESS 11. Avellaneda -Provincia de Buenos Aires norberto_fagini@hotmail.com

- b) Experiencia (saber aprender):** los nuevos aprendizajes se van construyendo a partir de los aprendizajes anteriores y requieren ciertos hábitos y la utilización de determinados instrumentos y técnicas de estudio.
- c) Motivación (querer aprender):** para que una persona realice un determinado aprendizaje es necesario que movilice y dirija energía en una dirección determinada, para que las neuronas realicen nuevas conexiones entre ellas.

La motivación dependerá de múltiples factores personales (personalidad, fuerza de voluntad, etc.), familiares, sociales y del contexto en el que se realiza el estudio (métodos de enseñanza, profesorado, etc.).

Además, los estudiantes que se implican en los aprendizajes son más capaces de definir sus objetivos formativos, organizar sus actividades de aprendizaje y evaluar sus resultados de aprendizaje; se apasionan más por resolver problemas (transfieren el conocimiento de manera creativa), y por comprender y avanzar autónomamente en los aprendizajes durante toda la vida.

Entonces, ¿cuál es la importancia de la motivación, cuando esperamos hablar y trabajar sobre el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación? Bien, la respuesta es simple: el uso de TIC incrementa la motivación de los alumnos.

Pero además, permite acceder a información proveniente de fuentes diversas de actualidad, realizar un aprendizaje activo y social, basar la enseñanza no solo en la palabra escrita y hablada, sino también en la imagen fija y en la imagen en movimiento. Nos permite trabajar en aprendizajes colaborativos (estar conectados, comunicarnos, opinar y discernir, trabajar en equipo, integrar conocimientos, etc.).

Por otro lado, nos ayuda a acercarnos al mundo de la realidad (que está más allá de las paredes del aula), y a su vez, mostrar lo que sucede con esa realidad puertas adentro de las escuelas, es decir, con nuestros alumnos. Las ventajas son numerosas y varían según la disciplina o dominio de conocimiento.

Ahora bien, no nos confundamos: las TIC no son la motivación en sí misma de nuestros alumnos. Su buen uso, como herramientas de trabajo, y un docente con la necesaria iniciativa y creatividad, son los socios implícitamente necesarios para generar la motivación³

³ Más información en siguiente fuente bibliográfica: “Las TIC en las aulas (experiencias latinoamericanas)” Manso Micaela, Pérez Paula, Libedinsky Marta, Light Daniel y Garzón Magdalena (2011 – Editorial Paidós).

La Argentina y el desarrollo científico-tecnológico en el área aeroespacial

CONAE

La Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) es un Organismo del Estado Argentino que diseña, ejecuta, controla y maneja proyectos en materia espacial en todo el ámbito de la República Argentina.

Su misión es desarrollar el Plan Espacial Nacional, un programa que tiene por objeto utilizar la ciencia y la tecnología espacial con fines pacíficos.

La CONAE monitorea y comanda los satélites. Recibe, procesa y almacena la información que de ellos proviene. Estas actividades se realizan en el Centro Espacial Teófilo Tabanera en Falda del Carmen, a 30 Km. al Sudoeste de la ciudad de Córdoba. Allí también se encuentra, el Instituto de Altos Estudios Espaciales "Mario Gulich" donde se desarrollan aplicaciones innovadoras de la información espacial y también se forman científicos de excelencia en el campo espacial.

Los satélites de la serie SAC tienen el objetivo de obtener información referida al territorio sobre actividades productivas de tierra y mar, hidrología, geología, clima, vigilancia del ambiente, recursos naturales y cartografía, con instrumental óptico para la adquisición de imágenes en los rangos de luz visible e infrarroja.⁴



Imagen identificativa del Proyecto SAC-C (CONAE)

Los satélites de la serie SAOCOM utilizarán un radar para obtener imágenes y datos de la superficie terrestre. Se trata de una tecnología especialmente adecuada para el monitoreo y la gestión de emergencias naturales como inundaciones, incendios y erupciones. Podrán obtener información en cualquier condición meteorológica y hora del día, ya que no necesitan de la iluminación solar para operar y tampoco son afectados por la presencia de nubes, niebla o lluvia. El Sistema SARE será una red de satélites livianos que se utilizará para pruebas de tecnologías nacionales y para experimentar con instrumentos innovadores sólo posibles en arquitecturas

⁴ Para más información, visitar sitio Web de INVAP: <http://www.invap.com.ar/es/area-aeroespacial-y-gobierno/proyectos/satelite-sac-daquarius.html>

"segmentadas", es decir, un conjunto de satélites intercomunicados cuyos instrumentos funcionan como uno solo.

Las series de satélites SAOCOM y SARE aún no están operativos, sin embargo es de destacar que estos proyectos demuestran el interés de nuestro país en desarrollar la tecnología espacial con fines pacíficos.

En este contexto, se hace necesario explicitar su **potencial didáctico**. ¿Por qué usar imágenes satelitales para enseñar? Las imágenes satelitales poseen ciertos rasgos que las constituyen en una herramienta potente para la enseñanza. En forma sintética podemos decir que:

- ✓ son portadoras de información crucial para el abordaje de ciertos contenidos que son objeto de enseñanza en la escuela. Decimos que la información que portan es crucial porque revela aspectos esenciales de los diversos fenómenos que se estudian en la escuela, que no son accesibles por otros medios. En este sentido, la observación y el análisis de las imágenes enriquecen las conceptualizaciones de los alumnos.
- ✓ su lectura y análisis privilegia otras formas de conocer, más allá de la palabra escrita, en tanto las imágenes satelitales constituyen otra forma de representación del conocimiento. Trabajar con una diversidad de representaciones permite abordar los distintos contenidos en toda su complejidad, ampliando el alcance de los conocimientos y favoreciendo el desarrollo de otras capacidades en el alumno, como la percepción. Es en este sentido que el uso de imágenes satelitales en la escuela no viene a reemplazar otras formas de representación sino a articularse con ellas y, de este modo, enriquecer las propuestas de enseñanza.
- ✓ permiten poner en juego estrategias de interpretación que movilizan los conocimientos previos de los alumnos en relación a los contenidos. En este sentido, los alumnos encuentran la posibilidad de articular sus saberes con la información que porta la imagen y resignificarlos a partir de lo que observan. Analizar la imagen satelital desde sus propios esquemas de conocimiento les permite a los alumnos poner en juego sus ideas, enriqueciéndolas, cuestionándolas y ajustándolas. Los conocimientos de los alumnos, de este modo, funcionan como marcos asimiladores para el aprendizaje de los nuevos contenidos, es decir, ayudan a los alumnos a enriquecer sus ideas iniciales en dirección de los contenidos de enseñanza.

¿Qué es el Programa 2Mp?

En el marco del Plan Espacial Nacional 2004-2015 de la CONAE, se crea el “Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp” con el objetivo de acercar la tecnología satelital a 2 Millones de pibes (2Mp).

A través del desarrollo del Programa 2Mp se busca que los alumnos a partir de los 8 años de edad de las escuelas de nuestro país conozcan, tengan acceso y utilicen la información de origen satelital, y que puedan aplicarla en lo sucesivo a las actividades que desarrollan en el ámbito de su vida cotidiana.

El Programa 2Mp parte de la consideración de que las imágenes satelitales constituyen una herramienta potente para ampliar el alcance de los conocimientos acerca de infinidad de temas. De esta forma se considera imprescindible que los/las alumnos/as que se están formando actualmente utilicen y conozcan estas herramientas a través de la escuela para luego trasladarlos a otros ámbitos de su vida o a su campo profesional.

El Programa 2Mp de la CONAE promueve la inclusión de tecnología satelital en la enseñanza, a través del diseño, el desarrollo y la implementación de materiales didácticos y actividades destinadas a docentes y alumnos de las instituciones educativas del país.

A través del sitio web <https://2mp.conae.gov.ar> es posible acceder a los materiales, las herramientas de software y las actividades que conforman la propuesta educativa del Programa 2Mp.

Para obtener información operativa del software 2Mp (instalación y usos) y otros utilitarios, visitar la siguiente dirección de YouTube: <http://www.youtube.com/user/Programa2Mp> Revisamos la lista de videos y encontraremos el correspondiente al software

En nuestro caso, utilizamos los recursos que nos brindan los Satélites de Recursos Terrestres. Los satélites de recursos terrestres son los dedicados a la teledetección sistemática de zonas terrestres en busca de yacimientos de minerales, acuíferos, estudio de terrenos y masas boscosas, estudio de cosechas, detección de bancos de peces, etc. Todo ello tiene por objetivo facilitar la información precisa y ahorrar considerables costos a los correspondientes medios de prospección, estudio o búsqueda terrestres.

También sirven para observar zonas contaminadas terrestres y marítimas, seguimiento de los arrecifes coralinos y sus recursos, evolución de las sedimentaciones en los deltas fluviales y los cambios que producen en la geografía, y en general todos aquellos entes y actividades en relación al medio ambiente que tienen una trascendencia económica para el ser humano. Muchas de estas actividades pueden, en ocasiones, ser realizadas por satélites cuya función es compatible pero con misión primordial distinta, como el caso de algunos militares y otros.

Experiencia con los estudiantes

Estudio de caso: Humedales

Recordamos

Estudios de caso. Consisten en la observación y análisis de una situación real específica donde se sitúa un problema que los estudiantes tratarán de investigar y encontrar alternativas para resolver generando los conocimientos oportunos. Puede darse el mismo caso a cada grupo y al final hacer una puesta en común, o limitar el tiempo con un Philips66 (técnica de dinámica grupal), dar una fase de un caso complejo a cada grupo...

Por ejemplo: Diseño de intervenciones educativas con soporte tecnológico en un contexto determinado. Esta actividad, igual que la anterior, también permite a los estudiantes la transferencia y globalización de buena parte de los conocimientos de la asignatura, desarrollando destrezas de análisis crítico, estudio de alternativas y resolución de problemas en situaciones complejas.

A partir de la consideración de un contexto real o imaginario, y con la intencionalidad de promover determinados aprendizajes, los alumnos diseñan una intervención educativa que considere, entre otros aspectos, la utilización de recursos educativos de carácter tecnológico. En clase se habrá tratado previamente la metodología general a seguir para realizar esta tarea y se habrán presentado pautas.

Resolución de problemas complejos

Se trata de que nuestros alumnos resuelvan problemas reales, complejos, estructurados, etc. que exijan un pensamiento divergente.

En general el estudiante deberá:

- Identificar el problema, comprenderlo
- Establecer un plan: determinar la información que precisa para resolverlo...
- Diseñar la solución o soluciones alternativas
- Verificar las alternativas y determinar el resultado al problema

Como ejemplo de este tipo de intervención didáctica y tecnológica, se puede ver una nota que nos realizara la gente que nos capacitó en el programa 2mp, en el siguiente link:

<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/actualidad2mp/542-la-escuela-media-nd-11-simon-bolivar-y-el-programa-2mp-en-la-tv-publica>

Es importante destacar el concepto de **aprendizaje ubicuo** el que se realiza de una forma menos compartimentada (en tiempos y en espacios) de concebir las prácticas de aprendizaje y de enseñanza. Representa también, como todo desafío, una posibilidad: la de acortar la brecha entre los aprendizajes que suceden en la escuela y los aprendizajes que se ponen en juego en otros ámbitos (la casa, la familia, los medios de comunicación, internet, etcétera).

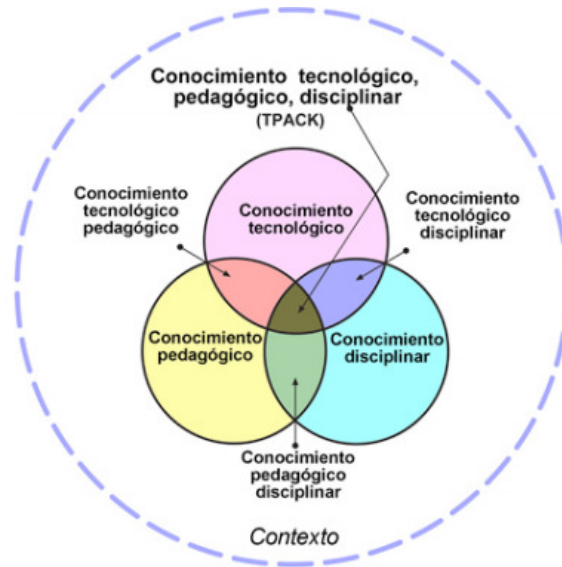
Por otro lado, el marco teórico del TPACK, hace referencia a un uso adecuado de la Tecnología en la enseñanza y para esto se requiere del desarrollo de un conocimiento complejo y contextualizado. Mishra y Koehler (2006) denominan TPACK al conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar.

Los autores del TPACK (Mishra y Koehler, 2006) se proponen que este marco teórico-conceptual sirva no solo para unificar las propuestas de integración de tecnologías en la educación, sino también para transformar la formación docente y su práctica profesional. Por esta razón, el marco teórico identifica algunos de los conocimientos necesarios para que los docentes puedan integrar la tecnología en la enseñanza sin olvidar la naturaleza compleja, multifacética y contextualizada de estos conocimientos.

El TPACK no solo considera las tres fuentes de conocimiento –la disciplinar, la pedagógica y la tecnológica–, sino que enfatiza las nuevas formas de conocimiento que se generan en la intersección de unos saberes con otros.


Conocimiento tecnológico pedagógico disciplinar.

Los tres círculos –disciplina, pedagogía y tecnología– se superponen y generan cuatro nuevas formas de contenido interrelacionado.



Fuente: <http://www.tpack.org>

En nuestra propuesta ¿Qué decisiones se tomaron?

	<ul style="list-style-type: none">• Según el diseño Curricular de Construcción de Ciudadanía, se trabajó Derechos Humanos desde el Ámbito Ambiente• Conocer nuestra Localidad, nuestro lugar de residencia• Fue necesario tener conocimientos previos que tuvieran que ver los Derechos Humanos y Participación Ciudadana
--	---



Trabajo con cartografía Satelital

Propusimos a los alumnos indagar el PAT de Path Row para ubicar nuestra costa Bonaerense.

“En la página del Programa 2mp, buscamos en la serie Landsat 5 y 7, las imágenes satelitales para poder identificar las características de las costas Bonaerenses. Nos facilitan desde el programa, una imagen ALOS AVNIR2, para ver el área con más resolución.

Luego de que los alumnos han transcurrido una capacitación sobre un tema determinado, como es el caso de las Yungas, se trabaja, a partir de lo que se plantea en la unidad 1, con la necesidad de seleccionar una situación problemática, problematizando el contenido a fin de abordarlo, realizando el estudio de caso, convirtiendo al aula tradicional en aula taller, en el marco del trabajo por proyecto, donde se ponen en juego distintos contenidos, contextualizados, que vienen a resolver o a permitirnos interpretar una situación problemática, a fin de poder más tarde, actuar en consecuencia.

Con los alumnos identificamos

- Extensión de la Costa Bonaerense desde Tigre hasta la Ciudad de Buenos Aires. Identificando cantidad de kilómetros.
- Señalamos área en estudio 1: Costa Arroyo Sarandí – Arroyo Santo Domingo.
- Marcamos área en estudio 2: Quilmes.
- Arroyo Santo Domingo, Arroyo Sarandí.
- Polo Petroquímico Dock Sud.
- Reserva Ecológica Costanera Sur.
- Se destacó el área de Humedales Quilmes – Avellaneda.
- Selva Marginal Punta Lara.
- Localizamos el Río de La Plata y La escuela.
- Club Arsenal.
- Autopista Buenos Aires - La Plata.
- Relleno Sanitario.
- Berisso – Ensenada.
- Isla Santiago.
- La Plata.
- Reserva Punta Lara.
- Ciudad de Quilmes.
- Hicimos animaciones con imágenes satelitales Landsat 5 y 7 del 2000 y 2011 Identificando la superficie del área verde.
- Convertimos los documentos a formato html para poder hacerlo visible en el pat.
- Insertamos fotos que ilustran el tema a estudiar.”

Para luego concluir en:

- Cuál es la ubicación de los Humedales en el Distrito de Avellaneda y en Quilmes, diferenciando el área en riesgo, en cuanto a pérdida de biodiversidad, en la costa del partido bonaerense
- Se identificaron los distritos de Tigre hasta La Plata, por medio de las imágenes satelitales, los cordones ribereños y la urbanización de los mismos.
- Se investigó cómo va cambiando la fisonomía del paisaje, con registro de fotos que nos suministraran los vecinos auto convocados (en la primera etapa del trabajo)
- Por medio de recursos tecnológicos, se individualizó la evidencia de cambio del paisaje con el análisis de imágenes satelitales actuales e históricas (imágenes Landsat 5 y 7 del 2000 y 2011) también se observaron las de Google Earth (utilizando las herramientas históricas)
- Se identificaron otras posibles actividades en la ribera del Plata que podrían deteriorar la calidad del ambiente
- Se identificó el área que ocuparía el nuevo emprendimiento inmobiliario, en superposición con las características naturales de la zona en estudio.

Con toda esta información, que hemos podido obtener a través de la investigación, implementamos Herramientas para poder Participar como Ciudadanos, parte de una Nación Democrática.



**Decisiones
Tecnológicas**

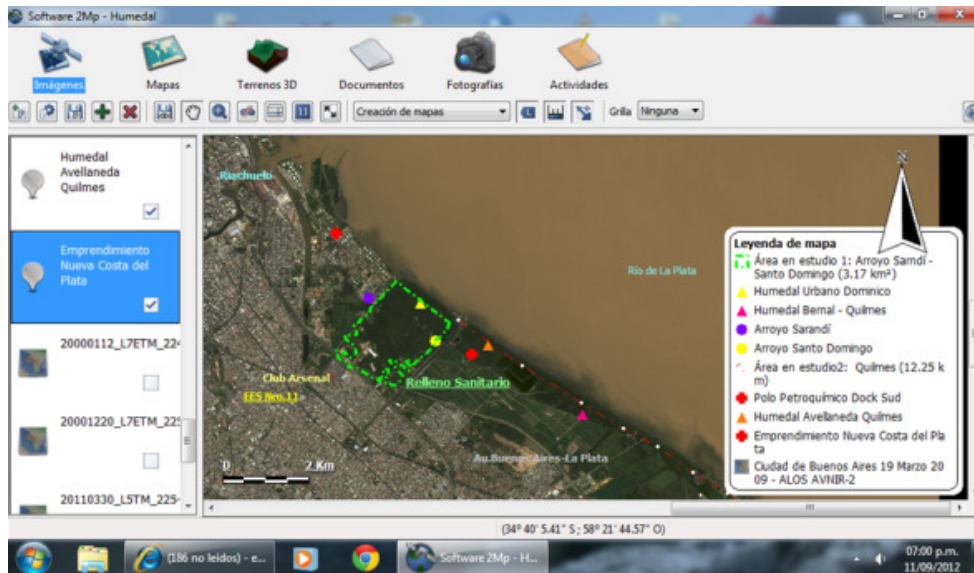
En el caso de los Humedales Urbanos en la Ciudad de Avellaneda, fueron nuestros **propósitos**:

- Uso de las TIC'S como herramienta válida y actualizada para la identificación de las problemáticas y la toma de decisiones.
- Aplicar las imágenes satelitales a la fase previa en la toma de decisiones.
- Identificar humedales en nuestra costa Bonaerense.
- Identificar características del ambiente desde las imágenes satelitales.
- Mapear las variables analizadas.
- Realizar propuestas fundadas en datos de la investigación con uso de la Web.
- Realizar una propuesta y publicación al Municipio.
- Conectarnos con ONGs que están trabajando en la problemática.
- Entrevistas a vecinos.

Todo es procesado con el uso de las TIC

La finalidad es que el estudiante pueda identificar cómo funciona la dimensión científica de la geografía, como ciencia social, que tiene como objetivo una organización espacial que busca lograr la sustentabilidad en el tiempo.

PAT realizado por los estudiantes en el programa 2Mp de CONAE



I

Imagen de la zona (generada con Visualizador del Programa en formato JPG)



Bibliografía

GARCÍA Patricia (2013). Clase4: Integrar TIC y NAP (Parte 2). 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.

GARCÍA Patricia (2013). Clase 3: Integrando NAP y TIC. Parte1. 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.

LITWIN, Edith (2005) “La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo” en Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu

LITWIN, Edith, Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu

MAGADÁN, Cecilia (2012), “Clase 4: El desafío de integrar actividades, proyectos y tareas con TIC”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

MAGADÁN, Cecilia (2012), “Clase 5: Para todos los gustos: recursos, herramientas y soportes TIC”, Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

PAGANO, Claudia M. y GRISOLÍA, Carina (2006) “La inclusión educativa con las NTICs en los procesos de aprendizaje”; Publicado en el N° 44 (dic.06) de la Revista Electrónica de Nuevas Tecnologías y Sociedad Quaderns Digitals

PAPERT, Seymour (1997). La familia conectada. Padres, hijos y computadoras. Buenos Aires: Emecé

WEBSITIOS

<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/home/programa-2mp>

<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/software>

<http://www.invap.com.ar/es/area-aeroespacial-y-gobierno/proyectos/satelite-sac-daquarius.html>

<http://www.ign.gob.ar/node/45>

<https://maps.google.com.ar/maps/ms?msid=202049520618688211934.0004d7b7fb5be5fb82656&msa=0&ll=-38.014693,-57.568188&spn=0.084798,0.196381>

<http://www.youtube.com/user/Programa2Mp>

<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/actualidad2mp/542-la-escuela-media-nd-11-simon-bolivar-y-el-programa-2mp-en-la-tv-publica>

Aplicación didáctica de Google Earth para la enseñanza media

BERTANI, Luis Alberto ¹

TESONIERO, María de los Ángeles ²

Introducción

En el marco de la cátedra Aerofotointerpretación, asignatura correspondiente al tercer año de las carreras Profesorado y Licenciatura en Geografía, se proponen posibles aplicaciones de las nuevas tecnologías relacionadas con la percepción remota, tanto para el ámbito académico – científico, como para la educación media.

Esta disciplina está localizada en un lugar estratégico en la carreras, se la puede considerar una cátedra síntesis, donde se amalgaman conceptos y estudios desarrollados en las instancias iniciales, que tienen un propósito de carácter específico, como por ejemplo geomorfología, climatología, espacios agrarios o urbanos, entre otras.

Durante el cursado de Aerofotointerpretación se desarrollan, en primer lugar, los conceptos básicos sobre la temática referida a las imágenes aeroespaciales para luego abordar los aspectos referidos a la interpretación de las mismas, teniendo en cuenta que, “la teledetección no engloba sólo los procesos que permiten obtener una imagen, sino también su posterior tratamiento e interpretación³”. Sumado a ello y a modo de cierre, desde la cátedra se realiza una salida de campo, contemplada en el plan de estudios, donde se verifica o corrobora lo analizado en el gabinete. Esto permite por una parte, mejorar la calidad de la interpretación a través de la incorporación de información directa, y por otra desarrollar la capacidad de observación y análisis por parte de los alumnos, a través del contacto con los distintos espacios que han sido interpretados en el gabinete.

Los contenidos que se imparte en esta asignatura han sufrido una gran transformación a partir de la década del '90 como resultado del gran desarrollo y difusión que tuvieron las imágenes satelitales y el uso masivo de la informática. A partir de entonces ha ido disminuyendo la importancia asignada a las fotografías aéreas analizadas visualmente, en detrimento del uso y tratamiento digital de las imágenes satelitales. En la Universidad Nacional del Comahue la utilización de imágenes satelitales se vio fortalecida a través del convenio firmado con la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE), que permitió la creación del Laboratorio de Teledetección de la Norpatagonia (LANTEL), cuyo objetivo inicial fue la recepción y distribución de las imágenes SAC-C.

Este proceso de transformación se fue acentuando durante la década pasada con la aparición de las nuevas tecnologías de información y comunicación (TIC), que son una herramienta válida al momento de transmitir los contenidos y facilitar la apropiación de los mismos, entre lo que merece destacarse el Google Earth, por tratarse de un software de uso gratuito y de gran difusión, con enormes posibilidades de aplicación en la docencia y la investigación.

Dicha transformación, ha sido promovida bajo una óptica que permita contextualizarla para los distintos ámbitos del geógrafo tanto en la investigación como en la docencia. Por este motivo desde el año 2008 se ha incorporado la enseñanza y práctica de este programa con la finalidad

¹ Universidad Nacional del Comahue, Neuquén bertani8300@gmail.com

² Universidad Nacional del Comahue, Neuquén matesoni@yahoo.com.ar

³ Chuvieco, E. Pág 17

que los alumnos de estas carreras adquieran las habilidades para su utilización como herramienta en la investigación y con fines didácticos para ser aplicado en los cursos de enseñanza media. Este proceso de adaptación de los contenidos es lo que Chevallard (1985) denomina “transposición didáctica”, el autor explica que en este proceso existe una comunidad que se encarga de producir el saber, mediante la investigación y la experimentación, este conocimiento es denominado saber sabio, haciendo referencia al saber académico o científico. Cabe aclarar que los contenidos no son sólo teóricos, sino se encuentra cargados de la experiencia y subjetividad del docente que los imparte; para llegar a la universidad el conocimiento debe sufrir un proceso de cambios y convertirse en un saber a enseñar.

Dicho autor considera además la importancia en que la transposición didáctica sea constantemente actualizada, es decir que los contenidos se reveen, no solamente desde el ámbito académico sino también desde los demás sectores de la comunidad involucrados. Lo que Chevallard (1985) considera saber experto, es justamente la consideración de los campos no científicos, ni de investigación y experimentaciones de rigor. Por ejemplo el uso del Google Earth no solo es para el ámbito académico, numerosas empresas y profesionales de distintos sectores lo utilizan para el desarrollo de actividades económicas diversa, es aquí lo que el autor plantea como valorar los grupos de especialistas que no tienen un peso científico, pero que llegaron a tener el aval público.

Objetivos generales

- ▶ Introducir a los estudiantes en las técnicas de percepción remota desarrolladas en la asignatura y/o crear hábitos de manejo en trabajos de campo y gabinete.
- ▶ Revalorizar la metodología de análisis visual para la interpretación de imágenes provenientes del Google Earth.
- ▶ Desarrollar actitudes de reflexión, creatividad e innovación para la selección de imágenes del Google Earth con la finalidad de su aplicación a enseñanza media.

Desarrollo

En la actualidad donde el profesor y el estudiante se encuentran en un espacio diferente y donde las diversas tecnologías seguirán desarrollando aplicaciones y acaparando el centro de atención, es favorable al docente aprovechar las ventajas del nuevo lenguaje estratégicamente y rescatar así el valor educativo que puedan aportar las nuevas tecnología de información y comunicación (TIC), en la generación de un puente de interacción entre el estudiante y el docente. (Avalos M. 2013) En la cátedra, la importancia de trabajar con las nuevas tecnologías en el proceso de transformación, se fue acentuando durante la última década con la popularización en el uso del Google Earth como herramienta que se suma al habitual tratamiento de las imágenes satelitales, que se realiza con un Sistema de Información Geográfico (SIG) específico.

En este contexto signado por la TIC, los contenidos dictados desde la cátedra, posibilitan cubrir un amplio espectro de temáticas y aplicaciones basadas en la interpretación y procesamiento de las imágenes satelitales, como así también impartir una herramienta válida al momento de transmitir los contenidos y facilitar la apropiación. “.....las ventajas evidentes de las imágenes de

satélite es que muestran, literalmente, mucho más de lo que el ojo humano puede observar, al desvelar detalles ocultos que de otra forma estarían fuera de su alcance”⁴.

De esta manera y para que el proceso de enseñanza- aprendizaje sea significativo se debe dar la recontextualización e interrelación con los contenidos previos mediante la aplicación e integración de técnicas cuantitativas y cualitativas, convirtiéndose en una actividad dinámica y motivadora para el estudiante que, además de despertar el interés por la investigación, desarrollar la capacidad crítica y analítica⁵. Las distintas imágenes son interpretadas digital y visualmente, para luego verificar en el campo, el trabajo realizado en el gabinete, esta corroboración se transforma en un valioso recurso didáctico.

En tal sentido, es necesario incorporar nuevos contenidos y nuevas estrategias que contemplen y garanticen el manejo de las nuevas tecnologías. Específicamente al referirnos a la teledetección son amplias las ventajas, al respecto varios autores⁶⁻⁷ detallan las mismas, concluyendo su mayoría en las siguientes:

- Visión sinóptica de una amplia superficie del terreno, que asegura un gran volumen de información tomado en condiciones homogéneas.
- Información concerniente a varias longitudes de onda, más allá del espectro visible.
- Cobertura periódica, permitiendo los estudios diacrónicos.
- Rapidez y economía en el procesamiento de la información.
- Tratamiento digital de las imágenes, lo que permite realizar operaciones inaccesibles a la interpretación visual.
- El desarrollo tecnológico que facilita una progresión muy notable, tanto en la cantidad, calidad y variedad en la información disponible para diversos campos científicos.
- Mínimo tratamiento para su utilización con los SIG, lo que permite la manipulación de datos en forma rápida y precisa.

Por su parte el Google Earth está disponible en varias licencias, pero la versión gratuita es la más popular dada su versatilidad para diferentes dispositivos, se ha convertido en el programa más visitado en la web para visualizar imágenes y cartografía en general. Compuesto por una superposición de imágenes obtenidas por imágenes satelitales de diferentes resoluciones, fotografías aéreas, información geográfica, proveniente de modelos de datos SIG de todo el mundo, como así también modelos y simuladores creados por ordenador.

⁴ Salvatierra, C 2004

⁵ IGAC Pág. 80

⁶ Chuvieco, E. 1984.

⁷ Salvatierra C, 2009

Versión 4.0				
Atributo	Google Normal	Google Plus	Google Pro	Google Enterprise
Precio USD	Gratis	20	400/año	
Forma de pago	---	Tarjeta	Tarjeta	
Calidad imagen en pantalla	Igual	Igual	Igual	Igual
World Geodetic System of 1984 (WGS84) datum	Igual	Igual	Igual	Igual
Superposición de imágenes	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Imágenes 3D	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
UTM	SÍ	SÍ	SÍ	SÍ
Mejor resolución al imprimir	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Leer GPS Magellan y Garmin	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Importar hojas de cálculo con ubicación de casas (conjuntos)	NO	SÍ	SÍ	SÍ
Actualizada, hay herramientas de medición adicionales (pies cuadrados, millas, acres, radios, etc.)	NO	NO	SÍ	SÍ
Posibilidad de grabar video	NO	NO	SÍ	SÍ
Interacción con sistemas GIS	NO	NO	SÍ	SÍ
Posibilidad de integración más completa con sistemas ad-hoc	NO	NO	NO	SÍ

Fuente: http://es.wikipedia.org/wiki/Google_earth#Versiones

Tal cual se viene expresando el diseño curricular de la cátedra se ha ido adaptando sin perder los contenidos básicos y que aun dan sentido al nombre de la cátedra AEROFOTOINTERPRETACION, es por ello que en las primeras unidades de trabajo se dictan conceptos introductorios, básicos para la fotointerpretación, entre los que se destacan la interpretación visual, que constituye el núcleo conceptual fundamental de la materia y es el concepto básico para la interpretación de las imágenes, entre ellas las obtenidas desde el Google Earth. Este es un aspecto conceptual clave en el desarrollo de la asignatura que permite avanzar a partir de la identificación de los llamados “Elementos de Reconocimientos y Análisis” en el tránsito de la lectura a la interpretación de las imágenes. Todo esto es acompañado con las llamadas herramientas clásicas como las fotografías aéreas, las cartas topográficas y los distintos estereoscopios, dada la virtud de estos instrumentos para la percepción del relieve. Estos conceptos son reafirmados con la realización de algunos ejercicios para la determinación de escala, desplazamiento del relieve y medición de áreas, donde el objetivo es la realización de una interpretación no sólo cualitativa sino también cuantitativa.

A través de los años se han ido incorporando en la asignatura unidades sobre el tratamiento digital de imágenes aeroespaciales y se ha comprimido los temas relacionados a las fotografías aéreas. “...Es evidente que los avances científicos y técnicos obligan a hacer un replanteamiento de la utilización y aportaciones que las imágenes aéreas pueden ofrecer a la investigación geográficas.....”⁸

Además se incorporaron prácticas sobre la búsqueda de ejemplos específicos referidos a problemáticas ambientales, glaciares, incendios, expansión urbana entre otros, utilizando el Google Earth como herramienta de búsqueda de esta información y ejemplos en diversas partes

⁸ Sabaté Martínez Ana Pag 124

del mundo, enriqueciendo así el análisis visual. “La aplicación de estos instrumentos, además de posibilitar una nueva visión de los paisajes terrestres, permiten abordar análisis integrados, difícilmente viables con otros medios tradicionales”⁹

Es posible además la utilización de un sinfín de herramientas que el mismo software ofrece y que brinda la posibilidad de trabajar sobre conceptos y técnicas específicas para el geógrafo. Por ejemplo es posible cambiar el Norte geográfico, exagerar el relieve para lograr una mejor comprensión de los ambientes en estudio, utilizar la herramienta zoon para cambiar de escala instantáneamente o revisar el historial de imágenes para estudiar el avance de la urbanización en una ciudad específica.

La presencia de un amplio espectro de simbología y fotografía que los mismos usuarios suben a la Web, pueden enriquecer el conocimiento de un espacio, tal vez inaccesible. Por otro lado, pero no menos importante, están las herramientas geométricas de gran utilidad para la medición de distancias, como así también, en algunas versiones la posibilidad de generar polígonos para la obtención de superficies de interés.

La teledetección, como temática fundamental se estudia en una primera instancia a partir de conceptos generales, como así también los tipos de sensores remotos y los distintos programas satelitales, para en una segunda instancia, pasar a la interpretación visual y al tratamiento digital de las imágenes satelitales. A esta instancia del desarrollo del cursado de la materia el estudiante ya dispone de las herramientas necesarias para realizar un análisis pormenorizado de un área de estudio concreto, proceso en el cual queda incluida la mencionada Salida de Campo para la corroboración de la interpretación realizada en el gabinete.

El estudio del área se realiza a través de diferentes trabajos prácticos donde se aplica el SIG Idrisi¹⁰, a través del cual se interpretan las imágenes satelitales de tipo Landsat TM y SAC-C, dada la disponibilidad de las mismas para trabajar en el gabinete. Este software, desarrollado por la Universidad de Clark (Massachusetts, USA.) está diseñado para facilitar el manejo tanto a nivel profesional para investigación, como para ser utilizado en la educación dado que sus utilidades son accesibles para la ejecución de diferentes comandos, constituyéndose en una herramienta didáctica para el cursado.

Resultados

La aplicación de los TIC en general y el Google Earth en particular, abre nuevos horizontes en las prácticas de enseñanza y tal vez, la Geografía constituya una de las disciplinas donde sea posible su mayor aprovechamiento debido al tipo de contenidos de nuestra disciplina. Redefinir las prácticas de enseñanza en los diferentes niveles educativos revalorizando y resignificando los contenidos tradicionales, a partir de estos nuevos instrumentos metodológicos, se constituye en un verdadero desafío para nuestra ciencia

Se considera desde el equipo de cátedra, que esta nueva propuesta educativa ha logrado incorporar a la metodología de trabajo de los TIC como herramienta para ser aplicado en distintos ámbitos de la geografía, tanto en la enseñanza como en la investigación, implicando un proceso de adaptación en la forma de analizar e interpretar el espacio geográfico. El Google Earth en particular, rompe con los límites y la cartografía tradicional, permitiendo trabajar a distintas

⁹ Chuvieco, Emilio 2002

¹⁰ Clark Labs. Clark University web: <http://www.clarklabs.org>

escalas de análisis, considerándose que esta situación motiva el aprendizaje y la investigación sin límites, incorporando herramientas necesarias para adaptar la cátedra a este mundo cambiante que nos toca vivir.

Bibliografía

AVALOS, M 2013 “¿Cómo integrar la TIC en la escuela del Siglo XXI? De Clementina a las Tablets. Editorial Biblos. Colección Respuestas. Argentina

CHUVIECO, E. 1984 “Aportaciones de la Teledetección Espacial a la cartografía de ocupación del Suelo” en Conferencia pronunciada el 4 de julio de 1984 en el curso: Teledetección y recursos naturales, organizado por el CEDEX.

CHUVIECO E. 2002. “Teledetección Ambiental”. Ed. Ariel Ciencia. Barcelona.

IGAC. 1988. “Aplicación de las Fotografías Aéreas en Geografía”. IGAC, Bogotá.

SABATE MARTINEZ, A. 1986. “Fotointerpretación y tendencias recientes en Geografía Humana”. En teoría y Práctica de la Geografía. Cap. VII. Ed. Alhambra, Madrid.

SALVATIERRA, C. 2004 “Fundamento de Percepción Remota”. UNCUYO Mendoza.

SALVATIERRA, C. 2009 “Apuntes Maestría en Ordenamiento Territorial. UNCUYO. Mendoza.

SANCHEZ RODRIGUEZ, E y otros. 2000: “Comparación del NDVI con el PVI y el SAVI como Indicadores para la Asignación de Modelos de Combustible para la Estimación del Riesgo de Incendios en Andalucía” Depto de Geografía. Universidad de Alcalá.

IDRISI Kilimanjaro 2003. Clark University web: <http://www.clarklabs.org>

SERAFINI, María C. y otros 2010 “Experiencia didáctica en teledetección. Caso de aplicación: análisis de recursos naturales y problemática ambiental”

ZAPPETTINI, María C. 2007 “Enseñanza de la Geografía e Informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora” Geograficando 3(3) Disponible en <http://www.fuentesmemoria.fahce>

La integración de actividades, proyectos y tareas con TIC en la formación continua en Geografía

CESAR, Cristian¹
SÁNCHEZ, Rosa Magdalena²

Introducción

En la última década la enseñanza de la Escuela Secundaria ha tomado un importante giro, a partir de la nueva Ley de Educación y la incorporación de las Nuevas Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

En este trabajo se comparte la propuesta de enseñanza y los resultados obtenidos al implementar las TIC en las aulas de capacitación de Geografía perteneciente a los Centros de Información e Investigación Educativa (C.I.I.E) de las regiones XVIII y XIX de la provincia de Buenos Aires. Teniendo en cuenta esta práctica reiterada se planificó utilizando la metodología TPACK el contenido “elaboración del marco teórico” Para ello, se analiza la dimensión curricular, pedagógica y tecnológica entramando en la intervención didáctica-tecnológica a través de diferentes recursos educativos. En tal sentido, *¿cuáles serían los recursos tecnológicos adecuados para el desarrollo del TPACK?* Porque, al utilizar recursos tecnológico como parte del proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de los estudiantes *¿Qué impactos se observaran en las aulas al introducir esta nueva forma de enseñar?*

En párrafos anteriores, se planteó la planificación y utilización de la teoría TPACK para la elaboración del marco teórico. Los interrogantes planteados tienen la finalidad de examinar las propuestas didácticas implementadas por los docentes de geografía en las aulas de capacitación, a partir del análisis del programa de estudio y observaciones de clase impartidos, así como, diseñar planificaciones con TIC a partir del marco teórico-metodológico TPACK. Con la finalidad de dar cuenta la viabilidad de nueva metodología se apelará a una revisión bibliográfica para conocer el estado de la cuestión, se realizarán observaciones y toma de notas de clases.

A partir de la información obtenida se diseñarán entrevistas semiestructuradas para ser realizadas a informantes calificados y docentes. Se espera que los docentes al conocer esta nueva metodología logren implementarlas en sus prácticas áulicas motivando a los alumnos introducirse en las nuevas tecnologías.

Marco Teórico

Actualmente es imprescindible que todo docente, particularmente profesor en Geografía no desconozca el uso de la tecnología en el aula, para implementar sus clases, recurrir a la propuesta realizada por Miraglia, M (2010:8) *“que busca incluir tecnologías de la información y la comunicación (tic) en el aula, el modelo tpack (conocimiento, tecnológico-pedagógico-disciplinar)”³ permite describir esos tipos de conocimientos necesarios para integrar las tic en la planificación de las actividades dentro del aula”.*

¹ Grupo de Turismo y Territorio. Grupo de Estudios de Ordenación Territorial G.E.O.T. Universidad Nacional de Mar del Plata cecesar@mdp.edu.ar

² Departamento de Geografía. Grupo de Estudios de Ordenación Territorial G.E.O.T. Universidad Nacional de Mar del Plata magda_sanche@hotmail.com

³ *Technological Pedagogical and Content Knowledge*: considera el conocimiento que debe tener un profesor para enseñar integrando las nuevas tecnologías a sus clases.

En ese sentido, es necesario desagregar la triada del modelo mencionado párrafos anteriores, para recurrir a la epistemología de la Geografía, es decir al “conocimiento”. La misma autora manifiesta que *“el conocimiento disciplinar geográfico, se refiere al saber del contenido o tema disciplinar que se va a enseñar y que los docentes deben conocer y comprender. Es decir, deben conocer los hechos, los conceptos, las teorías y los procedimientos fundamentales de la disciplina, las redes conceptuales que permiten explicar, organizar y conectar los conceptos y las reglas para probar y verificar el conocimiento en la disciplina”*. Miraglia, M. (op. cit:8)

Para que el conocimiento disciplinar sea transmitido a los alumnos en el proceso de enseñanza del aprendizaje, es indispensable que los docentes consideren las dimensiones didáctica y pedagógica, así *“al considerar ambas dimensiones pedagógico-didáctica y la disciplina en forma conjunta e integrada, se desarrolla un conocimiento particular que, se puede denominar conocimiento pedagógico-disciplinar: es el “saber enseñar” Geografía, y se refiere al conocimiento que todo docente de la materia pone en juego al enseñar un contenido disciplinar determinado”*. Miraglia, M. (op. cit: 9).

Por último, el conocimiento tecnológico, hace referencia a las habilidades que todo profesor posee sobre el manejo de la informática para abordar diferentes temáticas de índole geográfica. La tecnológica es una herramienta que cambia constantemente, ello requiere que los docentes se actualicen en forma continua.

En ese sentido, siguiendo a Miraglia, M. (op. cit: 10) *“La integración del conocimiento disciplinar con el tecnológico –es decir, el conocimiento tecnológico-disciplinar– se refiere al conocimiento de cómo se relacionan la tecnología y el contenido disciplinar ejerciendo una influencia mutua, limitándose o potenciándose uno al otro. Este conocimiento incluye saber elegir qué tecnologías son las mejores para enseñar un determinado tema disciplinar y cómo utilizarlas de forma efectiva para abordarlo. Los docentes tienen que conocer de qué modo el contenido disciplinar es transformado por la aplicación de una tecnología y cómo el contenido a veces determina o cambia la tecnología a utilizar”*.

En consecuencia, el punto central gira en torno a impartir clases didácticamente aceptables. El problema es cómo lograr un discurso verbal claro, cargado de contenido teórico, motivador para un aprendizaje significativo, incorporar nuevas tecnologías y que organice buenas estructuras cognitivas, es decir, que los alumnos acomoden las nuevas ideas sobre sus conocimientos previos, para ello es necesario acudir a un *“...perfeccionamiento docente compartido] porque de ese modo [...se promueve la práctica docente”* (Perkins 1995:221).

De acuerdo con Cebrián (2005, p. 22) *“las competencias que deben desarrollar los estudiantes están centralizadas en saber buscar la información, seleccionar la información relevante y de calidad, saber recuperarla, almacenarla, organizarla y hacerla significativa]; es decir, experimentar un proceso de conocimiento (comprensión, gestión, estructuración, memoria...) desde y a través de las TIC. [...Y por otro lado, comunicar su experiencia, persuadir y ser sensible a las influencias de los medios tecnológicos, utilizando la diversidad de sus lenguajes] (audiovisuales, hipermedias...).*

Los recursos tecnológicos para el desarrollo del TPACK

Por lo expuesto, la metodología TPACK, basada en tres ejes interrelacionados:

- ✓ conocimiento disciplinar, referido al saber de los contenidos geográficos.
- ✓ conocimiento pedagógico, orientado al despliegue didáctico que realizan los docentes para que el aprendizaje en el alumno sea significativo e internalice los contenidos transmitidos.
- ✓ conocimiento tecnológico, se relaciona con el saber seleccionar, por parte de los profesores la técnica más adecuada para la transmisión del conocimiento.

Permiten esos tres ejes, considerar la propuesta por Castaño, Maíz, Palacio y Domingo (2008:85), quienes ofrecen en la siguiente tabla las principales herramientas de publicación de la Web 2.0:

	CARACTERÍSTICAS	FUNCIONES
BLOG	<ul style="list-style-type: none"> • Orden cronológico de artículos. • Admite varios editores, inclusión de comentarios y enlaces inversos. • Genera RSS para sindicación. • Admite contenidos multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Diario de acontecimientos. • Exposición de contenidos (texto y multimedia), noticias, información, vínculos y recursos.
WIKI	<ul style="list-style-type: none"> • Orden de mosaico de página. • Lenguaje de edición: wikitexto. • Admite trabajo colaborativo simultáneo. • Genera RSS para sindicación. • Admite contenidos multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de contenidos, noticias, información, vínculos y recursos. • Trabajos cooperativos.
MAPAS CONCEPTUALES	<ul style="list-style-type: none"> • La información se muestra en forma de redes y mapas. • Admite trabajo cooperativo. • Admite contenidos multimedia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exposición de información (textos y multimedia), vínculos y recursos. • Trabajos.
WEBQUEST	<ul style="list-style-type: none"> • Orden lineal de página. • Admite contenidos, multimedia y vínculos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Guía didáctica para trabajos a través de Internet.
MARCADORES SOCIALES	<ul style="list-style-type: none"> • Ordenamiento por etiquetas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lista de favoritos online. • Búsquedas dirigidas por usuarios.

No obstante la tabla presentada anteriormente, se puede aplicar el modelo TPACK a través de una secuencia didáctica, utilizando la cartografía digital, con el propósito de tomar conocimiento sobre la explotación de los recursos ictícolas. A continuación se presenta un estudio de caso:

“La sobreexplotación pesquera en la zona marítima de Mar del Plata, en la última década”

Materia: Geografía

Año: Cuarto año de la Escuela Secundaria

Unidad: Dos

Situación problemática

Ubicado en el sudeste de la provincia de Buenos Aires, el puerto de Mar del Plata es uno de los más importantes de la provincia, también es una de las principales fuentes de recursos económicos de la ciudad y la zona. Un gran punto problemático que afecta la actividad pesquera, se relaciona con la sobreexplotación de los recursos ictícolas, siendo la merluza argentina o merluza hubbsi, la especie que corre mayor peligro de extinción en el mar Argentino.

La merluza es quizá, el pescado más común en las pescaderías y facilita la venta de otras capturas pesqueras que no tienen tan fácil colocación en el mercado de la Argentina, donde es una práctica comercial habitual colocar una determinada cantidad de toneladas de merluza, con alguna especie acompañante (Malaret, 1997⁴). Sin embargo *¿Qué podría causar la escasez de merluza y otras especies?* Uno de los motivos de sobreexplotación es causada por la pesca de especímenes juveniles que no llegan a adultos en edad reproductiva y el constante aumento de la captura permisible.

La lucha de los mercados emergentes y la presencia masiva de flota española, abastecedora principal de la Unión Europea ha planteado en forma ardua la rivalidad entre los distintos tipos de flota por la captura de este recurso que resigna costo ante la cantidad, llevando a la baja, el precio final.

En los últimos años el stock de merluza cayó un 27% medido en toneladas, hubo una disminución del 24% en el rendimiento de las capturas y se redujo a casi la mitad el número de unidades sobrevivientes, de los cuales el 70% son juveniles (Dato e Irusta, 1998)⁵. Según señala el informe de Greenpeace del año 1999⁶, el tamaño de la merluza disminuyó en 2,11 cm en los últimos cinco años; por eso, las empresas tienen que pescar más del doble de ejemplares que hace unos años para obtener el mismo peso de pescado.

La merluza es el pescado más consumido por la Argentina y es, además, el que más se exporta. Según datos aportados por la SAGPYA⁷ la venta a otros países genero en el año 2006 ingresos por 311.731,6 de dólares. En Mar del Plata, la actividad pesquera genera trabajo para unas 50.000 personas y, la merluza es responsable del 47% del volumen total de pesca. Pero *¿Qué consecuencias podría traer la sobreexplotación pesquera para la sociedad?* Un gran porcentaje de la sociedad marplatense trabaja en cooperativas de pescado es así que en caso de hallarse la extinción de distintas especies esa gente quedaría desocupada como también en caso de que se reduzcan al máximo los niveles de capturas también se verían afectados.

⁴ Malaret, A. 1997. *Suspenderán la pesca de la Merluza*. El Cronista Comercial. Buenos Aires.

⁵ Dato, C e Irusta, G 1998. *La Zona Común de Pesca Argentino-Uruguaya y el problema de la cuota de captura de merluza*. Editado por la Dirección Nacional de Estudios y Documentación. Dirección de Estudios e Investigación. Instituto Nacional de La Administración Pública. Buenos Aires.

⁶ Greenpeace 1999. *La sobrepesca en la Argentina ha llevado a pescar peces más y más pequeños cada vez*. www.greenpeace.org

⁷ <http://www.sagpya.mecon.gov.ar>

A diferencia de la merluza y otras especies, hay una especie que es la única subexplotada: la anchoita, cuya biomasa es de 2.000.000 de ejemplares. Respecto a ella, resulta extraña la conducta del Estado que en los últimos tiempos, éste ha negado permisos de pesca para su captura, considerando su operatoria con otras especies. *¿La mala utilización de redes de pesca podría ser, también causal de la extinción de algunas especies?* Certeramente se puede afirmar que muchas veces se emplean artes de pesca inoportunas para especies, a veces, arrasando hasta con los juveniles.

Objetivos del trabajo:

Indagar a través del análisis de imágenes satelitales el potencial del Mar Argentino, particularmente en el área del Puerto de Mar del Plata su potencial para el desarrollo de recursos ictícolas

Analizar la explotación de recursos ictícola y sus consecuencias socio-económicas en la zona de Mar del Plata

Desarrollo de la secuencia didáctica

A - Análisis cartográfico proporcionado por el portal del Programa 2Mp

Los alumnos se registraran en el portal de la CONAE con la finalidad analizar distintos tipos de mapas y comprender la situación ambiental que permite el desarrollo de un recurso natural como la Merluza Argentina (Hubbsi).

A continuación se detallan los mapas que descargarán los estudiantes en sus computadoras. Grupalmente analizarán y manipularán los Pats e imágenes.

A partir de un torbellino de ideas concensuadas por los alumnos se propone a éstos resolver las actividades diseñadas.

El docente guiará a los estudiantes, además proporcionará documentos, material anexo.

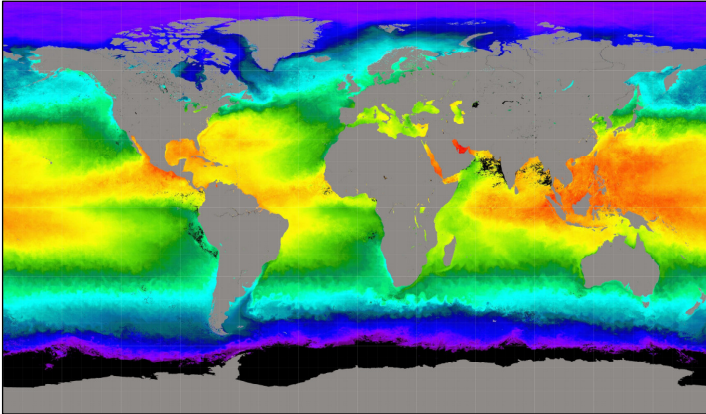
Para tener un seguimiento, el docente creará un aula virtual a través del edmodo.com para orientar, coordinar y resolver situaciones que los alumnos tendrán en el desarrollo del trabajo.

Una vez realizadas todas las actividades propuestas, se realizará una exhibición del trabajo elaborado por los estudiantes por medio del Prezi, con la finalidad de resaltar las fortalezas que presenta el Software 2Mp para el trabajo escolar con imágenes y la producción de mapas por parte de los estudiantes.



FICHA N° 1

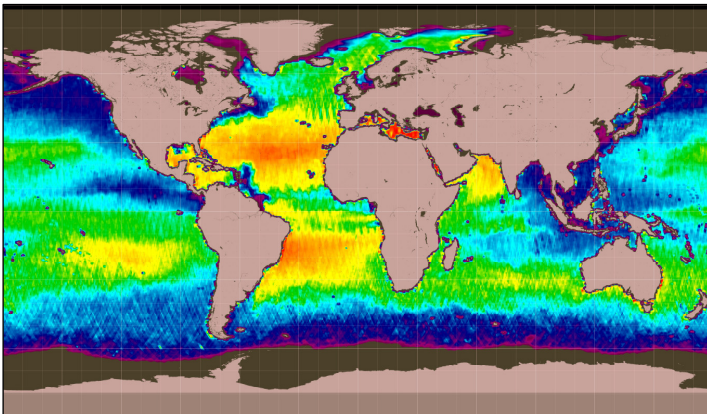
Mapa N° 1 Temperatura Oceánica (Julio 2013)



En el presente mapa se observa la distribución de la temperatura oceánica. Se manifiesta que latitudinalmente la temperatura disminuye desde el Ecuador hacia los Polos. A la altura del Puerto de Mar del Plata se pueden considerar la presencia de temperaturas medias.

Fuente: Programa 2Mp

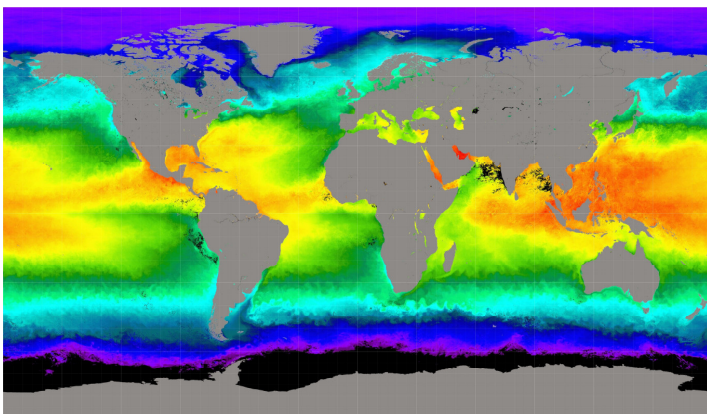
Mapa N° 2 Salinidad Oceánica (julio 2013)



En el presente mapa se observa la distribución de la salinidad oceánica. En él se manifiesta que latitudinalmente al haber menor temperatura aumenta la salinidad, porque al existir menor calor hay menos evaporación del agua y consecuentemente mayor concentración de sales.

Fuente: Programa 2Mp

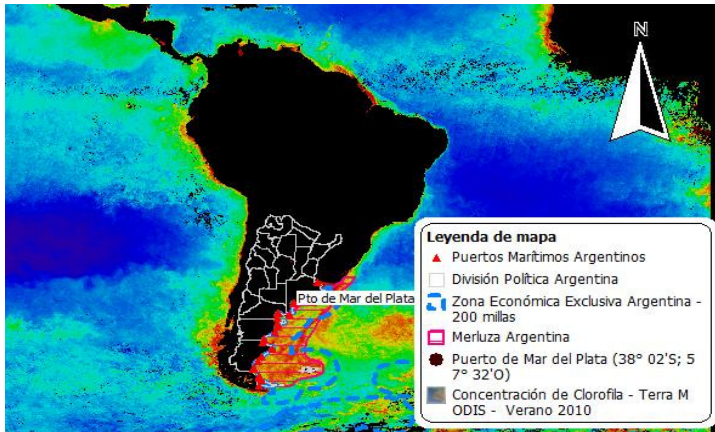
Mapa N° 3 Concentración de Clorofila Oceánica (Julio 2013)



Consecuentemente, temperatura y salinidad son dos componentes esenciales para la distribución y concentración de clorofila oceánica. En el presente mapa se observa la concentración de clorofila en el Mar Argentino, distribuida latitudinalmente en el Puerto de Mar del Plata.

Fuente: Programa 2Mp

Mapa N° 4 Localización espacial de la Merluza Argentina (Hubbsi)

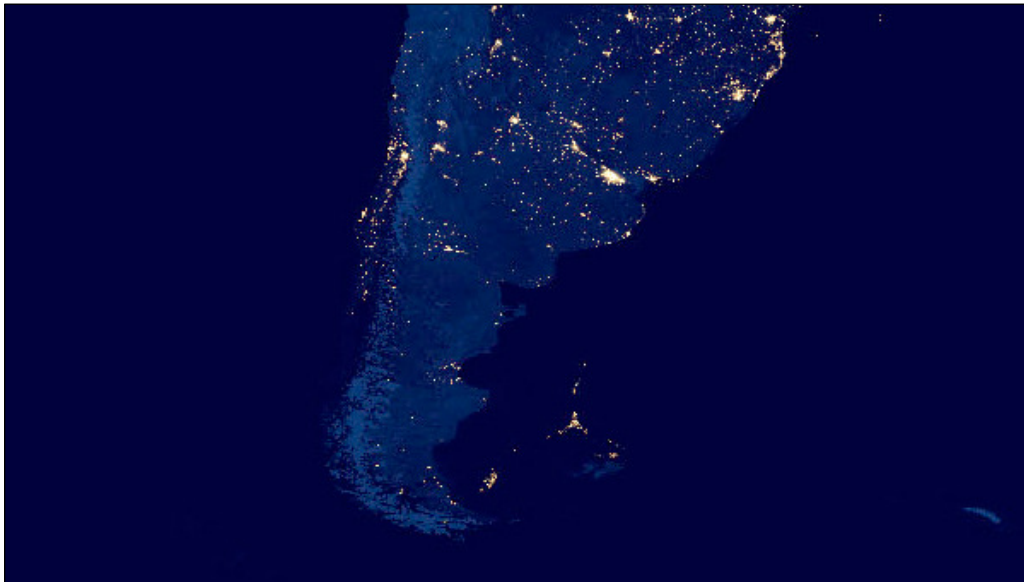


Consecuentemente, temperatura y salinidad son dos componentes esenciales para la distribución y concentración de clorofila oceánica. En el presente mapa se observa la concentración de clorofila en el Mar Argentino, distribuida latitudinalmente en el Puerto de Mar del Plata.

Los alumnos analizaron la imagen y con la guía del docente elaboraron el presente mapa

Fuente: Elaboración propia en base a Imagen Satelital “Aportes de la Tecnología Satelital a la actividad Pesquera”: proporcionada por el Programa 2Mp

Mapa N° 5 Imagen satelital: Luces en el Mar Argentino



Fuente: <http://www.minutouno.com/notas/271655-que-son-las-misteriosas-luces-que-aparecen-el-mar-argentino>


Actividades

1. Analiza los mapas y enumera las observaciones que visualizas en ellos.
2. ¿Qué factores son importantes para el desarrollo de la Merluza Hubbsi (Merluza Argentina) en el Mar Argentino?
3. Detalla la información que brinda el mapa N° 4 ¿Qué relación puedes encontrar entre este mapa y los anteriores?
4. ¿Por qué existen luces en el Mar Argentino?
5. Reflexiona sobre la actividad pesquera en el Mar Argentino y realiza un breve informe que de cuenta sobre tus apreciaciones respecto a la explotación del recurso ictícola.

B - Actores y conflictos socio-económicos

FICHA N° 2
Figura N° 1. Evolución histórica de la actividad pesquera en el Puerto de Mar del Plata

DÉCADA	ACONTECIMIENTO
1987/1917	<ul style="list-style-type: none"> • Mar del Plata fundada en el año 1874 conocida como puerto de Laguna de los Padres, debido a las incipientes y rudimentarias actividades que como puerto se desarrollaron en estos lugares al construirse un muelle ubicado en Punta Iglesia. Al ser una zona apta y ávida de tener un puerto, surgieron algunas proposiciones para su creación. La "Sociedad Anónima Puerto Mar del Plata" presentó una iniciativa al gobierno central para construir y explotar un puerto. El 25 de octubre de 1887 el Congreso Nacional autoriza la petición. En el año 1896 se delimitó la zona de Cabo Corrientes para la creación del puerto, pero solo se limitó a que en ese lugar se arrojaran algunas toneladas de piedra como comienzo de una proyectada escollera sur. Finalmente, el proyecto es retomado en el año 1911 y su construcción y adecuación duró casi 5 años, hasta darle el porte y la presencia que tiene actualmente.
1967	<ul style="list-style-type: none"> • Se establece la soberanía nacional hasta 200 millas.
1970	<ul style="list-style-type: none"> • Se declaran propiedad del Estado Nacional los recursos vivos existentes en la zona marítima argentina. Exclusividad de la explotación de embarcaciones bajo pabellón argentino. Solo con obreros argentinos. Se firma el tratado del Río de la Plata como zona común de pesca con su frente marítimo. • Se produce la integración al mercado mundial importando buques y exportando merluza, fundamentalmente a Europa. • Las cooperativas mediante una modificación de la legislación (sus reglamentaciones) llevada a cabo por abogados argentinos, y en conjunto con la nueva reglamentación de la ley de quiebras, fue el mismo mecanismo mediante el cual se flexibilizó la fuerza de trabajo, se anuló el convenio colectivo de 1975 y se logró explotar al máximo la fuerza de trabajo. Siempre existió trabajo en negro en esta actividad pero en forma reducida, no como política.
1990	<ul style="list-style-type: none"> • Con el Decreto N° 817 se desregula la actividad marítima y pesquera, la obligatoriedad de enarbolar el pabellón nacional y pescar con el 100% de la tripulación argentina. Se crea la fórmula 'Asociación temporaria de empresas' (joint ventures) la que fue la mejor fórmula para superar las resistencias nacionalistas al capital extranjero. • Se produjeron muchas quiebras de empresas pesqueras y quedaron 6000 trabajadores desocupados en Mar del Plata. Cuando recomienza la actividad, esta masa fue utilizada para flexibilizar al conjunto de los trabajadores. No se toman trabajadores efectivos. Se constituyen pseudocooperativas controladas por los empresarios a través de "terceras personas". Éstas, están

	<p>constituídas para eludir la legislación laboral, los aportes patronales, la obra social y la garantía horaria. Bajo este régimen los trabajadores deben inscribirse como autónomos. La tendencia al trabajador en negro, 'picardía' de la liga pesquera marplatense, pasó a ser eje fundamental de la estructura de producción de los grandes empresarios integrados. A tal punto, que no se lo puede separar de la flota europea subsidiada y los joint ventures con Japón, Corea, Taiwán y CEE.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Por una cuestión de disminución de costos laborales de las grandes empresas, surgen las cooperativas de trabajo. Se trata de organizaciones que no tienen plantas propias y funcionan dentro de las plantas de procesamiento de las grandes empresas que contratan sus servicios de mano de obra. <ul style="list-style-type: none"> • La ley Federal Pesquera N° 24.922 sancionada en 1997, apunta a resolver el Problema de la sobreexplotación del recurso, ordenar su producción y plantear un marco regulatorio para la actividad, involucrando a las provincias con litoral marítimo en el manejo del sector, las que deberán destinar recursos para la investigación, control y autoridad de aplicación.
2000	<ul style="list-style-type: none"> • Se observa el surgimiento de problemas que van eclosionando en el puerto marplatense en esos años: Colapso de las Merluza Hubbsi y comienzo de las vedas de pesca, dominio de la estructura productiva por parte de 6 grupos monopólicos, ley de pesca, división patronal, reclamos fresqueros, formación de la multisectorial, descarga de la crisis sobre cooperativas 'truchas' y trabajo en negro, desocupación masiva, primeros piquetes obreros.

Fuente: elaboración propia, en base a datos proporcionados por Prada Marzo (2006) ⁸



Actividades

1. En el texto se mencionan distintas reglamentaciones relacionadas con el desarrollo y evolución pesquera local, identifica cada una de ellas y con un vocabulario propio realiza una breve explicación de cada una de ellas.
2. En el cuadro de la evolución pesquera identifica y realiza un cuadro que contenga:
 - 2.a- Aspectos relacionados con la actividad pesquera a nivel nacional y sus actores sociales.
 - 2.b- Aspectos relacionados con la actividad pesquera con participación internacional y sus actores sociales
3. ¿Qué intencionalidades se persigue con la firma de acuerdos pesqueros entre países?
4. ¿Cuáles son los conflictos que se derivan de la apertura pesquera a nivel local?



FICHA N° 3

El incremento tecnológico de la última década, produce una captura irregular de peces, ocasionando en los trabajadores la falta de continuidad laboral, siendo esta una de las causas del problema que se suscita actualmente en el área del puerto de Mar del Plata. Ello, se manifiesta en rebeliones obreras que estallan en distintos momentos en Mar del Plata, poniendo de manifiesto una situación de superexplotación y también una larga serie de complicidades de las autoridades nacionales, provinciales y municipales, en el ámbito laboral, impositivo y en el manejo de los recursos naturales.

⁸ Maro Pradas, Eduardo, E. 2006. *Un acercamiento a la problemática pesquera marplatense*. Ed. El Mensajero. Buenos Aires Argentina

**Actividades**

1. ¿Cuáles son los problemas que se relata en ficha?
2. Realiza una breve reflexión sobre las actividades trabajadas y debatilas con tus compañeros ingresando a la wiki del grupo. Elaboren una ficha con la conclusión final.

C – Protección ambiental**FICHA N° 4**

El concepto de desarrollo sustentable se basa en la posibilidad de hacer uso de bienes y servicios, de manera que satisfaga las necesidades sociales actuales y las necesidades sociales futuras. El hombre, para enfrentar problemas, ha creado una compleja red de normas y ha definido cómo va a utilizar el medio y sus recursos, elaborando los siguientes tres niveles de manejo:

Conservar: Es la protección y administración de los recursos naturales (suelo, agua, vida silvestre, etc.) en forma continua, con el fin de asegurar la obtención de óptimos beneficios sociales, económicos, culturales y desarrollo futuro.

Preservar: Es el mantenimiento del ambiente sin uso extractivo ni consuntivo o con utilización recreativa y científica restringida.

Proteger: Es el amparo de un ambiente de cualquier interferencia humana, con la excepción de valores ambientales de interés antrópico.⁹

**Actividades**

1. Lee el texto de la ficha N° 4 y elabora una definición sobre un uso racional del ambiente y recursos naturales
2. Compara tu definición con la del resto de tus compañeros, debatan y redacten una versión final. Adjuntarla a la ficha que realizaste anteriormente

**Actividades final**

1. Como cierre de las distintas actividades y con la información de las fichas anteriores, redacta un texto que te permita reflexionar sobre el desarrollo de la actividad pesquera local. Para realizar esta tarea los estudiantes crearán un Edu-blog.

¿Qué impactos se observaran en las aulas al introducir esta nueva forma de enseñar?

⁹ Del Giuduce, Fernando. (1996) Glosario de la Guía Ambiental de la República Argentina

Dinámica del aula con la incorporación de las NT

Con la incorporación de las TIC provocamos un cambio radical en el tipo de metodología, pasamos de una clase expositiva, o sea el profesor habla y los alumnos escuchan siendo pasivos, a una clase en que los alumnos son partícipes de su propio aprendizaje, colaboran con sus conocimientos previos y creatividad, logrando una transición entre pensamiento de nivel inferior, al pensamiento creativo, productivo y ético.

La comunicación entre los protagonistas del aprendizaje ha de ser siempre efectiva y afectiva. Una adecuada elección de los recursos didácticos favorece el desarrollo de éstos aprendizajes. Por todo ello la utilización de los medios en la construcción del conocimiento serán efectivos si están orientados a los estudiantes en función de los contenidos curriculares, de esta forma los docentes podrán interactuar diseñando actividades que sean significativas para los estudiantes y así facilitar el camino para la innovación y creatividad en cada uno.

La evaluación no se será en una única instancia sino que será continua basada en el seguimiento y la observación del profesor. Se podrán tomar exámenes pero no de modo calificativo sino orientativo logrando así nuevas habilidades cognitivas del pensamiento incorporando métodos y herramientas.

Reflexiones finales

Tal y como se ha argumentado, las actividades formativas que integren las TIC de forma innovadora, constructiva y transformadora han de responder a un enfoque teórico y a un diseño claramente cooperativo, constructivo e interactivo. Si se emplean metodologías de enseñanza-aprendizaje basadas en el descubrimiento, la participación y la autoría de los docentes, será posible fomentar una educación integral de las TIC.

Las experiencias en la formación continua nos mostró que la aplicación de las nuevas tecnologías en las escuelas se convierte en un importante desafío para los profesores. Por un lado, tienen que apropiarse ellos mismos de la herramienta, utilizarla con confianza y seguridad durante sus prácticas de enseñanza, y por otro, tienen que pensar nuevas formas de enseñanza que las incluya. Los docentes reconocen que esta herramienta brinda la posibilidad de acceder a cantidad y variedad de fuentes de información que pueden convertirse en potentes recursos didácticos, que a su vez permiten desplegar nuevas estrategias de enseñanza y nuevos modos de aprender. Sin embargo, algunos de ellos necesitan acompañamiento y orientación para poder concretarlo.

Uno de los retos más importantes para los formadores y docentes de la era digital es cómo reconvertir los medios y carencias de la comunidad educativa en oportunidades y propuestas para aprender en pequeñas comunidades, ya sean en aulas escolares, cursos de formación o cursos de capacitación. Una de las ventajas de este tipo planteamientos es que toda la comunidad se implica en las actividades y la cooperación conlleva a que se genere un aprendizaje significativo, actual y social, en que todos participan y todos son parte de ella.

Bibliografía

CASTAÑO, C.; MAÍZ, I.; PALACIO, G. y DOMINGO, J. (2008). *Prácticas educativas en entornos Web 2.0*. Madrid: Síntesis.

CEBRIÁN DE LA SERNA, M. (2005). *Los centros educativos en la sociedad de la información y la comunicación*. En Cebrián de la Serna, M. (Coord). *Tecnologías de la Información y Comunicación para la formación de Docentes*. Madrid: Pirámide. 19-25.

MIRAGLIA, Marina. (2010). “*Geografía 2. Serie para la enseñanza en el modelo 1 a 1*”. En www.educ.ar - Ministerio de Educación

PERKINS, D. (1997) “*La escuela inteligente: del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*”. Barcelona, Gedisa.

VVAA. (2007) *Nuevas tecnologías aplicadas a la educación*. Madrid. McGraww-Hill

Páginas web

www.conae.gov.ar; programa 2Mp

La Geografía del Género en la formación docente de nivel terciario. Un estudio de caso en la Provincia de Buenos Aires, Argentina

COLOMBARA, Mónica¹

LAGUNA, Ana Karina²

MUÑOZ, Josefina³

GÓMEZ LUCERO, Claudia Tamara⁴

Introducción

El objetivo de este trabajo es mostrar una experiencia innovadora en la formación docente en Geografía para el nivel secundario, al incorporar la categoría género en el análisis del espacio geográfico. Es realizada en el Instituto Superior de Formación Docente N° 41, de A. Brown, provincia de Buenos Aires, Argentina, desde el año 2008 hasta la fecha, específicamente en el Seminario de la Integración Areal II, correspondiente al segundo año de la carrera de ese profesorado.

Antecedentes

La progresiva introducción del enfoque de género en la Geografía ha permitido –especialmente en la academia de habla anglosajona- establecer bases teórico-metodológicas y diversas líneas de trabajo muy reconocidas tanto por su solidez académica como por la gran diversidad de temáticas abordadas. Entre los países de habla hispana, la academia española es la de mayor producción.

Es pertinente recordar en esta presentación dos de las definiciones de Geografía de Género más citadas, comentadas y analizadas por quienes trabajan o se muestran interesados en este enfoque:

"aquella que, para el estudio de la sociedad y del entorno, toma en consideración de forma explícita la estructura de género de la sociedad, y, a la vez, contrae un compromiso con el objetivo de atenuar a corto plazo las desigualdades basadas en el género y erradicarlas a través del cambio social a largo plazo" (Women and Geography Study Group of the IBG, 1984).

«aquella que examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman no sólo los lugares donde vivimos sino también las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres que allí viven y, también, a su vez cómo las relaciones de género tienen un impacto en dichos procesos y en sus manifestaciones en el espacio y el entorno» (Little, 1988).

Ambas definiciones datan de los años 80, década en que comenzó el desarrollo de este enfoque dando lugar a múltiples trabajos de campo en diversas especializaciones de nuestra ciencia, en un

¹ ISFD 41 A. Brown. Prov. Bs. As. monica.colombara@gmail.com

² ISFD 41 A. Brown. Prov. Bs. As. karinalaguna@gmail.com

³ ISFD 41 A. Brown. Prov. Bs. As. maria.josefina.battle@gmail.com

⁴ ISFD 41 A. Brown. Prov. Bs. As. tamaraluceroar@yahoo.com.ar

proceso de retroalimentación de teoría y praxis estrechamente vinculado a la realidad social del mundo contemporáneo.

Para hacer mención acerca del estado de estas cuestiones en nuestro país, puede expresarse que son muy pocos los centros académicos, ya sea institutos y/o departamentos, posicionados como referentes de este enfoque.

Ahora bien, ¿qué ocurre con la formación docente de Geografía para el nivel secundario, especialmente en las instituciones terciarias en nuestro país? En primera instancia se realizó una búsqueda vía Internet. Esta búsqueda se centró en los Diseños Curriculares de la Formación Docente en Geografía, en los Diseños Curriculares de la formación universitaria, y en la producción de artículos por parte de centros de investigación. Los resultados fueron similares, en todos se observa la ausencia de este paradigma, tanto en la formación docente inicial como en la permanente y/o continua. Por consiguiente, también estaría ausente en las aulas de geografía.

En relación a la Provincia de Buenos Aires, cabe recordar que el Diseño Curricular de la Formación Docente en Geografía para el nivel Secundario, vigente desde 1997, no explicita marcos teóricos ni contenidos vinculados a la cuestión de género. Actualmente se está en proceso de creación de los nuevos Diseños Curriculares pero no se pudo encontrar información al respecto. Sería apropiada su incorporación por la estrecha vinculación entre los Diseños Curriculares de la Formación Docente con los Diseños Curriculares de la Educación Secundaria, recientemente completada su puesta en práctica en toda la provincia. En este sentido, se transcriben a continuación las consideraciones acerca de este enfoque en la enseñanza de la Geografía:

“Es necesario considerar a modo de ejemplo tanto las formas en que los procesos económicos, políticos y ambientales desarrollados durante los últimos años crean, reproducen y transforman los espacios, y las relaciones entre los hombres y las mujeres que viven en ellos, así como también el modo en que las relaciones de género tienen impacto en dicho proceso” (DC, 5º año Geografía, página 11).

Asimismo, consta la siguiente aclaración al pie de página de esa cita:

Los estudios vinculados a la geografía de género, dentro del campo de la geografía cultural y otras geografías, observan especialmente el papel de la mujer en la dimensión de lo urbano y lo rural, así como también reconocen los modos desiguales en que ella se ha incorporado en la producción de espacio con relación a la figura del varón. Para el estudio de la sociedad y del entorno, esta geografía considera de forma explícita la estructura de género de la sociedad, y a la vez contrae un compromiso con el objetivo de atenuar a corto plazo las desigualdades basadas en el género y erradicarlas a través del cambio social a largo plazo (Women and Geography Study Group of the IBG, 1984).

Algunos de los contenidos propuestos para trabajar en las aulas de Geografía son:

Género y trabajo. Roles de género y actividades realizadas por hombres y mujeres; fuentes y técnicas para medir el trabajo de hombres y mujeres. Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales ambiental/urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas. Género y movimientos sociales: el protagonismo de la mujer en los movimientos sociales actuales. (DC, 4º año Geografía, página 29)

También el Diseño Curricular de 6° año Geografía (página 99), retoma conceptos clave entre los que se destacan género, feminismo, identidad, territorios de resistencia, control, espacios de la diferencia, entre otros, para ser incorporados en la enseñanza de la Geografía.

Estos antecedentes llevaron a las autoras a presentar, en estas jornadas, el trabajo de cátedra en una institución pública bonaerense -ISFD N° 41 de A. Brown-, formadora de docentes en Geografía para el nivel secundario, como un aporte no sólo a la geografía de género sino también a la enseñanza de la geografía de género, el cual está puesto a consideración.

Presentación y Desarrollo del Seminario

El Seminario de Integración Areal II, de 2° año de la carrera de profesorado en Geografía de la Provincia de Buenos Aires, es la prolongación de un espacio curricular con un fuerte sesgo instrumental y/o procedimental que comienza en primer año con el Seminario de la Integración Areal I. Y continúa con los seminarios de investigación disciplinar correlativos de 3° y 4° año, respectivamente. Por lo tanto, debe brindar gradualmente a los alumnos herramientas metodológicas básicas para el estudio y la investigación, de manera tal que adquieran experiencia y rigor metodológico en el proceso de investigación científica y didáctica.

También es importante lograr la articulación horizontal y vertical con otras perspectivas del Espacio de la Orientación, con las del Espacio de la Fundamentación, y, especialmente, con el Espacio de la Práctica, dado que el trabajo sinérgico genera mayor impacto en la futura práctica docente, no sólo en la disciplina escolar (Geografía, de 2° a 6° año de la Educación Secundaria) sino también en el trabajo areal (Ciencias Sociales en 1° año de la Educación Secundaria).

Este Seminario introduce a los alumnos en el conocimiento y análisis de diferentes expresiones de la relación Sociedad-Naturaleza, incorporando en la formación docente la perspectiva de género. Pretende que sus alumnos/as –futuros docentes- adquieran conocimientos específicos de la disciplina y herramientas metodológicas básicas para su estudio, la interpretación de datos y gráficos estadísticos y la investigación de determinadas problemáticas sociodemográficas y su vinculación con el territorio, desde la perspectiva de género. La reciente incorporación de las TIC -mediadas por las netbooks del programa Conectar Igualdad- ha promovido dicha adquisición.

Encuadre metodológico

Los contenidos conceptuales se abordan con el desarrollo de pasos metodológicos:

- Revisión de técnicas de estudio (redes conceptuales, mapas conceptuales, ideas principales, cuadros sinópticos, diagramas, etc.)
- Resolución de problemáticas planteadas en clase a través de la lectura comprensiva de bibliografía indicada, tanto en trabajo individual como grupal
- Exploración bibliográfica en centros de información concretos (visitas a bibliotecas, archivos, etc.) y virtuales (vía Internet). Criterios e indicadores para la búsqueda de información vía Internet.
- Selección del tema de investigación
- Relevamiento y selección de fuentes de información adecuadas al tema de la monografía
- Aplicación de las normas para el fichado bibliográfico (libros, revistas, atlas, otros)

- Test de lectura: escrito/oral
- Elaboración e interpretación de cuadros, diagramas, mapas y redes conceptuales.
- Lectura e interpretación de mapas y cartas.
- Planteo y desarrollo de hipótesis.
- Selección y categorización de contenidos conceptuales
- Adquisición de coherencia interna en la elaboración de informes escritos y/o monografías
- Presentación formal del informe escrito de acuerdo a pautas establecidas: presentación de hipótesis y/o problemáticas, elaboración del marco teórico, desarrollo, conclusiones
- Defensa oral del mismo.

La elección de los **recursos (materiales y didácticos)** para la enseñanza constituye un aspecto a veces desatendido o relegado a un tratamiento meramente formal. Según Area Moreira (1990), los materiales son el conjunto de medios, objetos y artefactos elaborados específicamente para facilitar el desarrollo de procesos educativos. Hay materiales de apoyo dirigidos al docente (materiales especializados para la enseñanza de la disciplina, módulos de capacitación, u otro) y materiales de apoyo dirigidos al aprendizaje de los alumnos. Entre ellos se destacan:

- Guías de lecturas
- Cuestionarios
- Artículos periodísticos
- Artículos académicos o “papers”
- Videos didácticos
- Google Docs/Drive
- Visita a centros de información
- Consulta virtual a centros de documentación y de información

Los **contenidos** se agrupan en los siguientes bloques.

1. Teoría del Feminismo. Cuestiones conceptuales acerca del género (identidad de género, estereotipos, división social del trabajo, división sexual del trabajo, sexismo, androcentrismo, equidad de género, perspectiva de género).

2. Historia del feminismo y vertientes contemporáneas.

3. Género y Geografía: Geografía feminista – Geografía de las Mujeres - Geografía de Género. Evolución y diferentes vertientes.

4. El enfoque de género en el estudio del territorio; desarrollo rural y género; género y medio urbano; migraciones y género, medio ambiente y género; turismo y género; trabajo, empleo y género; educación y género; salud y género; violencia de género; convenciones internacionales y leyes nacionales; la situación de la mujer en Argentina y en América Latina.

Entre las **actividades propuestas** se destacan: la lectura y análisis de documentos y bibliografía específica. La búsqueda de información –presencial y/o virtual- en centros de documentación y/o bibliotecas. La lectura e interpretación de mapas, gráficos, estadísticas e información periodística. La construcción e interpretación de gráficos de las principales variables demográficas, sociales y económicas. Expresión oral y escrita en las diversas instancias del proceso de construcción del seminario.

La **bibliografía** se divide en procedimental y disciplinar (ver detalle en anexo 1)

El Seminario tiene una cursada anual ajustándose las actividades a un **cronograma** estipulado en el contrato pedagógico.

Evaluación

La evaluación de los aprendizajes constituye un proceso por el cual se releva información variada sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje y sus resultados. Son instancias para efectuar previsiones sobre el modo de obtener y juzgar información referida tanto a la marcha del proceso como a sus resultados. Cabe recordar que la evaluación cumple las funciones formativa, pronóstica, diagnóstica, sumativa o compendiada, certificativa e informativa.

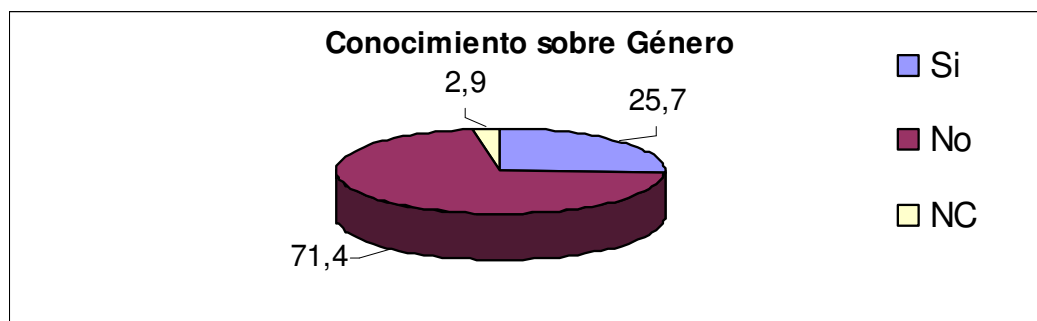
La propuesta de evaluación se ha realizado teniendo en cuenta el nuevo Régimen Académico Marco para los Institutos Superiores de Formación Docente y Técnica de la Provincia de Buenos Aires (marzo de 2010).

Resultados

Con la finalidad de evaluar el Seminario y su posible impacto en la formación docente fue realizada una encuesta a treinta y cinco alumnos que cursaron en los tres últimos años. Se tomaron variables que apuntan tanto a los contenidos disciplinares como al abordaje didáctico de los mismos. Los resultados son los siguientes:

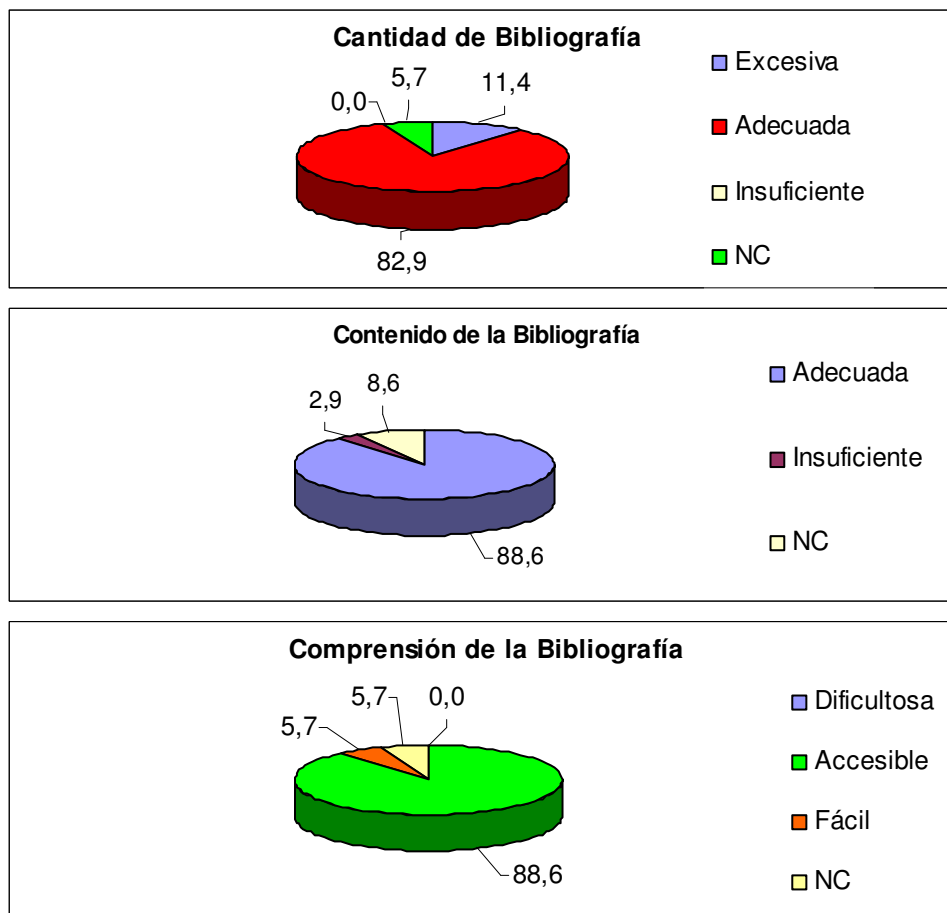
En primer lugar, se evidencia un alto porcentaje de alumnos (casi 72%) que no posee conocimientos previos sobre temas de género. Esto podría estar relacionado al hecho de que la temática de género es escasamente trabajada en la escuela media, y mucho menos en Geografía.

Determinadas problemáticas de género tales como violencia de género, trata, identidad de género, etc., instaladas en los últimos años de forma progresiva en los medios de comunicación, permitieron que el 25,7% tuviese algún conocimiento sobre esta categoría de análisis social, aunque sin conceptualización de la misma.



Fuente: elaboración propia

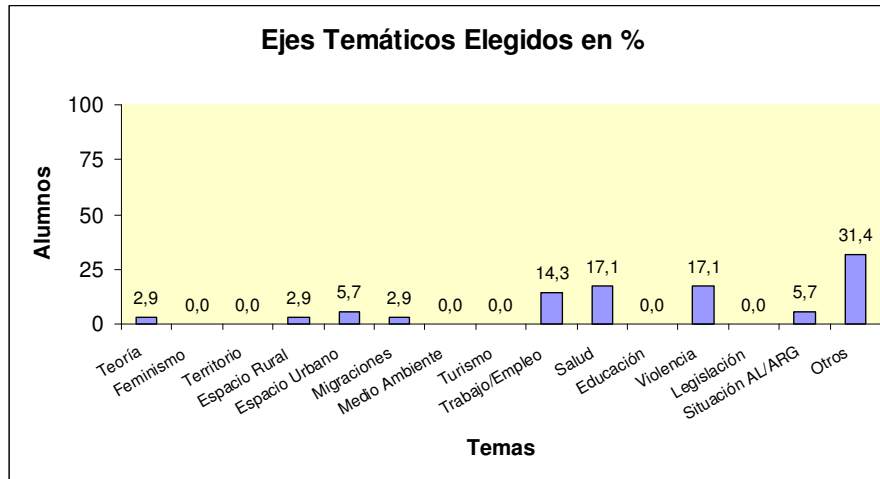
Si se analizan las respuestas sobre la bibliografía, esto es, cantidad, contenido y dificultades para la comprensión, se observa, en general, un alto nivel de aceptación. En la mayoría de los casos los alumnos la encuentran adecuada en cuanto a su cantidad y su contenido, y accesible en cuanto a su nivel de dificultad desde el punto de vista de la formación docente, tal como se puede observar en los siguientes gráficos:



Fuente: elaboración propia

Los **contenidos** propuestos por la cátedra fueron: Geografía y Género: evolución y cuestiones teóricas; Historia del Feminismo y vertientes contemporáneas; El enfoque de género en el estudio del territorio; Espacio rural y género; Espacio urbano y género; Migraciones y género; Medio ambiente y género; Turismo y género; Trabajo, empleo y género; Salud y género; Educación y género; Violencia de género; Convenciones internacionales y leyes nacionales; Situación de la Mujer en Argentina y en América Latina; Otros temas, a elección.

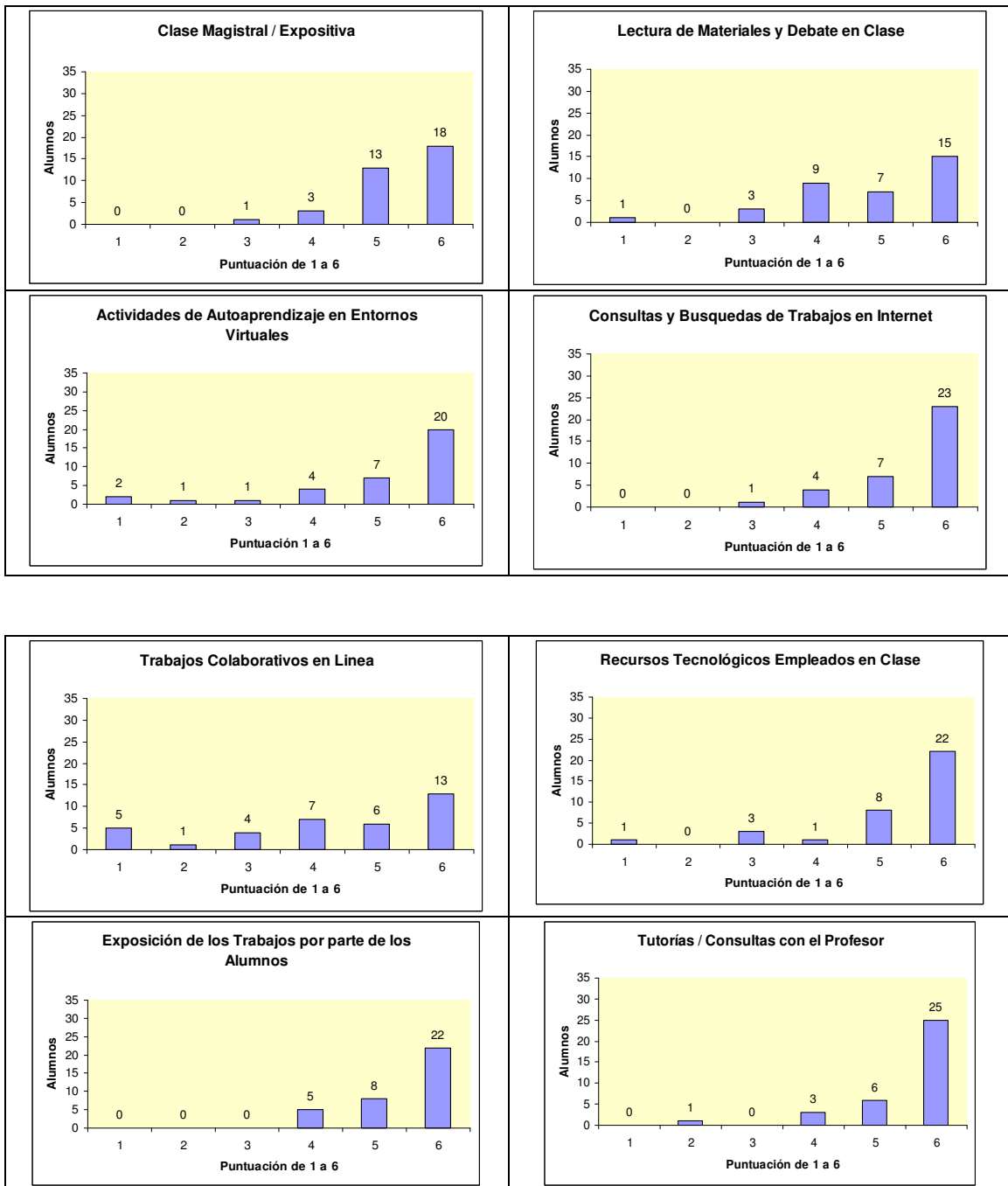
Los resultados de las encuestas indican que de las catorce temáticas propuestas, un 17,1% trabajó cuestiones relacionadas con salud y género, otro 17,1% cuestiones vinculadas a violencia de género, y 14,3 % relativas a empleo, trabajo y género. Con 5,7% figuran cuestiones relativas a género y espacio urbano y a la situación de la mujer en Argentina, respectivamente.

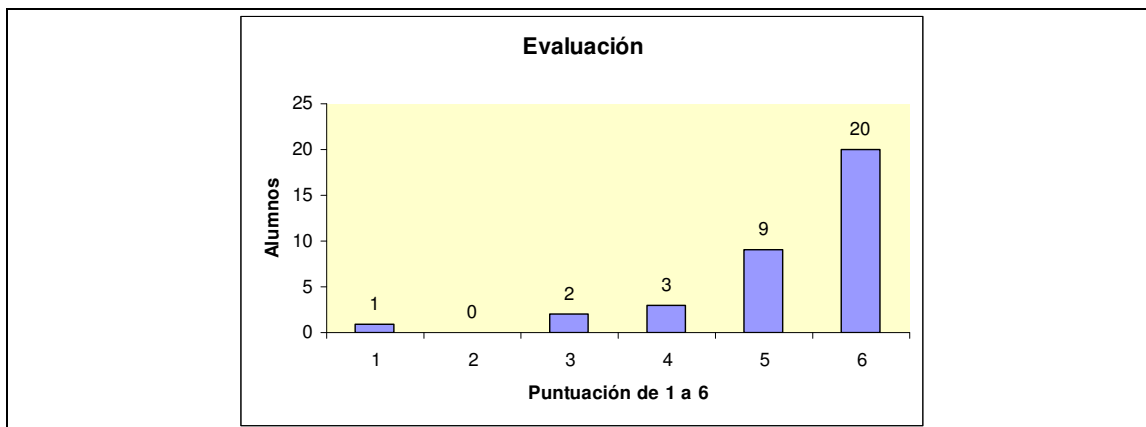


Resulta llamativo que el 31,4% haya trabajado otros temas tales como, la participación política de la mujer, la prostitución en Argentina, femicidio, feminización de la pobreza, despenalización del aborto, los circuitos turísticos de homosexuales en la CABA, trata de mujeres, trabajo doméstico no remunerado, embarazo adolescente, legislación de la salud de la mujer en Argentina, la mujer en la publicidad como objeto sexual, la situación de la mujer durante el nazismo, entre otros.

Posiblemente, la búsqueda de información y lectura de bibliografía específica sobre temas planteados por la cátedra hayan sido disparadores de los temas de investigación mencionados anteriormente.

En relación al **planteo didáctico** del Seminario (métodos y recursos utilizados por la docente) se consultó sobre la valoración que daban a nueve tópicos, en una escala que iba de 6 (si está completamente de acuerdo) hasta 1 (si está en completo desacuerdo); pasando por puntos intermedios de la escala. Los tópicos fueron: clase magistral/expositiva; lectura de materiales y debates en clase; actividades de autoaprendizaje en entornos virtuales; consultas y búsqueda de materiales en Internet; trabajos colaborativos en línea; recursos tecnológicos empleados en clase (documentales, presentaciones, etc.); exposición de los trabajos por parte de los alumnos; tutorías/consultas con el profesor; evaluación (criterios e instrumentos).





Fuente: elaboración propia

Una de las principales cuestiones que interesaba conocer se refiere a lo que alumnos/as consideraron como **aporte del Seminario** a su formación docente; para ello el punto cuatro fue desagregado a su vez en cuatro ítems, dando lugar a respuestas abiertas que permitan un análisis cualitativo:

a) Disciplinar propiamente dicha

La mayoría de las respuestas resalta la incorporación de nuevos conocimientos sobre el feminismo y de la categoría género en el análisis del espacio geográfico. Por ejemplo:

“Aporte positivo. De no saber el significado de género a conocerlo para saber utilizarlo cuando corresponde, así como el aprender sobre otros conceptos que comúnmente se dicen sin saber su verdadero significado”

“un aporte nuevo para quitarse el sesgo que la geografía física determinista ganó y ubicarse en una nueva perspectiva para la enseñanza de la geografía”

“aportó conocimientos nuevos, y conceptos y perspectivas que desconocía, enriqueciendo mi aprendizaje”

“con respecto al contenido, el Seminario aportó nuevas perspectivas y nueva información sobre el tema de género”

“me aportó las diversas miradas y temas desde la perspectiva de género vinculándola con la geografía, temas sobre los que no tenía mucho conocimiento”

Destacan como significativo que dentro de la formación docente se trate la geografía de género, porque ofrece una mirada interesante de la geografía y su enseñanza.

b) Orientaciones metodológicas

La adquisición de pautas teóricas para la realización de una monografía y/o trabajo de investigación y la incorporación de nuevas herramientas tecnológicas (TIC) han sido los puntos de mayor consideración.

Un punto importante para lograr una efectiva alfabetización académica, acorde con el nivel terciario, ha sido la adquisición de nuevo vocabulario académico. Las exposiciones de las

temáticas trabajadas posibilitaron, a varios alumnos, desarrollar su oralidad y enfrentar la situación de hablar frente a otras personas, y llevar esta experiencia a su práctica docente. Varios alumnos destacaron positivamente la experiencia de trabajar (en forma colaborativa) con otro par, y lo que esto les aportó tanto de forma positiva (enriquecimiento) como negativa (desacuerdos). Por ejemplo:

“con respecto a las metodologías, el seminario aportó mucho, desde la forma tradicional expositiva hasta los debates y las herramientas tecnológicas”

“Interesante la búsqueda, recopilación y comprensión de información, si bien uno en el momento no lo reconoce y le molesta el leer tanto, al final uno puede aprovechar todo lo aprendido”

“Excelente, ya que usamos programas nunca vistos, al menos en mi caso, y tampoco fomentado por otros profesores”

Algunos alumnos hacen mención sobre la importancia del Seminario para adquirir la capacidad de organización en el tiempo (destacan que éste fue uno de los desafíos que implicó la cursada) debido a que la lectura y búsqueda bibliográfica en diversos formatos fue para ellos una experiencia enriquecedora y demandante en la organización de su vida cotidiana.

c) Uso de nuevas herramientas tecnológicas (TIC)

La incorporación de la Formación Docente al Programa “Conectar Igualdad” –con la entrega de una netbook a cada alumno/a- posibilitó el ingreso de esta herramienta al aula del nivel terciario, y por consiguiente, conocer y apropiarse de aplicaciones y programas digitales para diversas actividades del proceso de enseñanza y de aprendizaje.

Todos consideran muy positivo el uso de tecnologías digitales con fines didácticos. Destacan los trabajos colaborativos en línea y los criterios a emplear en la búsqueda de información, especialmente la bibliográfica.

“el uso de las herramientas tecnológicas fue fabuloso porque nos acercó más a la informática, aprendí mucho y eso me sirve como recurso para mis futuros alumnos”

“gracias a esta materia resolví problemas de otras materias y el uso de nuevas herramientas”

También valoran la posibilidad de haber tenido que armar algún tipo de soporte para acompañar la exposición final del trabajo porque pusieron en práctica habilidades y destrezas, además de vencer algunos “miedos en el uso de TIC”.

d) Otros comentarios

Varios destacan el aporte interdisciplinario que aportó el Seminario, y la posibilidad de compartir esta vivencia con sus futuros alumnos, en el marco de la práctica docente; así como también desearían haber compartido las exposiciones de los diversas temáticas con otras carreras del Profesorado por su interés general.

Son pocos los alumnos que no agregan otros comentarios. La mayor parte se muestra agradecida con la docente por haber traído una temática completamente desconocida para muchos, pero muy significativa desde el punto de vista social; algunos destacan la importancia de las clases teóricas y su aporte para la formación docente. El aprender a manejar herramientas tecnológicas es otro de

los puntos que destacan, y sugieren que su uso debería implementarse en todas las materias de todas las carreras.

De forma muy puntual, son algunos alumnos los que agradecen por el importante aporte que trajo a sus vidas la búsqueda de Internet y la lectura de bibliografía específica para el armado y la exposición de sus trabajos.

Conclusión

Volvamos al inicio, el objetivo de este trabajo fue mostrar una experiencia innovadora en la formación docente en Geografía para el nivel secundario, al incorporar la categoría género en el análisis del espacio geográfico, para ser interpelado.

Pretende que los futuros docentes en Geografía para la Educación Secundaria aborden diversas problemáticas sociodemográficas, ambientales, de políticas públicas y de derechos humanos en relación con el territorio, articulando lo global y lo local, desde la perspectiva de género.

Pone especial énfasis en la incorporación de conceptos y de herramientas metodológicas para promover la escritura académica, la interpretación de datos estadísticos, gráficos e imágenes cartográficas y la apropiación de recursos multimedia, con la finalidad última de generar clases innovadoras de geografía en las escuelas medias.

En otras palabras, consideramos este aporte como un acercamiento a un enfoque innovador y crítico de la geografía a la formación docente de nivel terciario y su deseable transposición didáctica en el nivel secundario.

Bibliografía

AREA MOREIRA, Manuel (1990). “Los medios, los profesores y el currículo”, Sendai Ediciones, Barcelona. Consultado en línea en: <http://manarea.webs.ull.es/libros/>

LITTLE et. al (1988) “Women in cities: Gender and the Urban Environment”. London. MacMillan Educación.

Provincia de Buenos Aires, Diseños Curriculares para la Educación Secundaria, 1º, 2º, 3º, 4º, 5º y 6º año. Marco general para el Ciclo Superior de la ES. Consultado en línea: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>

Women and Geography Study Group of the IBG (1984): “Geography and Gender: An Introduction to Feminist Geography”. Hutchinson Educational Ltd. in association with the Explorations in Feminism Collective.

Anexo 1: Bibliografía

Procedimental:

ANDER EGG, Ezequiel y VALLE, Pablo (1997): “Guía para preparar monografías”. Ediciones Lumen Humanitas. Buenos Aires.

ECO, Umberto (1994): “¿Cómo se hace una tesis? Técnicas y procedimientos de estudio. Investigación y escritura”. Editorial Gedisa. Colección libertad y cambio. Serie práctica. España.

PORRO, Magdalena (2004): “¿Cómo redactar monografías?”. Bs. As. Longseller.

SERAFINI, María Teresa (1999). ¿Cómo redactar un tema?. Didáctica de la escritura. Bs.As.Paidós.

Disciplinar

BAYLINA, Mireia (1997): Metodología cualitativa y estudios de geografía y género

Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia. Documents P'Anàlisi Geogràfica, 30, pp. 123-138. Versión digital en: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/41778/52626>

CEPAL: “La equidad de género en las cumbres y conferencias de las Naciones Unidas” en www.eclac.cl/mujer/direccion/cumbres_genero.pdf

DE MIGUEL Ana: “Los feminismos a través de la historia” versión digital en: <http://www.mujeresenred.net/>

Artículo periodístico "El feminismo como referencia de legitimidad de las mujeres" versión digital en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1261>

DÍAZ MUÑOZ, María Ángeles (): “Género y estructura urbana en los países occidentales”. Universidad de Alcalá. Departamento de Geografía. Versión digital en: <http://revistas.ucm.es/ghi/02119803/articulos/AGUC9595220267A.PDF>

FONTENLA, Marta: “Qué es el patriarcado? Versión digital en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1396>

GAMBA, Susana: Feminismo: historia y corrientes versión digital en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1397>

GAMBA, Susana: “Qué es la perspectiva de género y los estudios de género?” versión digital en: <http://www.mujeresenred.net/spip.php?article1395>

GARCÍA RAMÓN, María Dolors (1989) “Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en Geografía Humana” <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1318194>

GARCÍA RAMÓN, María Dolors (1990): La división sexual del trabajo y el enfoque de género en el estudio de la agricultura de los países desarrollados” Versión digital en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=82800>

GARCÍA RAMÓN, María Dolors (1989) “Género, espacio y entorno: hacia una renovación conceptual de la geografía?. Una introducción. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia. Documents P'Anàlisi Geogràfica 14, pp 7-13. Versión digital en: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/41453/52286>

GARCÍA RAMÓN, María Dolors (2006): “Geografía del Género” en Lindón Alicia y Hiernaux Daniel (directores), Tratado de Geografía Humana. Anthropos editorial. Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa. Capítulo 15 pp. 337-355.

KARSTEN Lia y MEERTENS Donny (1991-1992) “La geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder” Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia. Documents P'Anàlisi Geogràfica, 19-20, pp. 181-193. Versión digital en: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/viewFile/41538/52365>

McDowell, Linda (1999) “Género, Identidad y Lugar: un estudio de las geografías feministas”, Ediciones Cátedra, Madrid. Versión digital en: books.google.com

PÉREZ, Eulalia: “¿qué diferencias hay entre machismo y sexismo?”, versión digital en: <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1456>

SABATÉ MARTÍNEZ, Ana, RODRÍGUEZ MOYA, Juana y DÍAZ MUÑOZ, Ma. Angeles (1995): “Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género”. Colección Espacios y Sociedades. Serie Mayor, Nº 5. Editorial Síntesis. Madrid.

SEAGER, Joni (2006): The Penguin Atlas of Women in the World. Penguin Books, Brishton, UK.

VELEDA DA SILVA, Susana Maria y LAN, Diana (2007): Estudios de geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina. Universitat Autònoma de Barcelona. Departament de Geografia. Documents P'Anàlisi Geogràfica, 49, pp. 99-1118.

VILLAREAL MONTOYA, Ana Lucía (2001): “Relaciones de poder en la sociedad patriarcal” en Revista electrónica Actualidades investigativas en Educación, enero-junio, año 1, Nº 001, Universidad de Costa Rica. San José de Costa Rica en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/447/44710106.pdf>

¿”qué es el feminismo?” de varios diccionarios, versión digital en: <http://www.mujiresenred.net/spip.php?article1308>

Páginas web sugeridas

<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/rlagg>

<http://www.indec.mecon.ar/>

<http://www.redaepa.org.ar/>

<http://www.cenep.org.ar/>

<http://www.eclac.cl/celade>

<http://www.iom.int/jahia/jsp/index.jsp>

<http://www.acnur.org/>

<http://www.iadb.org/intal/>

<http://www.oas.org/main/spanish/>

<http://www.un.org/popin/regional/latam/argentina/aepa/index.htm>

<http://www.un.org/spanish/esa/population/unpop.htm>

<http://www.undp.org/spanish/>

<http://www.cicred.org/>

http://www.cedem.gov.ar/areas/des_economico/cedem/

<http://www.eurosur.org/spa/poblacio.htm>

Recursos multimedia

“Mi cuerpo, mi Territorio” del ACNUR, disponible en: <http://hdr.undp.org/es/centrodeprensa/videos/>

“El cuerpo de las mujeres”, disponible en: www.elcorpodelledonne.com

Anexo 2: Evaluación

La evaluación de esta unidad curricular es sin examen final; los/as estudiantes deberán obtener un promedio final de calificaciones de 7 (siete) o más puntos. Quienes no alcancen la calificación estipulada precedentemente y obtuvieran 4 (cuatro) puntos como mínimo, pasarán automáticamente al sistema de cursada con examen final. Sólo hay una instancia recuperatoria.

Cada alumno/a es evaluado tanto por su participación individual como grupal en las actividades planteadas. Se realiza un seguimiento del proceso de aprendizaje desde el inicio hasta el final de la cursada a través de diversos mecanismos tales como:

Participación respetuosa en diálogos y debates.

Realización de las lecturas obligatorias.

Presentación en tiempo y forma del informe escrito

Defensa oral del mismo.

80% de asistencia a clase, con un 10% debidamente justificado

Las normas para todos los trabajos escritos son: párrafos breves y concisos, cumplimiento estricto de las reglas ortográficas, y, especialmente en el trabajo monográfico, claridad en el planteo, desarrollo y conclusión del tema; coherencia morfosintáctica; correlación verbal y bibliografía pertinente (y adecuada al nivel terciario).

Prácticas de enseñanza-aprendizaje en Geografía: reflexiones en torno al viaje regional anual por Argentina

COMERCI, María Eugenia ¹
FOLMER, Oscar Daniel ²

Introducción

Las diferenciaciones geográficas generadas a escalas locales y regionales dentro del territorio Argentino, suponen además de legados históricos-espaciales, una perpetuación reconfigurada de los procesos físicos- ambientales, políticos, sociales y económicos que se desarrollan en el presente (Harvey, 2007) y redefinen las territorialidades.

Los modelos de acumulación y de regulación, junto con el abanico de las políticas económicas implantadas durante la última dictadura cívico-militar, y profundizadas durante la década de 1990, han redefinido las tramas sociales y productivas de los espacios a distintas escalas en Argentina. La exigente competitividad internacional impuso un proceso de modernización productiva excluyente, que fue llevado adelante de modo parcial o total por agentes económicos que, en muchos casos, no fueron los que históricamente poblaron y formaron estructura agrícola familiar propia de cada región o condujeron la actividad extractiva minera, en particular las empresas estatales que fueron privatizadas. Los nuevos protagonistas comenzaron a ser son grupos económicos nacionales o extranjeros de gran capacidad económica y recursos financieros (Rofman, 1997).

En este contexto, los procesos de reforma del Estado, privatización, desregulación y apertura externa en Argentina se manifiestan en la construcción social urbana a partir de los procesos de fragmentación socio espacial de las grandes ciudades y sus barrios en nichos de riqueza y amplios segmentos de la población en condición de pobreza. Asimismo el proceso de expansión del capital sobre los espacios rurales supuso una serie de cambios en la estructura agraria y en los sistemas de producción-distribución.

Consideramos que entre las principales manifestaciones, el avance del modelo pampeano hacia espacios que presentaban un menor desarrollo de las relaciones de producción capitalistas y alta presencia de producción familiar está generando intensas modificaciones en las estructuras productivas, la incorporación de grandes superficies a la producción de los *commodities* y serios efectos ambientales que vulneran la sustentabilidad agroecológica de distintas regiones. Este corrimiento de la frontera en el interior del país, asociado con la agriculturización y pampeanización, viene acompañado de intensos procesos de reestructuración productiva, concentración de la producción y despojo de productores familiares, campesinos e indígenas (Comerci, 2011).

Así como en la región pampeana, en los espacios extra-pampeanos el complejo agroalimentario argentino se transformó intensamente a nivel productivo, tecnológico, social y cultural en los últimos años. Junto con la modernización, integración y extranjerización de la actividad agroindustrial, se incrementó el acceso diferencial a los recursos, la tecnología y la capacitación. Unido al proceso unificador y centralizador, crecieron las diferencias regionales y locales en el espacio (Bendini y Tsakoumagkos, 2003).

¹ Instituto y Departamento de Geografía. UNLPam/CONICET eugeniacomerci@gmail.com

² Instituto y Departamento de Geografía. UNLPam/CONICET odfolmer@yahoo.com

Actualmente los sistemas agroalimentarios se caracterizan por tener un cambio tecnológico que supone una mayor flexibilidad en las empresas y perfiles de calificación versátiles y polivalentes, una descentralización de la producción, así como modernos controles expresados en condicionamientos en las regulaciones internacionales en un marco de gran competencia e inestabilidad. Los países periféricos buscan insertarse en el sistema global con modalidades de subsunción al capital variadas y heterogéneas, que dan origen a diversas tramas sociales en cada configuración del territorio. El contexto de expansión del capital ha favorecido al surgimiento de grupos transnacionales que controlan distintos mercados del mundo, aplican un modelo de producción flexible y potencian la concentración en las distintas fases productivas.

En este contexto las problemáticas regionales requieren de un abordaje a distintas escalas, multidimensional y con diversas fuentes. En este marco, tenemos la intencionalidad de poner a la luz y socializar nuestra práctica de enseñanza-aprendizaje con el viaje de estudio anual de Geografía de Argentina que organizamos desde hace veinticinco años por las regiones del Nordeste, Noroeste, Cordón fluvial-industrial Rosario-La Plata y Patagonia Austral. El viaje se concibe como una instancia de enseñanza estratégica en la formación de profesores y licenciados en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa.

Desde los puntos de vista epistemológico y metodológico, el contacto directo con lugares o territorios y los sujetos que los construyen, facilita el reconocimiento, la valoración y la integración de distintas dimensiones socio-ambientales, económicas y políticas. Estos acercamientos permiten la comprensión del proceso de estructuración social del espacio argentino; conocer y reflexionar en torno a las articulaciones y fragmentaciones territoriales, sus contradicciones, conflictos y desafíos a diferentes escalas témporo-espaciales.

Esta actividad se complementa con el desarrollo de un taller extracurricular que produce un ambiente de socialización en el que la combinación del trabajo de gabinete, recorrido en el campo e intercambio con diferentes agentes intervinientes, posibilitan la construcción y apropiación de conocimientos socialmente significativos fundamentales para el ejercicio de la docencia y la investigación de la Geografía.

Para el desarrollo del trabajo hemos organizado la ponencia en dos partes: una referida a la organización del viaje anual, la metodología de trabajo, organización interna y formas de financiamiento y otra referida a aspectos al caso del taller extracurricular organizado para el ciclo lectivo 2013, referido al espacio Cordón urbano-fluvial-industrial Rosario-La Plata.

Trayectoria del Viaje Anual de Geografía, metodología y financiamiento

A diferencia de experiencias eventuales en las salidas de campo en otras unidades de estudio³, y luego de una ardua lucha por institucionalizar esta práctica, el “Viaje Regional Anual de Geografía Argentina” se encuentra incorporado al Plan de Estudios de las carreras Profesorado y Licenciatura Geografía de la UNLPam con una carga horaria de 300 horas. En este contexto el Prof. Alejandro Socolovsky se hizo cargo de organizar y planificar esta actividad desde el año 1989, con nuestra colaboración en forma continua desde 2004, quedando responsables del viaje anual desde el año 2010.

La metodología de trabajo consiste en la definición de la región a estudiar anualmente, luego se reúne y selecciona la bibliografía y cartografía pertinentes, que son previamente discutidas y trabajadas en el marco del Taller Extracurricular que se planifica para cada año.

³ Hemos rastreado en distintos eventos científicos, planes de estudio y revistas de Geografía sin encontrar prácticas de enseñanza-aprendizaje similares a las que implementamos en la UNLPam.

Posteriormente se realiza la propuesta y discusión de objetivos específicos, se elabora el itinerario con los demás docentes integrantes de los viajes y se fijan las actividades y visitas seleccionadas. Se distribuyen entre los estudiantes los contactos y la coordinación de las visitas, así como también la programación de escalas y lugares de alojamiento.

Foto N° 1: primer viaje anual de geografía Argentina (1988)



Previas clases referidas a la región a recorrer, durante el viaje se realizan explicaciones e interpretaciones de la realidad percibida. Se producen apuntes, fotos, filmaciones y entrevistas.

Foto N° 2: Viaje en 1998. Mina la Alumbarrera, Catamarca



La planificación del viaje anual contempla el estudio de una región argentina, construida intelectualmente, la cual es diferente cada año. Las regiones definidas, con límites y fronteras móviles, están integradas por el Noroeste, Noreste, Cordón fluvial, urbano e industrial Rosario-La Plata y Patagonia, lo que posibilita, al finalizar la cursada de la carrera, un análisis comparativo de diferentes regiones y territorios de la Argentina. En este marco los objetivos propuestos son los siguientes:

- Construir conocimientos socialmente significativos sobre las regiones y territorios a recorrer articulando teoría y práctica.
- Identificar los usos, apropiaciones y manejo de recursos naturales.
- Comprender y comparar el proceso de construcción social del espacio de diferentes regiones de Argentina.
- Conocer el comportamiento de las áreas de frontera.
- Comprender la estructuración de los establecimientos agroindustriales y la infraestructura del transporte.
- Identificar y correlacionar problemas socioeconómicos y ambientales de cada región argentina.
- Asistir a charlas con especialistas e informantes clave.
- Aplicar procedimientos y técnicas de trabajo de campo de las ciencias sociales.
- Correlacionar información de gabinete con la recopilada en el campo.

Foto N° 3: Ushuaia, Tierra del Fuego, 2012



Durante el recorrido los docentes a cargo van explicando diferentes dimensiones socio-territoriales que, junto con la observación directa, facilitan la comprensión del proceso de estructuración social del espacio regional argentino y permiten reflexionar en torno a las articulaciones y fragmentaciones territoriales, sus contradicciones, conflictos y desafíos a diferentes escalas geográficas. Los alumnos presentan, asimismo, las conclusiones que van generando, luego discutir distintos documentos.

Al final de cada día se recupera lo trabajado en la jornada y se presentan pequeñas exposiciones de los trabajos analizados, siempre articulando con los lugares recorridos. A menudo se aprovechan tiempos muertos, tales como roturas del micro y entretiempos ente visitas para continuar con las lecturas y reflexiones (Fotos N° 4 y N° 5).

Fotos N° 4 y N° 5: Puestas en común y discusión de documentos en distintos lugares (2011, 2013)



Fotos N° 6 y N° 7: Charla con campesino de Corrientes y Aceros Zapla, Palpalá, Jujuy, (2011-2010)



Foto N° 8. Productor de tabaco de Misiones, 2011



De este modo, el contacto directo con los espacios geográficos, lugares y territorios, con sujetos sociales de diferentes sectores del país facilita el reconocimiento, la valoración y la integración de distintos aspectos socio-ambientales con otros de índole social, económica, política y cultural que posibilitan el desarrollo territorial de cada región analíticamente construida.

Los viajes de estudio por distintas regiones del país son, asimismo, instancias de realización de trabajo de campo que -articulada con la guía de docentes, el material bibliográfico trabajado previamente y la cartografía- posibilitan abordar desde diferentes perspectivas y fuentes, el objeto de estudio de la Geografía. El intercambio generado entre estudiantes y docentes así como con especialistas (técnicos del INTA, IPAF, funcionarios locales, provinciales y nacionales, docentes e investigadores, obreros, productores, miembros socios de cooperativas, etc.) y habitantes de cada lugar recorrido, permite la construcción de diversas miradas sobre los fenómenos y procesos estudiados.

Así esta instancia de enseñanza-aprendizaje posibilita desarrollar síntesis que co-relaciona la teoría con la teoría y praxis además de una mayor articulación vertical y horizontal con otras disciplinas y cátedras de la carrera, tales como Geografía Rural, Política y Económica; Geografía Urbana; Geografía de la Población; Geografía de La Pampa; Geografía de América Latina, Geomorfología; Hidrología; Climatología y Biogeografía, entre otras.

Con relación al financiamiento, tanto los estudiantes como las autoridades de la Facultad de Ciencias Humanas, tienen el compromiso de reunir dinero para cubrir los costos de cada viaje. En este marco, los estudiantes trabajan organizando eventos durante todo el año para reunir el dinero en un “fondo común” que se utilizará en los recorridos. El manejo de ese dinero es administrado por los alumnos, mientras que los costos de transporte y viático de los choferes es gestionado y financiado por la facultad. Así el viaje es producto del trabajo colectivo de distintos integrantes de la Casa de Estudios, fortaleciendo la pertenencia y el compromiso con la carrera y la institución.

Como venimos señalando, desde el año 2010, implementamos un taller extracurricular que se inicia antes del viaje para poder avanzar en la discusión de documentos y abordajes teórico-metodológicos. La principal fundamentación para que esta actividad de la cátedra Geografía de Argentina tenga carácter de taller, se halla en que al viaje anual concurren alumnos de otros años de la carrera, hasta completar la capacidad del micro. Esto implica la necesidad de realizar una

actividad de integración y adaptación de contenidos para que todos los estudiantes puedan aprovechar el viaje. A continuación, mediante un caso, presentamos la propuesta de taller realizada para el año 2013.

Estudio de caso: Nuevas territorialidades urbanas y rurales en la región pampeana y cordón urbano-industrial Rosario- La Plata

En este taller nos propusimos generar conocimientos socialmente significativos sobre el proceso de conformación del cordón fluvial urbano-industrial Rosario-La Plata y la región pampeana, surgidos del diálogo entre teoría y práctica. Mediante el desarrollo de esta práctica buscamos construir saberes⁴ en torno a los espacios urbanos y rurales a recorrer con la utilización de diferentes fuentes, (cartografía específica, videos documentales, artículos científicos, fuentes orales), herramientas analíticas y técnicas.

Este taller se prolonga durante el viaje con actividades de vinculación, construcción y articulación de contenidos trabajados en la etapa previa, a las que se le agregan lecturas de artículos cortos referidos a temáticas y problemáticas que se estén abordando en ese momento. Su finalización se realizó al regreso del viaje mediante un coloquio en el que los alumnos presentaron las actividades previstas en la evaluación. Esta jornada se realizó con la culminación del cuatrimestre de año 2013. Entre los objetivos del taller, se propusieron los siguientes:

- Analizar la reconfiguración del sistema urbano argentino ante los procesos de Reforma del Estado, reestructuración productiva y conformación del Mercosur.
- Comprender los eslabones de circuitos de la producción de oleaginosas en la región pampeana, el papel de la agricultura familiar y las implicancias del proceso de sojización y reprimiarización de la economía.
- Reflexionar en torno a los procesos de metropolización en las ciudades de Rosario, Buenos Aires y La Plata y la expansión de ciudades intermedias.
- Analizar el impacto del proceso de desindustrialización en los cordones urbanos y las estrategias de lucha colectivas para resistir a los cierres.
- Recuperar la memoria en torno a los hechos ocurridos en la última dictadura militar en espacios simbólicos de la Ciudad de Buenos Aires.
- Identificar las principales problemáticas urbanas ambientales, sociales y territoriales y reflexionar en torno a posibles alternativas de desarrollo.
- Establecer las características, dificultades y estrategias de los productores hortícolas y florícolas del conurbano de Buenos Aires y La Plata.
- Revalorizar en el abordaje geográfico el uso de diferentes fuentes (cartografía específica, imágenes satelitales, videos documentales, artículos científicos, fuentes orales, estadísticas), observación directa y técnicas de trabajo grupal.

⁴ Los contenidos propuestos tienen correlación con las temáticas que vamos a desarrollar durante el viaje.

En este marco se organizaron los contenidos por ejes problemáticos que a continuación resumiremos:

Eje 1: *Configuración social de la región pampeana y el cordón fluvial urbano industrial Rosario- La Plata.* En este eje se analiza el proceso de valorización de los recursos litorales desde la etapa de la independencia hasta la conformación del sistema portuario urbano actual. Se pone foco en la expansión y metropolización resultante de la etapa sustitutiva y las reconfiguraciones territoriales durante el neoliberalismo. Se analiza la importancia socio-económica e histórico-política del espacio y el rol de la planificación en la configuración espacial con especial énfasis en la infraestructura y los servicios. Asimismo se aborda la calidad de vida diferenciada a distintas escalas y distintos criterios de regionalización de las pampas y Región metropolitana de Buenos Aires.

Eje 2. *Agriculturización y nuevas agriculturas en la región pampeana.* En este eje se profundiza en impacto de las políticas aperturistas, cambios tecnológicos y ambientales en las actividades productivas en el espacio pampeano. Se visibilizan las nuevas formas de organización del espacio rural en *pools* de siembra, contratismo y *feedlots*, así como también las nuevas agriculturas, los paquetes tecnológicos y los impactos sobre la agricultura familiar. Se abordan problemáticas asociadas con el complejo oleaginoso, el proceso de agriculturización, la expansión de la frontera agropecuaria y su impacto socio ambiental y político.

Eje 3: *La Región metropolitana y la reconfiguración de las grandes ciudades.* Se analizan criterios para definir lo urbano y conurbano y los procesos de surgimiento, expansión y/o crisis en las ciudades de Rosario, Buenos Aires y La Plata en forma comparativa. En todas se plantea la influencia de las políticas en la generación de diferenciaciones demográficas y desigualdades socio-espaciales y distintas problemáticas urbanas asociadas con la fragmentación socio-espacial. También se reflexiona en torno a nuevas y viejas formas de apropiación de las ciudades, el patrimonio histórico y los espacios para la memoria, analizando casos emblemáticos como la ex ESMA.

Eje 4. *Reconversión productiva en la industria y experiencias cooperativas.* Se pone foco en la reforma del Estado, política de apertura y reestructuración productiva en la industria. De este modo se analiza la estructura industrial en el conurbano y las estrategias de las grandes empresas y de las pymes, mediante estudios de caso (que son visitados) tales como Grupo Tenaris Siderca, dando cuenta de las estrategias de las empresas transnacionales, así como también experiencias alternativas de desarrollo fábricas recuperadas y cooperativas de trabajo (Tales como el Astillero Río Santiago, Cooperativa La Nueva Esperanza y Asociación de Cooperativas Argentinas ACA).

Eje 5: *Riego, vulnerabilidad y amenaza de inundación.* En este eje se discute en torno al uso y manejo de los recursos hídricos desde la perspectiva de la Teoría Social del Riesgo. Se analizan casos concretos de expansión urbana, planificación y recursos hídricos subterráneos: las inundaciones en Santa Fe, en el Tigre y en la Ciudad de Buenos Aires. Se abre la discusión sobre los manejos explotacionistas y problemas ambientales a distintas escalas: el riachuelo y la Reserva de la Costanera sur.

Eje 6: *Cinturón hortícola y florícola platenese: sujetos y trayectorias de migrantes.* En este último eje se plantea la conformación del cordón periurbano, trayectorias, acciones y usos del

espacio. Procesos de acumulación de capital y “bolivianización” del cordón. En este contexto, en contacto directo con técnicos y productores, se abordan problemáticas y políticas de intervención desde el estado y el rol de los mercados centrales y de las instituciones fomentadoras de la agricultura familiar como el IPAF.

De este modo, el itinerario de viaje propuesto para el desarrollo de estos ejes es el siguiente:

-Día 1- Partida desde Santa Rosa. Diferenciaciones en región pampeana. Zona núcleo sojera. Ex colonias agrícolas. Llegada a Rosario – Recorrido Urbano. Alojamiento en Rosario.

-Día 2- Visitas a Puerto San Lorenzo, borde fluvial, planta de embarque de granos. Asociaciones de Cooperativas Argentinas (ACA)- Funcionamiento portuario- hidrovía. Alojamiento en Rosario.

-Día 3- Partiendo de Rosario a Villa Constitución y San Nicolás. Recorrido zonas industriales- Alojamiento en Zárate.

-Día 4- Campana. Visita a planta industrial siderúrgica Siderca. Entrada a Tigre. Recorrida por islas del Delta. Puerto de frutos. Alojamiento en Buenos Aires.

-Día 5- Ciudad de Buenos Aires. Terminal portuaria. Cabeceras ferroviarias. Recorrido urbano. Alojamiento en Bs. Aires.

-Día 6- Visita a fábrica recuperada-Reserva Ecológica. Riachuelo. Zona céntrica y periurbana- Posible charla con investigadores de la Universidad de Quilmes. Alojamiento en Bs. Aires.

-Día 7- Vista al Espacio para la Memoria (Ex Esmá). Continua el recorrido urbano. Alojamiento en Bs. Aires.

-Día 8- Ezeiza. Eje histórico. Se continúa a La Plata. Recorrido urbano. Alojamiento en La Plata.

-Día 9- Costa del Río de La Plata. Punta Lara. Visita a Astillero Naval. Antigua Zona Industrial de Berisso. Museo de Ciencias Naturales. Charla con investigadores y horticultores. Visita al INTA, IPAF pampeana. Alojamiento en La Plata.

-Día 10- Salida de La Plata por la Zona Hortícola. Visita mercado central de flores. Salida por Saladillo a Santa Rosa. Llegada aproximada 23 horas.

Con relación a la metodología implementada antes, durante y después del viaje, desarrollamos los siguientes puntos:

- Realización de actividades grupales -por áreas temáticas y estudios de caso- basadas en el análisis de documentos e información cuali-cuantitativa.
- Discusión de documentos y puesta en común.
- Generación de informes parciales que facilitan la comprensión de la estructuración de la región a recorrer durante el viaje anual.
- Realización lecturas complementarias, discusiones de documentos y puestas en común durante el viaje.

La actividad continúa luego del viaje donde se realizan balances y reflexiones finales. Una vez concluida esta etapa los estudiantes asisten a clases de consulta, en las que los docentes realizan un seguimiento continuo de los informes, donde presentan sus proyectos de trabajo final que se exponen en la actividad de cierre, bajo la modalidad de coloquio. Allí confluye formalmente la práctica. Los estudiantes que aprueban estas instancias reciben un certificado de aprobación del Viaje y Taller extracurricular y se encuentran habilitados para realizar el viaje del año próximo.

Consideraciones finales

Consideramos que la práctica de aprendizaje que hemos intentado explicitar en este trabajo, constituye una experiencia única que los estudiantes y docentes universitarios pueden vivenciar y permite romper con los estereotipos instalados de enseñanza-aprendizaje en las aulas. Asimismo facilita el contacto directo con agentes sociales que construyen el territorio y los lugares.

La percepción directa de los espacios socialmente construidos y las explicaciones sobre sus dimensiones facilitan la construcción de saberes significativos que expliquen el funcionamiento de las regiones argentinas en el contexto nacional y global, reconociendo similitudes y diferenciaciones ambientales, sociales, históricas y culturales del espacio involucrado e identificando las principales problemáticas que los afectan.

Esta práctica también permite desarrollar estrategias metodológicas propias de las ciencias sociales utilizando diferentes fuentes de información críticamente y aplicando procedimientos y técnicas del trabajo de campo.

Bibliografía citada

BENDINI, M. y TSAKOUMAGKOS, P. (2003) “El agro regional y los estudios sociales. Temáticas y reflexiones” En Bendini, M.; Calvancanti, S., Murmis, M. y Tsakoumagkos, P. (Compiladores) *El campo en la sociología actual. Una perspectiva latinoamericana*. Editorial La Colmena; Buenos Aires.

COMERCI, M. E. (2011) “Disputas territoriales por el control y la apropiación del espacio occidental pampeano”. En Cerda y Leitte (comp.) *Conflictividad en el agro argentino. Ambiente, sociedad y Estado*. Editorial CICCUS, Buenos Aires.

COMERCI, M. E. y FOLMER, O. (2014) “Prácticas en Geografía: el sentido del Viaje Anual de Geografía Argentina”. En *Cuadernillo del Programa de Ambientación Universitaria*, Geografía, Universidad Nacional de La Pampa, Santa Rosa.

HARVEY, D. (2007) “Notas hacia una teoría del desarrollo geográfico desigual”. *GeoBaires*, Cuadernos de Geografía, UBA, Buenos Aires.

ROFMAN, A. (1997) “Economías regionales extrapampeanas y exclusión social en el marco del ajuste estructural”. En *Revista Eure* N° 79, vol 23, Santiago.

Bibliografía propuesta para el taller

Eje 1: Configuración social de la región pampeana y el cordón fluvial urbano industrial Rosario- La Plata.

Balsa, J. y Lopez Castro, N. (2011) “La Agricultura familiar moderna. Caracterización y complejidad de sus formas concretas en la región pampeana”. En Lopez Castro y Prividera (Comp.) *Repensando la Agricultura Familiar*, Ciccus, Buenos Aires.

Velázquez, G. (2008) “La calidad de vida en la región pampeana” Capítulos 16. En Velázquez (Comp.) *Geografía y Bienestar*, Eudeba, Buenos Aires.

Eje 2. *Agriculturización y nuevas agriculturas en la región pampeana.*

Ramilo, D. y Prividera, G. (2013) “La agricultura familiar en el departamento de Diamante (Entre Ríos). *Una primera aproximación para su análisis*”. En *La Agricultura Familiar en la Argentina. Diferentes abordajes para su estudio*. Ediciones INTA, N° 20, Buenos Aires.

Reboratti, C. (2010) “Un mar de soja: La nueva agricultura en Argentina y sus consecuencias”. En *Revista Norte Grande*, N° 45, Pontificia Universidad Católica. Chile.

Teubal, M. (2006) “Expansión de la soja transgénica en la Argentina”. En *Realidad Económica* N° 220, IADE, Buenos Aires.

Eje 3: *La Región metropolitana y la reconfiguración de las grandes ciudades*

Abba, A. (2010) *Metrópolis argentina. Agenda política, institucionalidad y gestión de las aglomeraciones urbanas interjurisdiccionales*. Editorial Café de las Ciudades, Buenos Aires.

Baxendale, C. y Buzai, G. (2008) “El crecimiento de la aglomeración de Buenos Aires (1869-2001). Su configuración espacial como representación de una historia económica y su sociodemocrática”. En Morina (Comp.) *Neoliberalismo y problemáticas regionales en Argentina*. Universidad Nacional de Luján, Lujan.

Gonzales, P. (2010) Los asentamientos populares en la región metropolitana de Buenos Aires. Emergencia y reproducción del territorio en los procesos neoliberales de producción de la ciudad (1980-2010). En *Revista Geograficando* N° 6, La Plata.

Instituto espacio para la memoria (2008) “Patrimonio. Centros clandestinos de detención, tortura y exterminio y sitios de memoria”. *Revista Cuadernos de la Memoria* N° 4, Espacio y Memoria, Buenos Aires.

Eje 4: *Reconversión productiva en la industria y experiencias cooperativas*

Arévalo, R. y Calello, T. (2005) “Las empresas recuperadas en Argentina: algunas dimensiones para su análisis”. En *Segundo Congreso Argentino en administración pública, sociedad, estado y administración*, General Sarmiento.

Artopoulos, A. (2009) “Sociedad del conocimiento en Argentina. El caso de la empresa red Tenaris”. En *Revista Estudios Sociales de la Ciencia*, N° 29, Buenos Aires.

Kossakoff, B. (2010) “Estrategias empresariales en la transformación industrial argentina”. En Kossakoff (Comp.) *Desarrollando capacidades competitivas. Estrategias*

empresariales, internacionalización y especialización productiva de la Argentina, Cepal, Buenos Aires.

Kossakoff, B. (2010) “Las multinacionales argentinas”. En Kossakoff (Comp.) *Desarrollando capacidades competitivas. Estrategias empresariales, internacionalización y especialización productiva de la Argentina*, Cepal, Buenos Aires.

Ejército Nacional Argentino (2010) *La industria naval argentina*. Documentos de difusión, intereses marítimos nacionales. Sin datos editoriales.

Eje 5: Riego, vulnerabilidad y amenaza de inundación.

Herrero, A. y Fernández, L. (2008) *De los ríos no me río. Diagnóstico y reflexiones sobre las cuencas metropolitanas de Buenos Aires*. Fundación Avina, Buenos Aires.

Viand, J. y Gonzáles, S. (2012) *Crear riesgo, ocultar riesgo: gestión de las inundaciones y política urbana en dos ciudades argentinas*. Programa de Investigaciones en Recursos Naturales y Ambiente, UBA, Buenos Aires.

Ríos, D. (2005) “Planificación urbana privada y desastres de inundación: las urbanizaciones cerradas polderizadas en el municipio de Tigre, Buenos Aires”. En Revista *Economía, Sociedad y Territorio*, Vol V, N° 15, Buenos Aires.

Eje 6: Cinturón hortícola y florícola platense: sujetos y trayectorias de migrantes

García, M. (2011) “Procesos de acumulación de capital en campesinos. El caso de los horticultores bolivianos en Buenos Aires (Argentina)”. En *Cuadernos de Desarrollo Rural* Vol 8, N° 66, Bogotá.

García, M. y Lemmi, S. (2011) “Territorios pensados, territorios migrados. Una historia de la formación del territorio hortícola platense”. En *Párrafos Geográficos*, Vol 10, N° 1, Comodoro Rivadavia.

Nieto, D. (2006) *Componentes culturales y sociales en el sostenimiento y reproducción de la actividad florícola en el partido de La Plata*. S/d, Universidad Nacional de La Plata, La Plata.

Movimientos sociales en América Latina: unidos en defensa de sus recursos naturales frente la expansión de los países hegemónicos

DALINGER, Jacqueline Daiana ¹
LAIKER, Alejandra Anahí ²

Introducción

El presente trabajo tiene como finalidad la presentación de una secuencia didáctica dirigida a estudiantes de 6° Año del Ciclo Orientado de la Escuela “Bárbara Schonfeld” de la ciudad de Paraná, Provincia de Entre Ríos. La elaboración de la presente propuesta se basó en los contenidos establecidos en el diseño curricular de la provincia, donde se propone trabajar desde el espacio curricular Geografía a través del siguiente recorte: “Movimientos sociales en América Latina: unidos en defensa de sus recursos naturales frente la expansión de los países hegemónicos”.

Se considera pertinente desarrollar en el aula este tipo de temáticas, ya que es de suma importancia que los adolescentes puedan ampliar su mirada acerca de la realidad social, no solo de su país, sino también del resto de América Latina, ya que en los últimos años se está configurando un nuevo escenario político regional, caracterizado por la disputa y apropiación de su gran diversidad de recursos naturales. En éste contexto neoliberal, es necesario ampliar aquellos estudios teóricos y empíricos referentes a la presente situación problemática, ya que los planes de ocupación territorial de los países hegemónicos, dan como resultado un mapa social de Argentina y Latinoamérica caracterizado por aquellas movilizaciones, tanto urbanas como rurales, de carácter territorial que luchan contra el saqueo de los bienes naturales estratégicos.

Trabajo completo

La presente propuesta áulica tiene como finalidad abordar –como primer recorte del eje “Movimientos sociales en América Latina: unidos en defensa de sus recursos naturales frente la expansión de los países hegemónicos”- **¿Quién controla los recursos naturales latinoamericanos?**, ya que diversas investigaciones y producciones académicas tienen como foco de interés analizar cuáles fueron las estrategias geopolíticas de Estados Unidos para la apropiación de los recursos naturales presentes en América Latina. En una primera instancia, será necesario retomar algunas aportaciones teóricas del autor Raúl Ornelas³ quien sostiene que los planes de ocupación territorial del Estado estadounidense tiene dos vertientes principales: el despliegue militar y el control de los recursos estratégicos de la región. Por lo tanto, retomamos ésta última acción del país hegemónico - **el control de los recursos estratégicos de la región-**, ya que constituye uno de los ejes vertebrados del presente trabajo.

A partir de la presente situación, consideramos oportuno focalizarnos en dos estudios de casos concretos en América Latina respecto al control de los recursos naturales:

¹ Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos jakydd_87@hotmail.com

² Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos anilaiker@hotmail.com

³ ORNELAS, Raúl. (2003). “América latina: territorio de construcción de la hegemonía”. Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales.

- La explotación minera en la región cordillerana: Bajo La Alumbrera
- La privatización del recurso agua: El acuífero guaraní y la apropiación de los Esteros del Iberá.

En lo que respecta a la explotación minera en la región cordillerana, ésta se encuentra caracterizada por ser una *megaminería contaminante*. Parafraseando a la autora Maristella Svampa, podríamos enfatizar en que se encuentra muy lejana a la idea desarrollista y triunfalista que se ha demostrado por parte de los estados latinoamericanos. Por el contrario, ha crecido y se ha consolidado un estilo de desarrollo extractivista, ligado a la sobre-explotación de recursos naturales no renovables. Es por esta razón, que se agrava la distribución de los conflictos sociales y ecológicos, donde el impacto socioambiental y la explosión generalizada del conflicto, aparecen como rasgos significativos de este tipo de “desarrollo”. (Svampa; 2012).

La presencia del modelo extractivo-exportador, es analizado también por María Comelli, quien sostiene que en el caso particular de la Argentina, *“el Estado en tanto ejecutor de políticas públicas, ha ido definiendo profundos cambios en materia de legislación para acompañar el proceso de introducción de la megaminería dentro del modelo de producción extractivo-exportador”*⁴. Éste modelo se contrapone a aquella visión acerca del desarrollo sostenible que mantienen comunidades del continente, dando como resultado un mapa actual de América Latina caracterizado por diferentes luchas y movimientos sociales que cuestionan este tipo de modelo, caracterizado por el saqueo y la contaminación de los bienes naturales.

La memoria del saqueo colonial sobre los pueblos americanos, convierte a la megaminería a cielo abierto en la actividad extractiva que más reclamos genera por parte de la población latinoamericana. En palabras de Eduardo Galeano, podemos visualizar cómo la historia se vuelve a repetir en el Siglo XXI (...) *“Entre 1548 y 1558 se descubrieron las fértiles minas de plata de Potosí, en la actual Bolivia, y las de Zacatecas y Guanajuato en México; el proceso de amalgama con mercurio, que hizo posible la explotación de plata de ley más baja, empezó a aplicarse en ese mismo período”*. (...) *“América era, por entonces, una vasta bocamina centrada, sobre todo en Potosí. Algunos escritores bolivianos, inflamados de excesivo entusiasmo, afirman que en tres siglos España recibió suficiente metal de Potosí como para tender un puente de plata, desde la cumbre del cerro hasta la puerta del palacio real al otro lado del océano”*. (...) ⁵

“País minero en construcción, Catamarca como caso testigo”, constituye un punto clave en el trabajo de María Comelli, quien sostiene que bajo el contexto de la globalización neoliberal, el incremento de la demanda de minerales por parte del mercado mundial, el agotamiento de las reservas de fácil acceso, la disponibilidad de nuevas tecnologías y la implementación de lógicas extractivas, convierten a la explotación minera en una actividad intensiva, orientada al mercado externo y bajo el control del capital transnacional. La región cordillerana de América Latina, se erige como el escenario propicio para la megaminería a cielo abierto. (Comelli; 2010: 131).

A partir de los fundamentos teóricos que presentan los distintos autores, es necesario seguir indagando en la presente secuencia didáctica ¿Quién controla los recursos mineros en América Latina?. En este sentido, Catamarca se convierte en una de las regiones más atractivas para los grandes capitales transnacionales, *“captando inversiones superiores a los 1.300 millones de*

⁴ COMELLI, María. (2010). “Autoconvocadas por la vida. Mujeres en acción frente a la megaminería a cielo abierto en Tinogasta. Catamarca”. Revista Conflicto Social, Año 3, N° 4. Buenos Aires.

⁵ GALEANO, Eduardo (2010): “Las venas abiertas de América Latina”. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. Pp 40. 1era Edición 1972.

dólares a través de la concesión de las explotaciones mineras a empresas privadas extranjeras”⁶.

Minera Alumbrera se instala en Catamarca en el año 1997, y constituye el primer emprendimiento minero a cielo abierto del país dedicado a la extracción de oro, cobre y molibdeno. La presente empresa minera, se erige como caso testigo de las consecuencias nefastas que implica este modelo de desarrollo minero que se instaura a lo largo de la cordillera. Es de fundamental importancia, tener en consideración que *“las poblaciones locales son las que vivencian las transformaciones sobre sus territorios, el deterioro del ambiente, la contaminación y la escasez de agua y electricidad, sin poder participar de los beneficios del moderno desarrollo minero que auspician y prometen las empresas y el discurso oficial”*⁷.

Otra problemática generadora de grandes conflictos en Latinoamérica, gira en torno a la *privatización del agua*. En el año 2000 la revista estadounidense Fortune pronosticó que *“en el siglo XXI, el agua parece ser lo que fue el petrolero en el siglo XX: un bien apreciado del cual depende el bienestar de las naciones”*. Los volúmenes de venta para la rama alcanzaron los 400.000 millones de dólares, según la misma fuente. Esto desemboca a partir de la década del noventa en el surgimiento de este inescrupuloso mercado global del agua, donde encontramos que ríos, lagos y lagunas, son vendidos a extranjeros por gobiernos corruptos e irresponsables de nuestro continente. Se puede hablar en la actualidad de (...) *“una auténtica “guerra del agua” (CANS, 1994), entre el centro y la periferia, y entre grupos antagónicos con intereses contrapuestos, donde una vez más se generan desequilibrios y exclusiones socioeconómicas, culturales políticas y ambientales. Se establece una pugna entre quienes piensan que el agua debe ser considerada un bien comercial, y quienes sostiene que se trata de un bien social relacionado con el derecho de la vida”*. (...) ⁸

Por otra parte, es de fundamental importancia analizar y destacar la problemática que gira en torno al Acuífero Guaraní, el cual se extiende en los países de Brasil, Uruguay, Paraguay y Argentina, y posee una de las reservas de agua dulce más grandes del mundo, así como una gran biodiversidad. La disponibilidad de este recurso hídrico, de ubicación estratégica a nivel global, ha despertado en los últimos años intereses que confluyen cada vez más a la compra de los Esteros del Iberá, ubicado en la provincia de Corrientes. Esto afecta principalmente a la población local -pobre y excluida- que habita y trabaja para su subsistencia éstas tierras hace más de una centena de años. Pero... ¿Cuáles han sido las estrategias de Estados Unidos para dominar el recurso natural del agua en Latinoamérica?

Son dos las cuestiones a destacar aquí. En una primera instancia, la teoría estadounidense de la presencia en la región de la Triple Frontera (Brasil, Paraguay y Argentina) de células terroristas islámicas, luego de los atentados del 2001, lo que llevó a la presencia continua de militares norteamericanos en esta zona “estratégica”. En un segundo lugar, la postura de Estados Unidos de llevar adelante la creación de tratados como el ALCA, continuación del tratado el TCLAN (EE.UU, Canadá y México), donde se manifestaba crear *“un nuevo marco para la actividad económica y difusión de grandes capitales”*. (SKOT; 2008: 28); justamente para *“ampliar el control del mercado a todas las actividades, servicios y bienes que actualmente son públicos,*

⁶ COMELLI, María. (2010). “Autoconvocadas por la vida. Mujeres en acción frente a la megaminería a cielo abierto en Tinogasta. Catamarca”. Pág. 133. Revista Conflicto Social, Año 3, N° 4. Buenos Aires.

⁷ COMELLI, María. (2010). “Autoconvocadas por la vida. Mujeres en acción frente a la megaminería a cielo abierto en Tinogasta. Catamarca”. Pág. 134. Revista Conflicto Social, Año 3, N° 4. Buenos Aires.

⁸ SEGRELLES SERRANO, José Antonio (2008) “Geopolítica del agua en América Latina: dependencia, exclusión y privatización”.

Fuente: www.ecoport.net | 15 Septiembre 2008

colectivos o de acceso gratuito” (GRAIN, 2003; 5). Así quedarían a disposición del capital transnacional los distintos sectores de nuestra economía, pudiendo incluir aquí sectores de la salud, la educación y todos los recursos naturales, incluida el agua.

El interés estadounidense en el recurso agua de nuestra región, se termina de evidenciar en la situación actual de gran parte de los Esteros del Iberá, donde el millonario Douglas Tompkins compró enormes extensiones de tierra. Su supuesto accionar se encamina a crear reservas naturales y parques naturales, ya que existen aquí especies amenazadas y sitios de gran diversidad, pero la práctica refleja que se ha buscado incansablemente el despojo de fronteras nacionales y de seres humanos. Por lo tanto, será necesario además tener en consideración la siguiente pregunta problematizadora para ser incluida en la secuencia didáctica: ¿Existe algún tipo de respeto hacia las poblaciones nativas? Frente a esto, se puede resaltar que el empresario Tompkins, ha cercado las hectáreas de su dominio, dejando a poblaciones locales *“dentro de su gran reserva”*.

Parafraseando a Vallejos, V H, y otros⁹, el territorio de los Esteros del Ibera, hasta hace relativamente poco tiempo, se caracterizaba por una organización territorial en la que predominaba la transformación del medio, con la impronta de una armonía socioespacial. La caza, la pesca, la cría de animales y la siembra para consumo propio, constituían reglas territoriales de los pobladores, donde se conciliaba el uso sustentable de la naturaleza. (...) *“Se trata de sistemas técnicos sin objetos técnicos, no agresivos por ser indisolubles en la relación Naturaleza- Sociedad, donde los habitantes con sus acciones contribuían a reconstruir”* (...). (Santos, M; 1996:199).

En lo que respecta al futuro inmediato de esta reserva de agua dulce inigualable, tanto en calidad como en cantidad, se observa que los actores obedecen a una lógica extra-local, sin dejar opción de acción a los mismos, reflejándose claramente el concepto de **“desterritorialización”**. Frente a la actual situación del Acuífero Guarani, el grupo brasileiro “Grito Das Aguas”, manifiesta que *“con la apropiación del acuífero por parte de los diferentes grupos económicos, estos podrán orientar sus inversiones hacia su objetivo prioritario: la creación de un mercado de agua, poniendo en peligro la soberanía de nuestros pueblos”*.

Todos los tipos de privatización del agua son perjudiciales para la mayoría de la población, desde la apropiación particular de territorios para garantizarse el uso exclusivo, como por ejemplo, la construcción de represas, o la contaminación que deriva de la actividad fabril, minera y agroindustrial. Parafraseando a las autoras Marcel Achkar y Ana Domínguez, se puede establecer que en los últimos años América Latina ha desarrollado una serie de experiencias concretas vinculadas a propuestas de gestión sustentable, social y participativa del agua. Esto constituye un canal primordial para interpretar y vivir los territorios desde los movimientos sociales, construyendo en la lucha por el agua la insignia del reconocimiento de la categoría territorio, en el centro del accionar social.

Las poblaciones locales, ya sean urbanas o rurales, y dentro de éstos, comunidades de campesinos indígenas, asambleas de vecinos- en comunidades pequeñas o medianas-, se oponen a un modelo de apropiación y explotación extractivista de los recursos naturales latinoamericanos, en este caso particular, la megaminería y el agua.

Si se retoman los aportes de la autora Maristella Svampa en uno de sus trabajos realizados *“Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en*

⁹ VALLEJOS, V. H; y otros (2009): “Transformaciones territoriales y problemas ambientales en la zona de los Esteros de Iberá”. XI Jornadas de investigación del centro de investigaciones geográficas y del departamento de geografía, 12 y 13 de noviembre de 2009, La Plata. Disponible es: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar

América Latina”, la misma considera que ésta región atraviesa nuevos peligros, que anuncian la profundización del paradigma neoliberal, a través de la generalización de un modelo extractivo-exportador, acompañado éste por la acentuación de la criminalización de la protesta social, la tendencia al cierre del espacio público en nombre de la seguridad ciudadana, así como por la militarización de los territorios, y la firma de tratados de liberalización comercial (TLC). (Svampa; 2007).

Posteriormente, en las próximas clases, se continuará trabajando en la temática planteada, lo que permitirá analizar no sólo la profundización del paradigma neoliberal en la región, sino que además constituirá un espacio de investigación en relación a los nuevos movimientos sociales latinoamericanos en la lucha por sus recursos naturales, como movimientos que defienden a la comunidad, el territorio y la cultura.

En este contexto, surgieron y se desarrollaron las luchas de los movimientos sociales en la década del '90, caracterizados por la acción defensiva y un marcado discurso anti-neoliberal.

En el marco de este contexto neoliberal, se encuadra la situación analizada por la licenciada en Sociología María Comelli¹⁰, la cual presenta un caso de estudio referido a la acción colectiva - caracterizado principalmente por mujeres- frente a la instalación de la megaminería a cielo abierto en Tinogasta (Catamarca). En este caso particular, uno de los principales tipos de acción colectiva que se registra en América Latina son las “**Movilizaciones que ponen de relieve las fronteras de la exclusión**”¹¹. Este tipo de movimientos sociales refiere a aquellas movilizaciones, tanto urbanas como rurales, de carácter territorial y que incluye la lucha contra el saqueo de los bienes naturales y la contaminación.

Este tipo de movilizaciones están orientadas tanto contra el Estado como contra los sectores privados e incorporan temas vinculados al “*cuestionamiento del modelo de desarrollo monocultural y destructivo y la necesidad de la desmercantilización de los bienes naturales*”. (Svampa, 2007: 8). Ejemplo de esta situación son aquellas acciones colectivas que se realizan contra la empresa australiana Jackson Global Ltd –empresa trasnacional de capital privado- que tiene el objetivo de llevar adelante la extracción de uranio, cobre y plata en la Provincia de Catamarca.

Ante esta situación, el sector privado –en este caso las empresas multinacionales- aparece como el único actor capaz de explotar los recursos naturales. (Comelli, 2010: 133).

Por otra parte, la autora Svampa sostiene que los movimientos sociales no sólo constituyen una respuesta defensiva frente al modelo neoliberal, sino que también vienen desarrollando una dimensión más proactiva, que abre la posibilidad de pensar nuevas alternativas emancipadoras a partir de la defensa y promoción de la vida y diversidad.

Además, la autora Maristella Svampa analiza las principales dimensiones de los movimientos sociales en América Latina, las cuales merecen ser incluidas y analizadas en el presente trabajo:

- **Acción directa no convencional y disruptiva:** Esta dimensión refiere a la primacía de la acción no institucional, y aparece como la única herramienta eficaz de aquellos que no tienen poder, frente a los que tienen poder. (Svampa, 2007: 3). Esta situación puede reflejarse en el caso de Tinogasta (Catamarca) en la asimetría de fuerzas que existe: por un lado aquellos que no tienen poder son los autoconvocados que luchan contra la instalación de la megaminería, y por el

¹⁰ COMELLI, María. (2010). “Autoconvocadas por la vida. Mujeres en acción frente a la megaminería a cielo abierto en Tinogasta. Catamarca”. Pág. 134. Revista Conflicto Social, Año 3, N° 4. Buenos Aires.

¹¹ SVAMPA, Maristella. (2007). “Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”. Pág. 8. Observatorio Social de América Latina-CLASO.

otro lado, aquellos que tienen poder –el Estado y empresas multinacionales- con el objetivo de instalarse en el territorio a fin de explotar los recursos.

La acción directa no-institucional, de aquellos que no tienen poder, se presenta a través del bloqueo de rutas como una forma de hacer visible el rechazo a la explotación minera a gran escala, tanto en su localidad como a nivel provincial y nacional. Además, otras de las formas de mostrar su no conformidad frente a la implementación de este tipo de políticas neoliberales es a través de las inscripciones, pintadas y murales que se realizan en la ciudad. Esta situación puede apreciarse en el siguiente ejemplo:

... “No a la minería de uranio en Tinogasta. Si a la vida, si al turismo, si a la agroindustria...”

- **Formas de democracia directa:** esta dimensión de los movimientos sociales en América Latina se encuentra vinculada a la emergencia de nuevas estructuras de participación de los autoconvocados: *las asambleas*. Comelli sostiene que la lógica de la asamblea se configura diferenciándose de la que prevalece en las instituciones ligadas al Estado y los partidos políticos. Las decisiones de los autoconvocados, se toman a través de las asambleas, en el cual se lleva adelante un amplio repertorio de acciones que son apoyados por los pobladores y evidencian la potencialidad de este tipo de acción a través de las protestas. Por otra parte, este tipo de democracia directa, se caracteriza por entablar relaciones horizontales y las decisiones se toman por consenso a través de la dinámica asamblearia. (Comelli, 2010:137).

En las asambleas, por un lado, se realizan las acciones directas las cuales son autónomas, deliberativas y no violentas –movilizaciones, caravanas, pintadas, instalación de carpas en el espacio público, charlas informativas, entre otras- y por otra parte, interpelan al poder judicial y legislativo a través de acciones legales –denuncias, demanda de consulta popular y de legislación que prohíba la extracción de minerales a cielo abierto.

A partir de lo esbozado en líneas anteriores, consideramos que los movimientos sociales constituyen las principales acciones que reivindican y reclaman los derechos sobre el recurso minero y el recurso agua en su propio territorio latinoamericano. Los movimientos socioterritoriales consideran el territorio no solo como objeto, sino también lo conciben como esencial para su existencia. Estos se constituyen como grupo, al crearse relaciones sociales para defender sus intereses, produciendo así sus propios espacios y territorios. En este sentido se puede destacar que las relaciones sociales, son siempre productoras de espacios fragmentados, divididos, únicos y singulares, por lo tanto son también, conflictivos. Para algunos movimientos sociales el territorio es su triunfo y la razón de su existencia, y es evidente que no existen movimientos sociales sin espacio.

En la lucha contra la megaminería a cielo abierto, donde están involucrados distintos actores (sociales, económicos y políticos) tanto a nivel local, regional, nacional y global, resulta significativo destacar cómo las mujeres en sus diferentes luchas, defienden, transforman, redefinen y recrean lugar en sitios que pueden ser experimentados de diferentes maneras. (Comelli; 2010: 149). Parafraseando a C. Porto Goncalvez (2001), el desarrollo de la minería se piensa como un ejemplo excelente en el cual una visión de territorialidad se presenta como excluyente de las existentes, generando una *“tensión de territorialidades”*.

En relación al recurso hídrico, uno de los movimientos sociales más significativos que se presentó en la región en defensa de este recurso es *“La guerra del agua”* que se produjo en

Bolivia en el año 2000. En Cochabamba las protestas populares por la privatización y encarecimiento del agua, hicieron que la empresa estadounidense Bechtel se retirara del país boliviano. A partir de la presente situación, surge el siguiente interrogante que podrá ser presentado a los estudiantes: ¿Podrá llevarse adelante una iniciativa de este tipo en los Esteros del Iberá? El gran enigma que se plantea, es que en Corrientes no se han constituido hasta el momento “Movimiento sociales” que den cuenta de la defensa del patrimonio que posee, el cuál ha sido vendido a extranjeros por el gobierno provincial. Es algo que se torna necesario en la actualidad, reivindicar lo que impunemente se les ha arrancado.

Por otra parte, y en relación a lo explicitado anteriormente, el autor Raúl Ornelas sostiene que es preciso subrayar la influencia que tiene el ascenso de los movimientos sociales. En este terreno, los principales actores han sido las luchas de resistencia de las organizaciones campesinas y de las comunidades indígenas, que se han levantado contra la devastación general impuesta por el neoliberalismo. (Ornelas, 2003; 124).

A partir de los avances en materia de protesta social, el panorama de las resistencias es sumamente complicado. En este sentido, *“pocos han sido los avances concretos en la lucha contra el neoliberalismo, a pesar de los triunfos alcanzados por movimientos como el de Cochabamba, no se ha logrado construir movimientos amplios y de alcance internacional”*¹².

Como cierre de la propuesta didáctica, consideramos oportuno reflexionar sobre la siguiente cuestión: *“Bajo la Alumbreira y Esteros del Iberá: ¿territorios eficientes, vaciables y sacrificables?”* De esta manera, la presente pregunta permitirá abrir un escenario de debate entre docente y estudiantes, lo cual posibilitará ampliar el escenario de interpretación de la presente temática.

En este sentido, el territorio latinoamericano, tanto en lo que respecta a “la megaminería a cielo abierto y la venta de grandes extensiones de agua dulce”, se presenta de la mano de las empresas transnacionales y de los gobiernos como, primeramente, “territorio eficiente”, por otro lado “territorio vaciable, y en última instancia, “sacrificable”.

Según la escritora Maristela Svampa, el concepto de “territorio eficiente” significa dismantlar la red de regulaciones que garantizaban un lugar a las economías regionales en las economías nacionales. En segundo lugar, el “territorio vaciable” refleja la expansión de nuevos emprendimientos productivos, con el fin de poner bajo control de las grandes empresas una porción de los bienes naturales. El término de “desierto”, que fue empleado en la expansión de la frontera en la Patagonia, bajo el discurso de un modelo homogeneizador, se lleva adelante nuevamente en la actualidad. (...) *“Funcionarios del gobierno nacional y local, utilizan esta “metáfora” tan arraigada en el imaginario político y cultural argentino para plantear, incluso, la minería a gran escala como única alternativa productiva, en regiones donde impera el “desierto de piedra”*¹³. (...) ¹⁴

Esta misma estrategia también es utilizada en la actualidad, para justificar la venta de extensos territorios en las distintas provincias argentinas a empresas y propietarios extranjeros, que incluyen en muchos casos, pueblos enteros, así como el acceso exclusivo a ríos y lagos. A partir de la presente situación, miles de hectáreas con recursos propiamente latinoamericanos, pasan a ser “sacrificables” a la hegemonía extranjera.

¹² ORNELAS, Raúl. (2003). “América latina: territorio de construcción de la hegemonía”. Pág. 124. Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales.

¹³ Expresión del Secretario de minería de la Nación Argentina, el Sr. Jorge Mayoral.

¹⁴ SVAMPA, Maristella (2008) “Cambio de época. Movimientos sociales y poder político, Buenos Aires, Siglo XXI.

Bibliografía

BRUCKMANN Mónica: “La geopolítica del agua y los desafíos para la integración Sudamericana”. *Revista Comunicación y Política*: V 30, N°1, p.125-142.

COMELLI, María (2010) “Autoconvocadas por la vida. Mujeres en acción frente a la megaminería a cielo abierto en Tinogasta, Catamarca”. *Conflicto Social*, N° 4.

COMELLI, María, y otros (2010) “Hacia un desarrollo (in)sostenible en América Latina. El caso de la minería a cielo abierto en Argentina”. Publicado en: *Revista de crítica social*, 12 de octubre 2010.

FERNANDES, Bernardo Mançano: “Movimientos socioterritoriales y movimientos socioespaciales. Contribución teórica para una lectura geográfica de los movimientos sociales.

GALEANO, Eduardo (2013): “El libro de los abrazos”. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires. Primera edición 1989.

GALEANO, Eduardo (2010): “Las venas abiertas de América Latina”. Pág. 40. Editorial Siglo Veintiuno. Buenos Aires. 1era Edición 1972.

GUREVICH, Raquel. (2010) “Ambiente y educación. Una apuesta al futuro”. Paidós, Buenos Aires.

GROSSE, R. y Otros (2006): “Las canillas abiertas de América Latina II. La lucha contra la privatización del agua y los desafíos de una gestión participativa y sustentable de los recursos hídricos”. Uruguay. Casa Bertolt Brecht.

MERKLEN, Denis; (2004) “Sobre la base territorial de la movilización popular y sobre sus huellas en la acción”. *Laboratorio/n line Revista de estudios sobre el cambio social*. N° 16.

ORNELAS, Raúl. (2003). “América latina: territorio de construcción de la hegemonía”. *Rev. Venez. de Econ. y Ciencias Sociales*.

SEGRELLES SERRANO, José Antonio (2008) “Geopolítica del agua en América Latina: dependencia, exclusión y privatización”. Fuente: www.ecoport.net | 15 Septiembre 2008.

SOARES, Denise, y Otros (2008): “La gestión de los recursos hídricos: realidades y perspectivas”. Capítulo: “La gestión del agua desde la geopolítica transnacional y desde los territorios de la integración”. Por Marcel Achkar y Ana Dominguez. Tomo I. Universidad de Guadalajara, México.

SOSA SANTOS, B., (2007) Más allá de la gobernanza neoliberal: El Foro Social Mundial como legalidad y política cosmopolitas subalternas. México, Anthropos.

SCOTT, David (2008): “Recursos de agua en América Latina. Un estudio sobre la influencia estadounidense en los recursos hídricos del Acuífero Guaraní”. Karlstads Universitet.

SVAMPA, Maristella (2008) “Cambio de época. Movimientos sociales y poder político, Buenos Aires, Siglo XXI.

SVAMPA, Maristella (2007) “Movimientos sociales y escenario político: las nuevas inflexiones del paradigma neoliberal en América Latina”. CLACSO, Buenos Aires.

VALLEJOS, V. H; y otros (2009): “Transformaciones territoriales y problemas ambientales en la zona de los Esteros de Iberá”. XI Jornadas de investigación del centro de investigaciones

geográficas y del departamento de geografía, 12 y 13 de noviembre de 2009, La Plata. Disponible en: www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar

Sitios Web

http://www.youtube.com/watch?v=5H_cwOlAM6E

<http://www.youtube.com/watch?v=us9IJEB0zQU>

<http://www.youtube.com/watch?v=a22Epv1G9gQ>

<http://www.youtube.com/watch?v=GXMt3yYs0tc&list=PLC760DFBC70B1C281>

<http://www.youtube.com/watch?v=Jglkpk143Ac>

<http://www.youtube.com/watch?v=cnha9grYHo4>

<http://www.youtube.com/watch?v=93LK5EWCDfs>

De la Teoría Social Crítica a la enseñanza de la Geografía crítica en el aula: un recorrido histórico

DÍAZ, Laura Valeria ¹

Presentación

Este trabajo trata de observar y analizar la influencia que han tenido los postulados de la Escuela de Frankfurt en el campo de la pedagogía y la teoría educativa en Ciencias Sociales y particularmente en la enseñanza de la Geografía. Los aportes de la Teoría Crítica han tenido gran influencia en el devenir del quehacer geográfico en los últimos cuarenta años y de igual manera en la geografía escolar de los últimos veinte años.

En el primer apartado se desarrollará los orígenes y los principales postulados presentados por la Teoría Crítica en relación a cómo pensar la ciencia del siglo XX. En el segundo, su influencia en la Teoría Crítica de la Educación y en el desarrollo de las pedagogías críticas como una nueva forma de pensar la escolaridad. En el tercer apartado, el análisis se enfocará particularmente en las ciencias sociales y específicamente en el desarrollo de la Geografía escolar. Para terminar con una reflexión acerca de cuál es situación en la que se encuentra hoy la misma y qué perspectivas aparecen para brindar nuevos elementos para trabajar la Geografía en el aula.

Teoría social crítica y una nueva manera de pensar la ciencia

La pedagogía crítica y la ciencia crítica de la educación tienen su origen en el paradigma de la teoría crítica de las ciencias. La **Teoría Social Crítica** fue formulada en la década del '20 del siglo pasado por la Escuela de Frankfurt, cuyos principales exponentes fueron Theodor Adorno, Max Horkheimer, Herbert Marcuse, Walter Benjamin y luego de la posguerra, Jürgen Habermas. Estos científicos sociales comenzaron a trabajar en el análisis del impacto de la ciencia en el pensamiento del siglo XX, tratando de demostrar el modo en que la ciencia de finales del siglo XIX y principios del XX había logrado establecerse como el único medio para conseguir un conocimiento cierto. Consideraban que esa visión de ciencia había llegado a ser poderosa, poniendo límites al pensamiento para acceder al saber. Los teóricos sociales de la Escuela de Frankfurt empezaron así a estudiar la ciencia como *ideología*, más que como un medio por el cual podía disiparse la misma, y al mismo tiempo, a definir las limitaciones de lo que podía ser pensado desde el entramado de la ciencia contemporánea. Sobre esta base comienzan a definir un campo de conocimiento más amplio en donde los presupuestos de la ciencia de principios del siglo XX y aquello a lo que se había opuesto, podían ser comprendidos conjuntamente: comienzan a definir elementos de la ideología que eran comunes a la ciencia y a su oposición, y utilizando los métodos de la teoría social, la historia y la filosofía, empezaron a descubrir cómo era necesario redefinir la ciencia para poder superar sus contradicciones internas y para que los científicos pudieran entender que la ciencia continuaba teniendo el carácter ideológico que había buscado expurgar (Kemmis, 1993).

La intención fundamental queda expresada en el nombre mismo de “teoría crítica” con que se denomina al movimiento encabezado entonces por Horkheimer, que recupera la idea marxiana de

¹ Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Departamento de Humanidades. Universidad Nacional de Moreno. ISFD N°21 “Dr. Ricardo Rojas” lauravdiaz@gmail.com

que la teoría auténtica no es una mera descripción de hechos, sino que aspira a una transformación de la realidad (Feeney, 1997; Kemmis, 1993). Es de destacar que la teoría crítica recibió aportes de dos importantes movimientos del campo marxista:

-el descubrimiento de las raíces filosóficas del pensamiento de Marx: las obras de Lukacs y Korsch que ponen de manifiesto las raíces hegelianas de la dialéctica materialista.

-la publicación y difusión de los Manuscritos Económico-Filosóficos de Marx en 1932.

En este contexto, la teoría crítica se propuso interpretar, recuperar y reformular algunos conceptos que luego fueron tomados por muchos de los teóricos críticos de la educación: los conceptos hegelianos de praxis y antropogénesis²; dialéctica y razonamiento dialéctico³; mediación⁴; ideología e intereses constitutivos del conocimiento⁵ (Feeney, 1997).

En relación a este último elemento, es Habermas el que brindará a la teoría crítica un importante aporte a través de su Teoría de los Intereses Constitutivos del Saber; entendidos como intereses humanos que guían la búsqueda del saber. En ella afirma la existencia de tres tipos de intereses que funcionan como metateorías: el interés técnico, el interés práctico y el interés emancipador. El interés técnico se dirige a controlar y regular objetos mediante la ciencia empírico-analítica, con explicaciones científicas de tipo causal y adoptando el método hipotético-deductivo. El interés práctico, busca educar el entendimiento humano para informar la acción humana, se consigue mediante las ciencias hermenéuticas y sus producciones son informes interpretativos de la vida social. Pero, en contraste con la naturaleza, logros y limitaciones de los razonamientos técnico y práctico, Habermas presenta una tercera postura: el interés emancipador; un interés por la autonomía y la libertad racional que emancipe a las personas de las falsas ideas, las formas de comunicación distorsionadas y de las formas coercitivas de relación social que constriñen la acción humana y social (Habermas, 1968; Kemmis, 1993).

Teoría crítica de la educación y pedagogía crítica: nuevas formas de pensar la escolaridad

Siguiendo esta última línea ideológica y tomando los presupuestos de los otros teóricos críticos, comienza en los años 70 el movimiento de crítica ideológica en educación. Autores como Stephen Kemmis, Basil Bernstein, Michael Young, Paul Willis, Wilfred Carr; y los referentes de la llamada Pedagogía Crítica: Michael Apple, Peter McLaren y Henry Giroux, muestran el tipo de crítica ideológica que la Teoría Crítica de la educación desarrolla. Mostrando como la escolarización ha funcionado ideológicamente para legitimar ciertos resultados, justificándose en el “merito”, que según los teóricos críticos, no es independiente de la clase, sino que es otra manifestación de la clase de procedencia y del poder.

Los inicios de la crítica traen consigo conceptos importantísimos que se impondrán en el discurso pedagógico: los conceptos de ideología, resistencia y reproducción. Recordemos que la década de los sesenta fueron años de grandes transformaciones y agitaciones: movimientos de independentistas de antiguas colonias europeas, protestas estudiantiles, la continuación del movimiento de derechos civiles en Estados Unidos, las protestas contra la guerra de Vietnam, los

² Praxis: donde el conocimiento no es una simple reproducción conceptual de datos objetivos, sino una auténtica transformación y constitución de la realidad.

Antropogénesis: refiere a que el hombre se crea a sí mismo por la transformación de la naturaleza.

³ Los teóricos de la Escuela de Frankfurt han tratado de mostrar como el pensamiento humano se ha desarrollado en relación con las condiciones sociales, y como el movimiento de las ideas y de las prácticas sociales se produce mediante un progreso a través de oposiciones y a su vez de trascendencias en las nuevas ideas y prácticas.

⁴ Mediación: referida a que el conocimiento esta mediado por la experiencia y praxis concreta de la época, por los intereses sociales.

⁵ La ciencia estudiada como ideología más que como el medio para disipar la misma.

movimientos contraculturales, feministas, de liberación sexual, entre otros. Fue justamente en esa década que aparecen ensayos y teorizaciones que ponen en jaque el pensamiento y la estructura educativa tradicional. Aparecerán así el “movimiento de la reconceptualización” norteamericano y la “nueva sociología de la educación” inglesa. Así mismo es de destacar la encumbrada labor de Paulo Freire en un contexto latinoamericano. Este movimiento de renovación de la teoría educativa comienza a minar la teoría educativa tradicional, inspirando verdaderas revoluciones, estallando en varios lugares al mismo tiempo. Estas teorías críticas comienzan a cuestionar los presupuestos del orden social y educativo existente. Desconfiando del status quo y responsabilizándolo de las desigualdades e injusticias sociales. Convirtiéndose en teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación radical (Tadeu Da Silva, 2001).

En el campo de la educación, estos teóricos críticos han tratado de revelar cómo los principios meritocráticos y las prácticas de ubicación social a través de la escolarización permanecen ideológicamente presentes a pesar de las intenciones de superar formas anteriores de escolarización que se consideraban irracionales e injustas. Kemmis, en este sentido, va a afirmar que el objetivo de la ciencia crítica era: “(...) *cambiar la educación; comprender (interpretar) la educación no es suficiente, sino solo una etapa de del proceso de transformación. El cambio en la educación requiere no solo llevar a cabo la interpretación y deducir como actuar (...) sino también organizar la lucha política mediante la cual puedan los implicados en el proceso iluminador cambiar las formas existentes de escolarización de manera que sean adecuadas para poner en práctica valores educativos*” (Kemmis, 1988. p 92).

La finalidad de la teoría crítica de la educación es la búsqueda de una comprensión más consistente de la teoría y la práctica educativa, considerando al enseñante como un investigador dentro de una concepción crítica de la racionalidad de la sociedad. La teoría educativa crítica se impuso a sí misma la tarea de develar como se producen la dominación y opresión dentro de diversos mecanismos de enseñanza escolar. Entienden que la escuela es un vehículo de democracia y movilidad social, pero centrándose en desenmarañar la manera en que en las escuelas reproducen la lógica del capital a través de formas ideológicas y materiales de privilegio y dominación que estructuran las vidas de los estudiantes, intentando recusar la idea dominante de que las escuelas son el principal mecanismo para el desarrollo de un orden social democrático e igualitario (Giroux, 1990).

En su obra “Pedagogía y crítica de la esperanza”, Henry Giroux (2003) afirma que en el desarrollo de una pedagogía radical ocupa un importante lugar la formulación del dualismo entre agencia y estructura. Reformulación que posibilita una interrogación crítica sobre la forma en que los seres humanos se reúnen dentro de sitios sociales específicos, como las escuelas, a fin de crear y reproducir condiciones de su existencia. Afirma que en este proyecto es esencial la inquietud de saber cómo podemos hacer que la escuela sea significativa para que sea crítica, y cómo podemos hacerla crítica para que sea emancipadora. Como teórico radical sostiene que el conocimiento escolar es una representación particular de la cultura dominante, un discurso construido a través de un proceso selectivo de énfasis y conclusiones (Giroux, 1990). Así mismo, a fin de captar plenamente la acción entre agencia y estructura, una teoría de la ideología debe ser capaz de comprender de qué manera el significado se construye y materializa en “textos”, en formas culturales como libros, películas, los paquetes curriculares o estilos de modas, entre otras cuestiones. Entendida la crítica de la ideología no limitada a procesos ocultos visibles en el reino de la subjetividad, sino también al estudio de procesos materiales observables. Para que la pedagogía radical sea efectiva se debe encontrar el fundamento en la redefinición del concepto de poder, como un conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales por medios de las

cuales se construyen diferentes experiencias y subjetividad. Y que el discurso es a la vez instrumento y creación del poder (Giroux, 2003).

Dentro de esta perspectiva, el autor considera que las escuelas deben convertirse en lugares democráticos dedicados a potenciar de diferentes formas a personas y a la sociedad. Pero para lograr eso es necesario de profesores que actúen como intelectuales transformativos que desarrollen pedagogías contra-hegemónicas, educando a los estudiantes con una finalidad transformadora, contra las distintas formas de opresión de la sociedad. Considera que los profesores necesitan desarrollar un discurso y un conjunto de hipótesis que les permitan actuar como intelectuales transformativos. Deberán combinar la reflexión y la acción, con el fin de potenciar a los estudiantes con habilidades y conocimientos necesarios para luchar contra las injusticias y convertirse en actores críticos (Giroux, 1990).

Así mismo, Peter McLaren en una entrevista realizada en 2001, afirma que el rol de la pedagogía crítica es muy importante para derrotar a la globalización, desafiando las causas del racismo, la opresión de clase, la explotación. Sumando la idea de desarrollar una pedagogía revolucionaria crítica (MacLaren, 2001).

En el contexto latinoamericano, es de destacar la encomiable labor y producción del pedagogo brasileño Paulo Freire. El recorrido por sus distintas obras se puede observar las ideas acerca de la educación bancaria como la base de manipulación de los distintos gobiernos para perpetuar las diferencias entre los hombres, como un instrumento de opresión en oposición a la educación popular. La importancia de la comunicación y el diálogo en la enseñanza. El diálogo liberador, en donde educador y educando se educan entre sí. La idea de la deshumanización como consecuencia de la opresión y la liberación como sinónimo de humanización. La siguiente cita expresa parte del pensamiento de Freire: *«La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora tendrá, pues, dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación; y, el segundo, en que, una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación»* (Freire, 1995).

Pero, en los inicios de este siglo XXI, la preocupación acerca del devenir de la pedagogía crítica está presente. Kincheloe afirma que la pedagogía crítica debe evolucionar para sobrevivir en este nuevo siglo. Que en este nuevo contexto temporal debe enfrentarse a algunos retos, como expresar ideas, no para la comunidad científica educativa solamente, sino para un público más amplio. Afirma que se debe salir a buscar públicos, escribir para esos públicos; dirigiéndose particularmente a subgrupos culturales. Critica a aquellos académicos críticos que se quedan en el discurso, un discurso progresista, pero que está restringido a un tipo de público en particular: *“Aquellos académicos que estudian la política del conocimiento, la macrodinámica de la educación, las pedagogías culturales que se promueven en el mercado global del siglo XXI, y muchos otros fenómenos ideológicos o educacionales, tienen mucho que enseñar a todo el mundo. Lo que pretendo destacar aquí es evidente: hasta que no seamos capaces de ver las tareas de todos los distintos grupos que trabajan en pedagogía crítica como algo sinérgico, en lugar de cómo una jerarquía, los logros de la tradición serán socavados de forma muy dolorosa. Si las jerarquías cualitativas, basadas en un concepto de ‘importancia’, segregan a aquellos y aquellas que se comprometen con la pedagogía crítica en grupos con distintos estatus, entonces nuestros esfuerzos por señalar estas causas de disparidad como culpables de la injusta distribución del poder y del sufrimiento humano habrán fracasado. Somos demasiado inteligentes como para permitir que esta búsqueda egocéntrica de estatus trastorne nuestra lucha*

por la justicia. Si no somos capaces de sobreponernos a esta patología, entonces, bueno, al diablo con nuestra búsqueda: no merecemos sobrevivir” (Kincheloe, 2008: 28 y 29).

Ciencia crítica y Ciencias Sociales: nueva forma de pensar la Geografía y llevarla al aula

Los postulados de la teoría crítica han tenido incidencia en distintas áreas del conocimiento. Las Ciencias Sociales, y la Geografía, en particular, no fueron la excepción. Las teorías críticas en la educación también han influenciado la enseñanza de nuestra disciplina, brindándole un nuevo marco teórico para su desarrollo.

En Ciencias Sociales, la corriente crítica, interpeló a la ciencia social teórica o cuantitativa de interesarse únicamente en la descripción y cuantificación de las cosas. La escuela crítica o radical pasa a afirmar que el espacio y la sociedad no son neutros porque son el resultado del proceso histórico a través del cual las personas y la sociedad lo han organizado y transformado. Paralelamente, en el campo de la pedagogía se argumenta que la escuela tampoco es neutra y que responde a los intereses de las estructuras de poder. Además de ser un agente de reproducción social que actúa a través de la selección de los contenidos, la utilización de premios y castigos, la distribución física del aula, el control del tiempo, etc. La escuela crítica resaltaba que lo relevante de la enseñanza es que el alumno sea cada vez más consciente de su propio sistema de valores, sea capaz de hacer una reflexión crítica de lo que piensa y pueda pensar posibles alternativas.

En relación a los contenidos escolares, la escuela crítica denunció la ideología implícita en la selección de los contenidos y en la negación del conflicto. En un currículo radical de ciencias sociales figurarán temas como el bienestar, el respeto, la conservación del medio ambiente, los derechos humanos, la desigualdad, la pobreza, la discriminación, las tensiones mundiales, la producción social del espacio, entre otros (Benejam, 1997).

La didáctica de las ciencias sociales trabajó en esta línea y consideró insuficiente llegar a saber cómo son las cosas, cómo se distribuyen en el espacio o cómo ocurrieron en el tiempo. Se propuso descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implicar aceptar la idea del conflicto y propiciar la argumentación entre distintas opciones. Una didáctica que otorga al alumno un papel más activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político; donde este compromiso exige participación, es por eso que la enseñanza en las ciencias sociales, considerada desde la teoría crítica, se propone como finalidad una educación para la democracia y de emancipación del sujeto que aprende.

Estas nuevas ideas comienzan a contraponerse a la manera que las Ciencias Sociales y la Geografía, en particular, eran enseñadas.

Cabe recordar que la Geografía que se incorpora al sistema educativo no era una ciencia consolidada ni ampliamente reconocida. Su institucionalización, a finales del siglo XIX, se asoció al proceso de definición de un objeto propio de la disciplina que le asegura un lugar en el conjunto de ciencias dentro del marco del paradigma positivista. Los contenidos escolares estaban fuertemente condicionados por el positivismo y el determinismo ambiental en relación a la interpretación de la relación entre el hombre y la naturaleza. La adscripción al positivismo se transformó en un imperativo de la disciplina, convirtiendo a estas clases en un interminable inventario de datos fácticos. Esta matriz positivista dio paso a una Geografía escolar fuertemente natural y naturalizadora de la realidad social. Los conocimientos del medio, entiéndase la Geografía Física, se terminan imponiendo y estructuran la manera de tratar los contenidos relacionados con lo humano, que quedan subordinados al orden natural (Bertoncello, 2011).

Pero a finales del siglo XX, paralelamente con lo que sucedía en el campo de la educación, esta geografía escolar sufre un proceso de transformación que no ha sido independiente de la

transformación del sistema educativo y de las transformaciones sociales a nivel general. El nuevo contexto nacional (vinculado a lógicas de escala mundial) genera una situación de tensión entre una realidad distinta a la estudiada por la disciplina. La geografía experimenta de esta manera una profunda transformación de su objeto de estudio, al reconocer los importantes cambios sociales a nivel mundial que crearon una nueva organización del espacio. Surgirá en la preocupación de muchos teóricos la necesidad de pensar esta realidad social y forma de pensar el espacio desde una perspectiva distinta a la existente en relación a la manera de concebir al mismo.

La Geografía Crítica o también llamada Geografía Radical, surgirá a finales de los años setenta en el ámbito anglosajón y francés, conformando así un movimiento dentro de la disciplina que comenzó a denunciar los compromisos de la misma con los sectores de poder y asumir un compromiso con el surgimiento de un nuevo orden social, fuertemente influenciada por la teoría marxista, que se constituye como principal línea teórica (Hollman, 2006). Entre los principales exponentes de esta nueva geografía encontramos a David Harvey, Yves Lacoste y Milton Santos, entre otros. Cabe destacar que en los años '70, Brasil se constituyó en un foco importante en relación a la construcción de una "nueva geografía", los escritos de Milton Santos acerca del rol del geógrafo y de la disciplina en particular comienzan a desplegar una serie de importantes teorizaciones.

Esta nueva geografía ya no va a consistir en la mera descripción de hechos que tienen lugar en el espacio, sino en la explicación de ese espacio como resultado de la acción de la sociedad. Este nuevo cambio epistemológico definió nuevos problemas a ser estudiados: las desigualdades sociales, el subdesarrollo, los desequilibrios territoriales, los problemas medioambientales, las relaciones geopolíticas y los conflictos internacionales, la ordenación del territorio y su relación con los conflictos de intereses entre distintos grupos sociales; cuestiones todas vinculadas a la noción de poder, preponderante en la mayoría de los estudios críticos. Estas nuevas cuestiones a ser estudiadas por la academia, también se vieron reflejadas en la necesidad de ser incorporadas al currículum de la enseñanza media. Es así que desde la didáctica específica se comienza a replantearse la manera en que estos nuevos contenidos deben ser enseñados, qué tipo de docentes se necesitan para enseñarlos y las finalidades de la educación geográfica. Entre ellas es de destacar la promoción y enseñanza de la igualdad social y la justicia geográfica⁶ (Trigo y Alvarez, 2002). En esta nueva concepción de la Geografía, se trató de redefinir desde lo disciplinar los problemas sociales relevantes. Esto implica desde una perspectiva crítica una coherencia con una determinada concepción de la Geografía, que aquella que reconoce los conflictos y problemas en el espacio geográfico y cuya finalidad de enseñanza es generar actitudes de comprensión y acción transformadora en los estudiantes (Trigo y Perrotti, 2000).

En función a estas cuestiones se produjeron una serie de transformaciones curriculares en la geografía escolar, que obedecieron a un debate acerca de las funciones que tradicionalmente le fueron asignadas a la escuela secundaria -entiéndase la inserción al mundo del trabajo y la formación ciudadana- que ahora son interpeladas por los nuevos escenarios de participación social y política de los jóvenes, y los cambios en las distintas esferas de lo social. Estos debates producidos en un contexto de profundas crisis económicas y política, genera en los docentes un proceso de involucramiento en la revisión crítica acerca de qué y cómo se enseñar Geografía (Fernández Caso, 2007).

⁶ Se entiende por justicia geográfica a una manera tal de distribución territorial o geográfica del excedente generado por la sociedad merced a la cual todas las personas puedan acceder a geografías y ambientes con suficientes medios materiales de existencia y adecuadas condiciones de sustentabilidad ambiental para la satisfacción de los derechos sociales que la Constitución Nacional garantiza (Trigo y Alvarez, 2002).

Concluyendo: nuevos paradigmas y los nuevos desafíos que debe afrontar la Geografía escolar

Durante aproximadamente cuarenta años los postulados de la Teoría Crítica han influenciado en el devenir de la ciencia geográfica. Pero no es sino en los últimos veinte años que los mismos se plasman en la Geografía escolar. En la actualidad, los diseños curriculares de nuestra disciplina adhieren a los postulados de la enseñanza crítica, pero si hacemos una revisión de nuestros diseños curriculares observaremos que entre las tradiciones disciplinarias existentes en nuestros currículums se encuentran las de cuño radical y marxista, pero también las tradiciones fenomenológicas y posmodernas que son consideradas como legítimas para comprender y explicar la espacialidad social contemporánea.

En el plano escolar, estas decisiones obedecieron a una definición basada en criterios políticos y epistemológicos, por lo cual es pertinente que se las trate, para su riqueza y ampliación, bajo los paradigmas que caracterizaron el desarrollo crítico de la geografía durante los últimos treinta años; principalmente aquellos de raigambre más estructural –representados en mayor medida por las corrientes geográficas radicales–, los de cuño fenomenológico y existencialista –identificables en parte en el humanismo geográfico– y más recientemente las geografías posmodernas que de algún modo comparten y discuten aristas de las geografías mencionadas con anterioridad, pero que se detienen en aspectos vinculados a la subjetividad, el reconocimiento de la diferencia cultural, la identidad y la consideración del otro y de otros espacios (DGCyE, 2011).

La enseñanza de la Geografía que se plantea en los últimos años introduce los últimos paradigmas mencionados en tanto los considera potentes y afines a los proyectos de sujeto y ciudadano crítico que se propone formar. Algunos de los paradigmas actuales están en condiciones de ser tomados como referentes a la hora de enseñar una diversidad de problemáticas que se encuentran en contextos de espacio y de relaciones sociales en los que los estudiantes se encuentran inmersos. Son estos mismos paradigmas los que deben tamizar y ser puestos en relación y diálogo para el tratamiento de los objetos de estudio que estructuran las unidades de los contenidos propuestos para la enseñanza de la Geografía.

Así como Kincheloe se plantea el futuro de la pedagogía crítica en este siglo XXI, afirmando que mas allá de ser rigurosa, debe ser accesible y abrirse a diversos públicos; que debe ser escrita para esos públicos diversos y que los pedagogos críticos hablen y escriban para todo el mundo, no solo para la academia, saliendo a buscar a esos públicos muchas veces silenciados. Desde la misma pedagogía se plantea hoy un escenario poscrítico, en donde se plantea una crítica de la crítica, interpelándose a la misma por su incapacidad de no ir más allá de la crítica misma.

Desde la perspectiva posmoderna, afirma Tadeu da Silva, la propia teoría crítica queda bajo sospecha. Ya que la teorización crítica de la educación y del currículum sigue en líneas generales los principios de la narrativa de la modernidad. Afirma que la teorización crítica es todavía dependiente del universalismo, esencialismo y fundacionalismo del pensamiento moderno. Y que la teorización crítica del currículum no existiría sin el presupuesto de un sujeto que, por medio de un currículum crítico, se volvería emancipado y finalmente liberado. El posmodernismo va a desconfiar profundamente de los impulsos emancipadores y liberadores de la pedagogía crítica. Porque, en última instancia, en el origen de estos impulsos está la misma voluntad de dominio y control de la epistemología moderna. El posmodernismo lleva a la pedagogía crítica hasta sus propios límites. La desaloja de su confortable posición de vanguardia y la sitúa en una incómoda actitud defensiva. En cierto modo, el posmodernismo, para este autor, termina siendo una radicalización de los cuestionamientos lanzados a las formas predominantes de conocimiento por la pedagogía crítica. En este contexto las categorías propias de la teoría crítica como ideología,

poder, clase social, relaciones sociales de producción, emancipación y liberación, resistencia; que también fueron tomadas por la geografía, conviven hoy con aquellas que refieren a la identidad, la alteridad, la diferencia, la subjetividad, la significación y el discurso, cultura, género, etnia, multiculturalismo, entre otras, que piden su entrada al currículum para ser trabajadas en el aula (Tadeu da Silva, 2001).

En este contexto de principios de siglo, como se menciona anteriormente, existe un momento de reflexión y acomodamiento de paradigmas. El posmodernismo, el poscriticismo, el capitalismo tardío, o las distintas etiequetas con que se intenta llamar a este periodo de la historia, provoca esta situación de reacomodamiento epistemológico y por qué no también de reflexión acerca del devenir de las prácticas sociales y educativas.

Los cambios que se han producido en los últimos años en la Geografía, en la manera de enseñarla, en la manera de entenderla, han sido profundamente influenciados por los aportes que desde la Teoría Social Crítica y desde la crítica en educación se han hecho. Este recorrido ha sido conflictivo, porque implicó romper con viejas estructuras disciplinares y viejas concepciones acerca de los modelos pedagógicos de enseñanza. Hoy en día, la confluencia de una pedagogía problematizadora, junto con una disciplina renovada, que pone énfasis en la construcción social del espacio y que apela como finalidad a la generación de actitudes de comprensión y acción transformadora en los estudiantes, muestra una clara influencia de las pedagogías crítica en la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía en particular. Pero pensemos la situación de la Geografía escolar en este contexto posmoderno ¿qué podemos observar? Si pensamos en las categorías críticas antes mencionadas podemos ver que se encuentran presentes en el currículum de Geografía. La geografía ha sabido darle espacialidad a esas categorías y resignificarlas en función de los lineamientos críticos, permitiendo que sean llevadas al aula conforme a los distintos recortes espaciales propuestos en los planes de estudio. Cabe preguntarse ahora ¿es esto suficiente? ¿Qué tan críticos somos en el aula? ¿Hacia dónde debe evolucionar la Geografía Escolar? Así como Tomaz Tadeu da Silva y Joe Kincheloe plantean un nuevo escenario para la pedagogía crítica en este siglo XXI, quizá deberíamos empezar a plantearnos lo mismo para la Geografía escolar. Pensando en las categorías poscríticas antes mencionadas preguntarnos ¿Qué lugar tiene hoy las categorías poscríticas en el aula? ¿Aparecen en nuestros currículums? Si es así ¿realmente las hemos incorporado a nuestra enseñanza en el aula? ¿Qué nuevos desafíos presenta la enseñanza de nuestra disciplina hoy? ¿Poseemos un currículum multiculturalista? ¿Le damos espacialidad a las cuestiones de género y de los grupos *queer*? Lamentablemente, estos y muchos más interrogantes no tendrán respuesta en el presente trabajo, ya que se requiere de una profunda reflexión de nuestras prácticas como docentes y la manera en que abordamos el currículum de Geografía.

A través de estas palabras se ha intentado hacer un recorrido partiendo desde la teoría crítica, sus aportes a la crítica en la educación, hasta su concretización en la enseñanza de la Geografía. Un largo camino de casi cien años que ha brindado distintos aportes, que nos ha permitido pensar una forma de hacer geografía en el aula y nos pone a pensar ahora nuevas formas de hacerlo.

Bibliografía

BENEJAM, Pilar (1997). “Las finalidades de la Educación Social” En. Benejam, Pilar y Pagés, Joan. Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. ICE. Universidad de Barcelona.

BERTONCELLO, Rodolfo (2011). La Geografía escolar. Aportes para su transformación desde la conceptualización de la espacialidad de lo social. En Kollmann, Marta (coord.) Espacio, espacialidad y multidisciplinariedad. Eudeba. Buenos Aires.

CARR, Wilfred y KEMMIS, Stephen (1988). Teoría crítica de la enseñanza. España: Martínez Roca.

DGCyE (2011). Diseño curricular del 6º año. Geografía. Provincia de Buenos Aires.

FEENEY, Silvina (1997). “Notas para leer a Carr y Kemmis”. Ficha de cátedra Didáctica I: Teorías de Enseñanza. FFyL. UBA. Mimeo.

FERNANDEZ CASO, Maria Victoria (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernandez Caso, Maria Victoria y Raquel Gurevich (coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos. Buenos Aires.

FREIRE, Paulo (1995). “Pedagogía del oprimido”. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires.

GIROUX, Henry (1990). “Introducción: los profesores como intelectuales”. En Los Profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Paidós/MEC: Barcelona.

GIROUX, Henry (2003). “Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica”. Amorrortu Editores: Buenos Aires.

HABERMAS, Jurgen (1968). Conocimiento e interés. Ed. Taurus. Madrid.

HOLLMAN, Verónica (2006). La Geografía Crítica y la subcultura escolar: una interpretación de la mirada del profesor. Tesis doctoral. FLACSO.

KEMMIS, Stephen (1993). “Hacia una teoría crítica del currículum”. En El currículum: más allá de la reproducción. Madrid. Ed. Morata. Barcelona.

KINCHELOE, Joe (2008). “La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir”. En McLaren, Peter y Kincheloe, Joe. Pedagogía crítica. De qué hablamos, donde estamos. Barcelona. Ed. Grao.

MCLAREN, Peter (2001). “El sentido de la pedagogía crítica en la era de la globalización después del 11 de septiembre de 2001”. En Revista Electrónica de Investigación Educativa. Vol 5. N°1. 2003.

TADEU DA SILVA, Tomaz (2001). “Espacios de Identidad. Nuevas visiones sobre el currículum”. Ed. Octaedro. Barcelona.

TRIGO, Liliana y ALVAREZ, Gabriel (2002). “Finalidades y propósitos en la enseñanza de la Geografía. Una propuesta de construcción didáctica del conocimiento geográfico”. En Revista Estudios Socioterritoriales Vol 1. N° 3. CIG. UNICEN. Tandil

TRIGO, Liliana y PERROTTI, Rosana (2000). “Una intervención didáctica problematizadora en la enseñanza de la geografía”. II Congreso internacional de educación. FFyL. UBA.

Itinerarios virtuales y prácticas cotidianas: Aportes para pensar la enseñanza de la Geografía

DÍAZ, Lucrecia ¹

Introducción: Espacio virtual y prácticas cotidianas

Numerosas investigaciones en la actualidad giran en torno a las transformaciones tecnológicas llevadas a cabo desde las últimas décadas del siglo XX hasta hoy. Dichas transformaciones, que ocurren a escala mundial producen implicancias notables en la vida de los jóvenes, motivando prácticas cotidianas diversas en relación a los objetos tecnológicos.

En este contexto de auge de las tecnologías, el espacio virtual cobra una importancia notable. Coincidiendo con Baudrillard, quien hace referencia al “mundo hiperreal”, o “mundo simulado”, se puede argumentar que cotidianamente, *“experimentamos situaciones que no son parte de nuestra ‘vivencia sensorial primaria’ (es decir, que no vemos, olemos o escuchamos de la fuente original); actualmente ya no sólo recibimos la realidad mediáticamente sino que la vivimos, la construimos a través de los medios y con ello le damos un nuevo vuelco a lo social, posibilitando una ruptura con sus límites geográficos, de idioma, de formación social”* (Cabello, 2010; 14). De esta forma, las tecnologías posibilitan no solo nuevas modalidades de sociabilidad entre los sujetos sino también nuevas formas de interpretar y de experimentar los lugares en el que viven, como así también posibilitan la creación de lazos con lugares distantes a través de lo percibido por medio del uso de artefactos tecnológicos. A través de ellas, no solo se le otorga un sentido a lo que vemos y experimentamos sino que le otorgamos un significado y función determinada a las tecnologías, según el contexto en el que nos desenvolvemos.

En este sentido, es necesario destacar que en relación al espacio virtual *“Se confrontan así dos procedimientos. El primero es fundamentalmente material, construido por elementos físicos”* [...], en este conjunto podemos enumerar a los objetos técnicos e informacionales cuyo sustento es la información *“el otro es inmaterial y por tanto sus representaciones, imágenes y mensajes no comportan localización ni estabilidad, puesto que son los vectores de una expresión momentánea, instantánea, con toda la manipulación de sentidos y la información errónea que ello presupone”* Virilio, P (1991:8). En este caso habría que considerar la difusión de ciertas pautas de consumo que se difunden cotidianamente a través de imágenes publicitarias y de mensajes que intentan convencer a los posibles usuarios de estas tecnologías y que motivan nuevas prácticas de consumo, ya sea de dispositivos tecnológicos o de otro tipo de objetos.

A su vez, es posible experimentar una nueva dimensión espacial desde lo virtual, ya que las nociones de distancia y proximidad adquieren otros sentidos (López Levi, 2006), lo que implica que el espacio y las relaciones que allí se tejen se tornan de gran relevancia y adquieren una importancia notable que está caracterizada por la existencia de una red fluida de intercambios que da lugar al espacio de los flujos (Castells, 1999).

Aspectos metodológicos

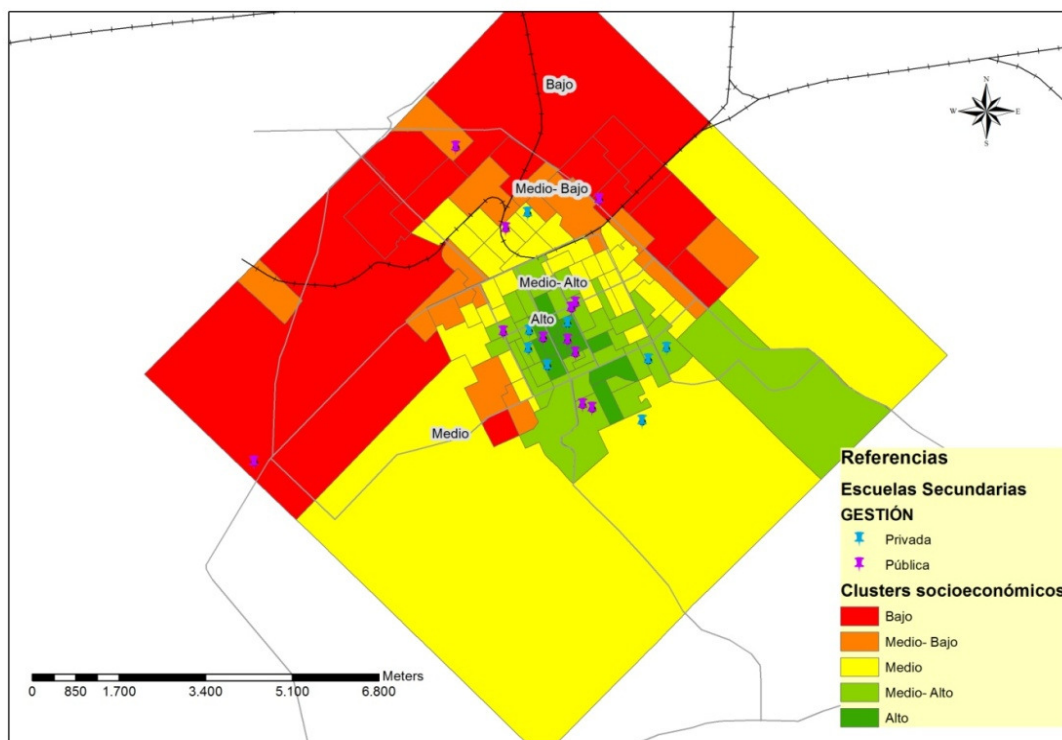
Esta investigación se basa en la utilización de una metodología cualitativa, que consiste en primer lugar en la discusión teórica de autores pertinentes al tema de estudio, complementada con un

¹ Centro de Investigaciones Geográficas CIG-IGEHCs-CONICET/UNCPBA ludiaz05@yahoo.com.ar

trabajo de campo que tiene por objetivo contrastar, revisar y aportar nuevos elementos a los aspectos teóricos trabajados y estudiados anteriormente. La población de análisis de esta investigación se encuentra constituida por jóvenes escolarizados de entre 16 y 17 años, teniendo en cuenta las instituciones educativas a las que asisten. Por lo tanto, en primer lugar se seleccionaron intencionalmente escuelas de la ciudad pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos (desde nivel bajo hasta alto con estratos intermedios) que fueran públicas y privadas y distribuidas en diferentes barrios de la ciudad, luego se seleccionaron alumnos de entre 16 y 17 años considerando un muestreo al azar.

A continuación se mostrará un mapa que presenta la superposición entre la distribución de estratos socioeconómicos en diferentes barrios de la ciudad y la localización de escuelas secundarias, lo que da cuenta de la situación de las instituciones educativas en lo que respecta a aspectos socioeconómicos y a su distribución espacial.

Mapa N° 1: Regionalización socioeconómica de la ciudad de Tandil y localización de Escuelas Secundarias de la ciudad



Fuente: Tisnés, A (2013).

A partir de la información brindada por el presente mapa, podemos decir que la mayoría de las escuelas (tanto públicas y privadas) se localizan en regiones de condición socioeconómica Medio-alta y Alta y el resto de escuelas se distribuyen entre los clusters Medio, Medio bajo y Bajo. A partir de esta situación se propuso en primer lugar seleccionar un muestreo intencional de escuelas (tanto públicas y privadas) que correspondan a regiones socioeconómicas diversas (desde el cluster Bajo hasta el Alto) para garantizar diversas situaciones y contextos desde los cuales se seleccionaron a los alumnos a entrevistar.

Itinerarios virtuales: Un recorrido por los sitios de Internet más significativos en la vida cotidiana de los jóvenes.

Como se planteó al inicio, el espacio cotidiano de los jóvenes se encuentra atravesado por el uso de las tecnologías, a partir de las cuales se comunican, estudian, e intercambian y producen información. A su vez, el uso de diversos artefactos tecnológicos se lleva adelante en diferentes ámbitos de su vida cotidiana (el hogar, la escuela, los cibercafé, la plaza, los clubes y otros espacios de esparcimiento, recreación, espacios culturales, educativos y deportivos, entre tantos otros).

Estas prácticas cotidianas con las tecnologías posibilitan otras formas de experimentar y de percibir el espacio, no solo porque el uso que se realiza de diferentes objetos tecnológicos es en “todo momento y lugar” sino que en torno a las prácticas cotidianas con las tecnologías se constituye un fuerte lazo con el ciberespacio, en el cual los jóvenes llevan a cabo a diario diversos recorridos por diversos sitios o “territorios” virtuales.

Por otro lado, el espacio virtual, para los jóvenes se constituye como un espacio de significación, en el cual se relacionan con sus pares a través de códigos comunes (en la forma de expresarse, a través de la música que comparten y a través de los sitios web que visitan cotidianamente), sobre todo el caso de las redes sociales. De esta forma, suelen configurarse determinados grupos de jóvenes en los cuales se comparten ciertos géneros discursivos que los distinguen y diferencian proporcionándoles identidad como grupo social.

En este espacio virtual que es de común acceso a los jóvenes se le suma un sistema de objetos que es propio de este grupo social: Este nuevo sistema de los objetos está compuesto por aparatos electrónicos (computadoras, lectoras de MP3, MP4 y DVD, tablets, i-phones, i-pods, teléfonos táctiles, pen drives con grabadores de voz, teléfonos multifunciones que tienen funciones similares a las computadoras con posibilidad de conexión a wi-fi), los cuales consisten en objetos pequeños y delgados, fácilmente transportables, sensibles al tacto e inclusive algunos a la voz, con gran capacidad de almacenamiento de información, música, imágenes, videos, etc. Estos objetos han revolucionado ámbitos como el hogar, los lugares de trabajo y las instituciones educativas y se han sumado a otros objetos ya existentes como la TV, la radio y el video. *“Esto contribuye a la extensión del alcance de la comunicación vía Internet, algo que con las últimas tecnologías hace fácil, relativamente barato y amistoso bajar información de la red., pero también producirla y subirla, prestación que será aprovechada básicamente por los jóvenes, encargados de expandir el universo hipertextual de Internet”* (Urresti, M; 2008:48).

Otro de los elementos de estas culturas juveniles como remarca Urresti lo conforman los géneros de la comunicación: En este contexto los géneros como la información (del que surgen formas como discursos científicos, de divulgación y periodísticos); la ficción o entretenimiento (a través de la literatura, los relatos populares, las novelas, el radioteatro, el cine) y el tercero: la publicidad y la comunicación en sentido estricto (a través del discurso y la publicidad comercial) comienzan a entremezclarse, a redefinirse y a fusionarse. De este modo surgen géneros entrecruzados como el infotainment (que combina la información con el entretenimiento), el advertainment (que mixtura publicidad y entretenimiento) o la infopublicidad. Esas combinaciones de géneros son cada vez más usuales en Internet, ejemplos de ellos lo constituyen los periódicos digitales que combinan información y publicidad a través de imágenes y sonido.

Por lo tanto, la vida de los jóvenes es atravesada por los géneros entrecruzados de la comunicación y a su vez por la multitarea en el espacio virtual, es decir, los adolescentes pueden estar estudiando y jugando a la vez, conectados a las redes sociales y buscando información sobre un tema a la vez que se tientan con una publicidad que apareció en la misma página o comprando

productos por Internet al mismo tiempo que responden un mensaje por Whatsapp. El espacio virtual como espacio de significación, les otorga un poder que se pone en juego cuando los mismos navegan y descubren mundos infinitos y extraños estando visibles e invisibles al mismo tiempo (Morduchowitz, R; 2013). Esto les permite a través de la multitarea realizar varias acciones al mismo tiempo desde la virtualidad:

“En la producción de contenidos y la manipulación de la realidad virtual: levantar y derrumbar un imperio en minutos en un juego de estrategia, invadir la privacidad de un compañero ingresando a su cuenta, manipular un “software libre”, diseñar una página, crear un blog o fundar una comunidad, imponer o censurar contenidos, establecer reglas de funcionamiento y decidir quién puede ser parte o no de ella” (Winocur, 2009; citado por Morduchowitz, R; 2013:27)

Estos itinerarios virtuales están orientados principalmente hacia las redes sociales (Facebook, Twitter, entre otras), y los juegos en red, junto al uso del sistema de mensajería Whatsapp. Si tenemos en cuenta la importancia que los jóvenes le asignan a estas aplicaciones en su vida cotidiana, podemos decir que las mismas han producido grandes transformaciones en la forma de intercambio, circulación y producción de información, así como también la forma de comunicarse y de expresar emociones, motivaciones, gustos, entre otros.

Una de esas transformaciones que ha generado Internet a partir de las redes sociales, consiste en el sentido que toman las cuestiones ligadas a la intimidad de las personas. Internet ha facilitado la circulación de información personal en formato de fotos, textos y videos que circulan por diferentes vías y permiten compartirla con miles de usuarios, aunque éstos sean desconocidos. Es así como comienzan a desdibujarse los límites del espacio de lo público y lo privado, los cuales en algún momento presentaban límites bastante precisos. De este modo se expone la vida privada y se comparte con otros, por ejemplo a través de fotologs, blogs y redes sociales (Sibilia, P, 2008). Es así, como existen redes sociales como Facebook y Twitter en las que los jóvenes exponen su vida y hasta confiesan lo más íntimo de su rutina diaria y de sus prácticas cotidianas como individuos y como miembros de una comunidad o grupo social, allí se comparte música, fotos, gustos y preferencias, se intercambian opiniones y se reciben comentarios, quedando al descubierto el mundo privado. Es así como se articula un nuevo tipo de espacio en el que se superponen y se entremezclan lo público, lo privado y lo íntimo, siendo estas tres esferas fácilmente accesible a los demás (Urresti, M; 2008).

Por otro lado, el ciberespacio posibilita nuevas formas de comunidad virtual la cual guarda relación con un sentimiento de pertenencia común y de identidad y esto a su vez se vincula con la existencia de redes sociales en las que se asocian numerosa cantidades de jóvenes (y no tan jóvenes) que van tejiendo relaciones de intercambios y encuentros entre varias personas al mismo tiempo.

Estas comunidades virtuales desafían el espacio y el tiempo, al establecer comunicaciones en tiempo real y entre lugares distantes. A la vez, algunos de esos encuentros surgen primero en el espacio virtual para luego producirse en algún espacio cotidiano de recorrido habitual de los jóvenes por la ciudad en que viven. Esto implica, que los recorridos habituales de los jóvenes en el espacio virtual, -en algunos casos- se complementan con los lugares de recorrido habitual tradicionales: el club, el cyber, la escuela, la plaza (Morduchowitz, 2012).

Volviendo a los sitios virtuales de recorrido habitual de los jóvenes, los juegos en red constituyen un espacio de recreación y entretenimiento de visita frecuente: desde juegos de estrategia, guerra, simulación, entre otros, constituyen un gran atractivo para el entretenimiento

de jóvenes, y también de adultos. En las entrevistas realizadas en esta investigación se relevó la información de que el juego más utilizado y elegido se denomina Counter Strike, el mismo consiste en un juego de guerra, en el que los jugadores se dividen en terroristas y antiterroristas, el mismo consiste en que cada personaje de cada grupo debe eliminar a los jugadores del bando contrario. Otro de los juegos conocidos y seleccionados por los jóvenes pero de modo menos frecuente es el Age of Empire que consiste en un juego de estrategia cuyos objetivos son: “la dominación de las civilizaciones enemigas, lograr la victoria económica a través de la acumulación de la riqueza, construcción y defensa de las maravillas del mundo” (Cabello, 2010:21). En este juego los sujetos participan de la producción del espacio a través de las acciones de construcción de obras de infraestructura, distribución de la riqueza, contratación de mano de obra, etc.

A su vez, esa producción social del espacio se da a partir de la intervención de diferentes actores sociales: guerreros, esclavos y otros que desempeñan diferentes funciones y roles. De este modo, el juego permite lograr un acercamiento a los aspectos culturales e históricos y a los valores ideológicos dominantes (Cabello, 2010).

Conocimiento espacial en torno a las tecnologías y su relación con enseñanza de la geografía

Como se mencionó en el apartado anterior, la vida de muchos jóvenes está atravesada por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación en diferentes espacios de su vida cotidiana (la escuela, los cyber, el hogar, la plaza, etc.). En los últimos años existe una preocupación por incluir el uso de esas tecnologías en los ámbitos educativos a través de políticas que tienen como principal objetivo reducir la brecha digital. En torno a ello, surge el interés por indagar cuál es el rol de la escuela y en este caso el de la Geografía para incluir las tecnologías en los procesos de enseñanza-aprendizaje desde las prácticas cotidianas en el aula.

Si tenemos en cuenta que el espacio virtual es un territorio valioso debido a la diversidad de sitios cuyas propuestas son interesantes y novedosas para pensar el conocimiento espacial de los jóvenes, podemos preguntarnos: ¿De qué modo podemos vincular y cómo aplicar estos itinerarios virtuales de los cuáles nos referimos anteriormente para producir información innovadora para la enseñanza de la Geografía?

En este sentido, partimos de la idea de que los sitios virtuales que forman parte del recorrido habitual de los jóvenes por el ciberespacio posibilitan la construcción de sentidos y de significados acerca del espacio a partir de esas prácticas cotidianas con las tecnologías. En este sentido, podríamos vincular lo que sostiene Lindón en relación al conocimiento espacial a través de las tecnologías, ya que si bien existe un conocimiento del espacio por experiencia directa (desde lo sensorial, lo cognitivo y lo vivencial), existen prácticas que motivan al conocimiento geográfico de los jóvenes a partir del uso de las tecnologías de la información y de la comunicación, pues “*Ese conocimiento del lugar, se despliega, emerge y se expresa en las acciones (o prácticas) espaciales particulares que realiza el sujeto en el lugar o con respecto al mismo. (Las prácticas con las tecnologías y los lugares) Por ejemplo el cyber, la casa de un amigo, la plaza, la calle o algún espacio específico del propio hogar*” (Lindón, 2006: 18-19). Por lo tanto, las prácticas cotidianas en torno a las tecnologías motivan diversos tipos de experiencias, que se llevan a cabo en diferentes espacios de la cotidianeidad en la que los sujetos participan, lo que motiva y genera nuevas habilidades para el logro del conocimiento espacial de los adolescentes desde su conexión con el mundo virtual. Por lo tanto, hoy más que nunca, desde la educación geográfica, constituye un enorme desafío la idea de acercar a los jóvenes a tomar conocimiento de la realidad de territorios que son desconocidos para éstos a través de la

educación de “las percepciones y sensibilidad sobre el territorio, la memoria espacial, así como la valoración del mismo y también la reflexión sobre las posibles actuaciones sobre el territorio” (Lindón, 2006, 20) a fin de enriquecer sus propias prácticas cotidianas espaciales en torno a las tecnologías.

En relación a esto, podemos decir, que existe un espacio vivido por los jóvenes a través de sus experiencias cotidianas, las cuales posibilitan un conocimiento de la realidad espacial que demanda el desarrollo de habilidades cognitivas y sensoriales, entre otras, para poder aprehenderlo. Pero, por otro lado, y sobre todo ante el auge de las tecnologías de la información y la comunicación, este espacio vivido por los jóvenes, no solo remite al contacto directo con la realidad espacial desde lo material, sino que, ante la disponibilidad de nuevos dispositivos tecnológicos, existe un nuevo modo de acceder, conocer y construir la espacialidad desde lo virtual (Moreno Rojas, 2013).

En este sentido, Moreno Rojas plantea que uno de los sitios del espacio virtual: las redes sociales (uno de los más seleccionados por los jóvenes), pueden considerarse como “espacios de Ciber-geo-actividad” (Moreno Rojas, 2013:4), ya que la información compartida por los jóvenes en la red a través de fotografías, opiniones, compartidas por ellos y las diferentes aplicaciones, contenidos y herramientas permiten representar la información espacial que podrían utilizarse para la producción de información innovadora para trabajar en la enseñanza de la Geografía en la escuela y para la construcción de conocimiento geográfico desde la realidad cotidiana de los jóvenes pero que a la vez permite acercarlo a realidades desconocidas. (Moreno Rojas, 2013). Es así como a través de la red se puede no solo colaborar en la construcción de información innovadora para la educación geográfica sino que este espacio permite la creación de nuevas modalidades de interpretación y de percepción de la realidad.

La gran circulación de información visual (fotografías, mapas y otros) que los jóvenes intercambian y producen en la web presenta un gran potencial para trabajar acerca de sus propias ideas y sobre su interpretación acerca de la realidad social y sobre los problemas cotidianos que pueden ser abordados desde la Geografía. El espacio virtual implica otra vía de acceder y conocer lo que ocurre en el mundo (Moreno Rojas, 2013).

Es posible entonces, poner en valor la información visual y textual que los jóvenes utilizan y producen en el espacio virtual como modo de acercarse a producir un conocimiento geográfico para el aula que sea basado en sus intereses y motivaciones y que por lo tanto resulte significativo. En el caso de la información visual: mapas, fotografías que ellos mismos suben sobre paisajes, viajes, eventos, juegos en red, publicidades, etc. y la información textual que comparten: sobre conversaciones, búsquedas de información, eventos de tipo solidario u otros, informaciones sobre organizaciones no gubernamentales (ONG's) y otras entidades en las que participan o están interesados, entre otra tanta información. Las redes sociales pueden funcionar como grandes núcleos disparadores y facilitadores de información sobre campañas de ecología (reciclado, reutilización de residuos, protección de animales, ahorro de energía, agua, etc.), todos temas en los que la Geografía tiene mucho para decir y hacer desde la escuela.

Este intercambio de información y comunicación por parte de los jóvenes que se evidencia en las redes sociales puede ser puesto en valor en el aula a partir de determinados tópicos disparadores que lleven a los jóvenes a reflexionar y discutir críticamente sobre temas de preocupación actual que son compartidos a diario en las redes y que pueden ser retomados por los profesores de Geografía para construir conocimiento pertinente a la asignatura desde las problemáticas que son motivo de preocupación de los alumnos.

Retomando la cuestión sobre la utilización de juegos en red por parte de los adolescentes, algunos ya mencionados en el apartado anterior, constituyen uno de los espacios más visitados por éstos,

con lo cual sería de gran relevancia pensar desde la enseñanza de la Geografía algunas propuestas que tomen en cuenta a los juegos en red como posibles disparadores para trabajar algunos contenidos de la materia.

En este sentido se puede expresar que los videojuegos posibilitan un “aumento de la motivación para el aprendizaje significativo, una mejora de la comprensión de los conceptos y un desarrollo tanto de las habilidades para la resolución de problemas como del pensamiento creativo”. (Muñoz, Cabeza Garrote, 2008: 249). Otro de los juegos seleccionados por los jóvenes fue el llamado Simscity que consiste en que el jugador actúa como “intendente” de la ciudad a la que debe gobernar, gestionar, administrar y organizar utilizando los recursos que el juego le provee. De este modo, el jugador debe ocuparse de construir obras de infraestructura: calles, rutas, puentes y distribuir los servicios entre los habitantes de la ciudad, entre otras acciones. Este juego presenta la posibilidad de trabajar con contenidos temáticos de la Geografía, ya que la utilización del mismo para la enseñanza puede incentivar la construcción de conocimiento por parte de los jóvenes, considerándolos a éstos como sujeto activos productores de conocimiento y partícipes de una situación simulada pero que puede ser un disparador para pensar problemas de la realidad cotidiana.

Los juegos de simulación, en este caso el juego Simscity posee grandes potenciales para trabajar acerca de problemáticas de planificación urbana, distribución de los recursos y elaborar estrategias de resolución de problemáticas de diversa índole: inaccesibilidad a servicios, falta de construcción de obras de infraestructura (rutas, caminos, puentes, centros de salud, escuelas, centros comunitarios y culturales, plazas, etc.). Como se explicó anteriormente y teniendo en cuenta los objetivos de este juego, podría trabajarse en clase invitando a cada alumno a simular ser un intendente de una ciudad de manera que construyan la misma y planifiquen con los recursos disponibles e identificando y dando soluciones a los problemas que surgen. Por otro lado, puede utilizarse este recurso para que los alumnos construyan una ciudad que se identifique con la ciudad en la que viven en la realidad con los recursos disponibles en el juego, de modo que esto permitiría vislumbrar cuáles son las percepciones de los alumnos respecto de la ciudad en la que viven y cuáles son los problemas que identifican.

Imagen N°1: Captura de pantalla del juego de simulación Simscity 3000



Fuente: Simscity3000.

Coincidiendo nuevamente con Muñoz, Cabeza Garrote “Otra idea acerca de los juegos de simulación es que permiten la manipulación y experiencia sobre los hechos geográficos, siendo así elementos de motivación e interés para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía y las Ciencias Sociales” (Muñoz, Cabeza Garrote, 2008: 250).

Imagen N°2: Captura de pantalla del Juego de simulación Simscity



Fuente: Simscity 2013.

A menudo, existe la tendencia a pensar que el juego y el entretenimiento no son compatibles con el aprendizaje, sin embargo estas dos instancias constituyen dos vías complementarias a través de las cuales el sujeto aprende jugando o entreteniéndose. Por lo tanto, es posible pensar en los sitios de entretenimiento y recreación más visitados y seleccionados por los adolescentes, como herramientas y fuentes de información relevantes para producir conocimiento geográfico en el aula.

Respecto a los aspectos positivos de los juegos en red, podemos mencionar la motivación en la adquisición de habilidades para crear y resolver situaciones que tienen vinculación con la vida real, la creación de una red de socialización entre los jugadores, ya que crea una red de relaciones entre los jugadores que se comunican y realizan comentarios mientras juegan, lo que combinan el juego con las redes sociales. En muchas ocasiones, los integrantes de los juegos en red socializan y se hacen “amigos” en estos espacios virtuales.

Por otro lado, los juegos de simulación pueden promover en los jóvenes la capacidad de empatía de situarse en el lugar de las personas implicadas en una problemática, por lo tanto, el sujeto se convierte en un actor partícipe en la resolución de un problema, que puede guardar relación con problemáticas cotidianas que ocurren en su barrio o en otros barrios de la ciudad en que vive. A su vez, a través de estos tipos de juegos se propone un abordaje de la realidad que se puede explicar desde diferentes dimensiones: económica, social, ambiental, espacial, entre otras, lo cual implica pensar en un abordaje de estas problemáticas desde contenidos multidisciplinares. Otra de sus atractivos consiste en la estimulación de los sentidos y de la percepción y el aumento de la creatividad y la imaginación de los sujetos (Muñoz, Cabeza Garrote, 2008: 250).

En este contexto de auge de las tecnologías, resulta interesante aprovechar los dispositivos tecnológicos utilizados por los jóvenes y los itinerarios virtuales por donde éstos navegan para producir nuevo conocimiento que sea innovador y significativo.

Un itinerario virtual puede ser de gran utilidad para comprender no solo los sitios que utilizan los jóvenes a fin de promover su uso como recursos didácticos sino que pueden resultar como facilitadores de información interesantes respecto de las motivaciones e intereses personales y gustos compartidos y prácticas cotidianas entre jóvenes. El espacio virtual suele configurarse como un espacio de reflexión, de debate y de expresión de algunos movimientos sociales, movimientos estudiantiles que pueden resultar como disparadores de algunas actividades pensadas desde y para la enseñanza de la geografía en la escuela. En palabras de Fien, se trata de reconstruir las propias geografías de los sujetos para ponerlas en valor para el aprendizaje en la escuela, en este caso en la Geografía.

Redes sociales y juegos en red constituyen dos tipos de recursos o herramientas didácticas y dos fuentes de información (visual y textual) compartida entre jóvenes a través de estos sitios en los que le otorgan diversa utilidad.

Para seguir reflexionando

Luego de haber analizado hasta aquí la compleja relación entre las prácticas cotidianas de los jóvenes en torno al uso de diferentes objetos tecnológicos y la configuración de diferentes itinerarios virtuales que pueden ponerse en valor para pensar en la construcción de conocimiento espacial destinado a la enseñanza de la Geografía, se puede vislumbrar que los itinerarios virtuales pueden ser consideradas herramientas valiosas para pensar contenidos y estrategias de enseñanza-aprendizaje a fin de producir un conocimiento geográfico que sea innovador, pertinente disciplinariamente, relevante socialmente y significativo, y que sobre todo permita poner en escena las “Geografías personales” de los sujetos y sus diversas realidades.

Bibliografía

CABELLO, R (Coord.) (2010) Ciberjuegos. Escritos sobre usos y representaciones de los juegos en red. Ed. Imago Mundi. UNGS. Buenos Aires. pp. 127. “La enseñanza digital, los campus virtuales y la geografía” en: *Revista electrónica de recursos en Internet sobre geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona N° 125. ISSN: 1578-0007. Barcelona.

CASTELLS, M (1999) *La Era de la Información. Vol. II: El poder de la identidad*. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

LINDÓN, A (2006) “Geografías de la vida cotidiana” en Hiernaux, D; Lindón, A (Comp.) *Tratado de Geografía Humana*. Ed. Barcelona. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, México. 652 pp.

LÓPEZ LÉVI (2006) “Geografía y ciberespacio”, en: Hiernaux, D; Lindón, A (Comp.) *Tratado de Geografía Humana*. Ed. Barcelona. Universidad Autónoma Metropolitana- Iztapalapa, México. 652 pp.

MORDUCHOWICZ, R, (coord.) (2008) **Los jóvenes y las pantallas. nuevas formas de sociabilidad**. ed. gedisa. 114 pp.

MORDUCHOWICZ, R, (coord.) (2012) **Los adolescentes y las redes sociales. La construcción de la identidad juvenil a través de Internet**. Ed. Fondo de Cultura económica. 109 pp.

MORDUCHOWICZ, R, (coord.) (2013) **Los adolescentes del S.XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas**. . Ed. Fondo de Cultura económica. 110 pp.

MORENO ROJAS, J (2013) “Las redes sociales: espacios de ciber-geo-actividad” en: XIV Encuentro de geógrafos de América Latina, EGAL 2013 – Lima, Perú.

MUÑOZ, MI, CABEZA GARROTE, M (2008) “El videojuego como recurso didáctico en el aprendizaje de la Geografía. Un estudio de caso”, en: *Papeles de Geografía* N°47-48, enero-diciembre 2008. Universidad de Murcia, España. pp. 249-261.

SIBILIA, P (2008) **La intimidad como espectáculo**. Ed. Fondo de Cultura económico. Bs. As.

URRESTI, M. (2008) “Ciberculturas juveniles: vida cotidiana, subjetividad y pertenencia entre los jóvenes ante el impacto de las nuevas tecnologías de la comunicación y la información”, en Marcelo Urresti (Comp.), *Ciberculturas juveniles*, Buenos Aires, La Crujía Ediciones, 2008. pp. 13-66.

Los intercambios institucionales como práctica innovadora de la Educación Geográfica en el nivel superior

DURÁN Diana Cristina ¹
PÁEZ, Sergio Luis ²

Esta ponencia tiene por objetivo analizar y difundir la naturaleza innovadora de las actividades de Intercambio Interinstitucional entre profesorado de geografía de distintas jurisdicciones del país, en el contexto de la articulación entre el conocimiento geográfico disciplinar sobre la Argentina en todas sus escalas; la docencia y prácticas de enseñanza en Geografía y la inserción del *modelo I a I* en el ejercicio de la Educación Geográfica del Nivel Superior.

Según el Diccionario de la Real Academia, intercambio significa “*reciprocidad e igualdad de consideraciones y servicios entre entidades o corporaciones análogas de diversos países o del mismo país*”, por lo que las propuestas que expondremos concuerdan con esta conceptualización al incluir tanto las acciones educativas que se promueven como servicios, y las instituciones como entidades, además de involucrar la dimensión espacial.

Con la realización de intercambios interinstitucionales se han compartido experiencias relacionadas con los procesos de enseñanza y aprendizaje de los docentes y alumnos de los profesorado de geografía involucrados. Asimismo, se promueve la multiculturalidad, el diálogo y la convivencia educativas entre los docentes y estudiantes de todos los años de los institutos de formación docente.

Haremos hincapié en la experiencia llevada a cabo durante los años 2012-2013 por el Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N° 79 de Punta Alta, provincia de Buenos Aires y el Instituto Superior “Antonio Ruiz de Montoya” de Posadas, provincia de Misiones y las proyecciones de los intercambios en tiempo y espacio, es decir, su continuidad durante los próximos años y ampliación a otras instituciones (como el Instituto de Formación Docente de San Luis, el Instituto Pío XII de Avellaneda, provincia de Buenos Aires, entre otros).

En relación con las nuevas perspectivas del mundo académico, pero también de los mundos reales, coincidimos con Brunn sobre la emergencia de tres giros disciplinares, “(...) *el espacial, el ambiental y el de información/comunicación. La geografía está asumiendo un papel nuevo e importante en estas pesquisas transdisciplinarias, en parte porque ella es una disciplina ‘fluida’ cuyos conceptos, teorías y metodologías resuenan en campos nuevos y viejos, en las humanidades, en las ciencias sociales y naturales. Muchas de estas interfaces emergentes están asociadas con ‘geografías electrónicas’*”(Brunn. 2005). Estos “giros” están impactando profundamente en la Educación Geográfica, aspecto de relevancia sustantiva en la propuesta de los Intercambios que se configuran como interfaces de nuevas estrategias didácticas que insertan tales giros, tales como: la renovación de las propuestas de trabajos de campo –muchas veces olvidados en los institutos terciarios –presionados por urgencias económicas y burocráticas–; las geografías electrónicas que permiten unir aulas distantes y los trabajos de investigación geográfica en diálogo interdisciplinar.

¹ ISFD N° 79. Universidad del Salvador diana.a.duran@gmail.com

² IS Antonio Ruiz de Montoya. Universidad del Salvador fito70_1@yahoo.com.ar

Los inicios: primera etapa del Intercambio

Durante setiembre de 2012 la delegación misionera viajó –luego de un año de ardua gestión de los alumnos, docentes y directivos–, a Punta Alta compartiendo viajes de estudio, trabajos de campo y experiencias académicas con los receptores. Se recorrieron diferentes paisajes naturales y culturales (Arroyo Pareja, Pehuen Co, Base Naval Puerto Belgrano, zona agraria de Bajo Hondo), así como también el paisaje urbano de la ciudad de Punta Alta, guiados por profesores universitarios especialistas en cada localización. Además se concretaron distintos circuitos culturales en los museos de la ciudad como el Archivo Histórico Municipal, el Museo de Ciencias Naturales “Charles Darwin” y el Museo de la Base Naval Puerto Belgrano. También se llevó a cabo un intercambio académico con ponencias de biólogos, historiadores, geógrafos de la localidad y la región y de alumnos de los últimos años de ambas carreras.

Localidades en las que se realizaron trabajos de campo durante el Intercambio 2012 en Punta Alta y la Región



Fuente: elaboración personal

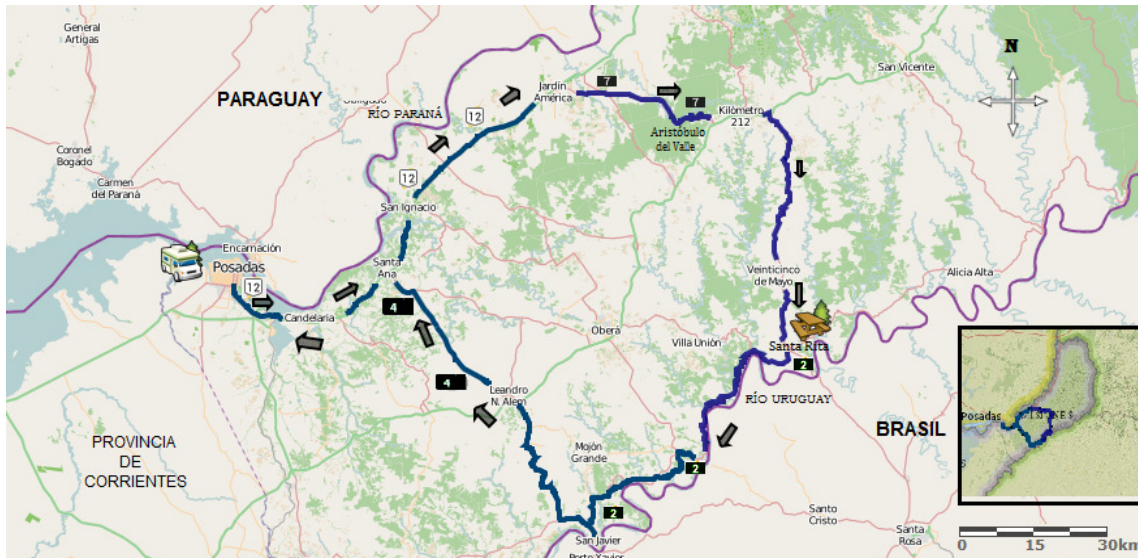
Experiencia en Misiones: 2da. Etapa del Intercambio

Durante la primera quincena del mes de septiembre de 2013, la delegación de la localidad de Punta Alta visitó la ciudad de Posadas y la zona centro sur de la provincia. Se realizó un circuito geohistórico por los principales lugares de la capital provincial, ponencias sobre temáticas variadas por parte de profesores y alumnos de ambas instituciones, actividades de confraternización y una salida de campo que comprendió el siguiente itinerario: Posadas, San Ignacio, Jardín América, Aristóbulo del Valle, ruta provincial N° 9 hasta Santa Rita, ruta costera N° 2 Juna Pablo II, San Javier, Leandro N. Alem, Santa Ana, Posadas. Los alumnos y docentes que formaron parte de la delegación, tras las explicaciones y comentarios por parte de los anfitriones, debieron completar una pequeña guía de trabajo, a saber:

Evaluación: Viaje de estudio interior de la provincia de Misiones

- 1- Identifique los recursos naturales aprovechados a lo largo del itinerario.
- 2- ¿Cuáles son las principales transformaciones de las condiciones naturales en el área recorrida?
- 3- ¿De qué manera han influido las condiciones del medio natural en la apropiación del espacio?
- 4- ¿De qué modo se explota el recurso paisajístico?
- 5- ¿Cuál es el recurso máspreciado en la zona centro-sur de la provincia de Misiones?
- 6- ¿Qué características morfológicas presenta el área transitada?
- 7- ¿Qué problemáticas ambientales observa a lo largo del recorrido?

Recorrido por la zona centro sur de la provincia de Misiones – Intercambio Académico: ISFD N° 79 de Punta Alta- Instituto Superior “Antonio Ruiz de Montoya” de Posadas/Misiones. Septiembre de 2013



Fuente: Elaboración personal

La relevancia del trabajo de campo y los viajes de estudio en los intercambios

El trabajo de campo es una etapa en el proceso de la investigación geográfica, esencial para una ciencia vinculada a la estrecha relación entre la sociedad y la naturaleza; los lugares, las áreas, las regiones y el mundo; en todo caso, la Geografía por naturaleza está asociada a la observación directa y al relevamiento incluyendo primordialmente el reconocimiento *de visu* del espacio geográfico. En consecuencia, se trata de una estrategia didáctica primordial en la formación inicial de los profesores de geografía.

Por otra parte, la Geografía ha estado aunada tradicionalmente a los viajes y a las exploraciones, al descubrimiento de la faz de la Tierra y sus características esenciales. Esta aptitud, sin embargo, ha variado con la evolución de enfoques y paradigmas. Por ejemplo, cuando dominaba el paradigma regional el trabajo de campo era sustantivo para detectar los rasgos clave regionales; pero los problemas geográficos tendieron a resolverse en los gabinetes cuando los métodos

cuantitativos o la geografía teórica prevalecieron en el interés de los geógrafos. Sin embargo, con el regreso de las tradiciones humanísticas, los geógrafos volvieron a concentrarse en un espacio concreto, que es un espacio vivido, modelado por la experiencia. De este modo, se asiste al regreso hacia el interés por los lugares y los paisajes en el centro de la reflexión geográfica y, de esta manera, el trabajo de campo también es reivindicado.

Las preocupaciones teóricas, la emergencia de la geografía social, la disponibilidad de fuentes de información en instituciones oficiales y privadas, las entrevistas por medios telefónicos, postales y virtuales, el refinamiento de los métodos de teledetección, han separado del campo a la Geografía, cuestión que es preciso revertir. Pero, simultáneamente, se han redescubierto los valores culturales, sociales y ambientales de los lugares en que vive la gente y esta información generalmente no se puede cuantificar o no se puede observar en imágenes de satélite. Esta información está sólo está disponible en el campo. Por ello, la geografía contemporánea debería devolver a los geógrafos y profesores de geografía al campo, como se concreta en los intercambios, para comprender la realidad de los espacios y compartir las experiencias de las comunidades y poblaciones (Durán, 2008). La nueva geografía regional da cuenta de ello.

No hay duda que lo que se aprende “de visu” se internaliza de manera comprensiva, crítica y creativa y visto que los alumnos de 1ero., 2do., 3ero y 4to. Años del Profesorado de Geografía, no han realizado trabajos de campo en los ciclos lectivos precedentes, se considera de especial interés la concreción de un itinerario local para el reconocimiento geográfico de la región en la que viven y estudian y la aplicación sustantiva de los contenidos de las unidades curriculares. En contraste, el IS Montoya ha incorporado hace mucho tiempo el trabajo de campo por lo que su experiencia promueve la difusión de innovaciones en la institución hermana.

Distribución de tareas grupales para la realización de transectas en la Reserva natural Pehuen C6 (partido de Coronel Rosales) Intercambio 2012



Observación de perfiles de suelo en la meseta misionera. Intercambio 2013



Objetivos de los Intercambios

Objetivo general

- Promover la participación de profesores, estudiantes y académicos de distintas disciplinas en intercambios con otras instituciones educativas nacionales, con la finalidad de mejorar la calidad de la Educación Geográfica.

Objetivos específicos

- Propiciar una experiencia educativa y cultural que promueva un incremento en los conocimientos y destrezas profesionales de los alumnos de los profesorados intervinientes.
- Fomentar el contacto con los distintos espacios geográficos y la construcción de un campo de conocimientos y experiencias innovadoras que permitan la relación de la teoría con la práctica en los aprendizajes de la ciencia geográfica.
- Contribuir a una formación profesional que aplique las TIC y TIG en el trabajo colaborativo entre alumnos, docentes e instituciones intervinientes.
- Propiciar el trabajo de campo como herramienta destacada para la formación de un docente especializado en la disciplina geográfica.

Innovaciones pedagógico-didácticas que promueven los intercambios

Varios son los desafíos de todo orden que plantean los intercambios, pero ahora nos centraremos en los pedagógicos.

En primer término, hemos aplicado un modelo pedagógico en el que se combinan conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares, lo que ha sido complejo pero a la vez muy desafiante y creemos que los alumnos han sido beneficiados porque han aprendido no solo contenidos, sino también a gestionar y a compartir.

Experimentamos una Educación Geográfica abierta al aprendizaje colaborativo y grupal a través de acciones que trascienden las fronteras del aula superando las secuencias lineales de las aulas cerradas; una organización temporal y espacial distinta del aula que se denomina *aprendizaje ubicuo* (porque se localiza en cualquier lugar), interactivo y participativo, integrado e intuitivo. Este aprendizaje permite formar más allá de las fronteras espaciales e institucionales y representa un nuevo paradigma educativo.

El aprendizaje ubicuo es un rasgo clave del intercambio en el sentido de que el aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas. Por ello entre las prácticas del intercambio se destacan las “*nuevas asociaciones de colaboración con otros lugares de aprendizaje (extra escolares) y ayudar a los estudiantes a relacionar el aprendizaje que tiene lugar en otros sitios donde están aprendiendo*” (Burbules, 2009). Así, el conocimiento cobra sentido en diversas localizaciones geográficas.

Hemos ampliado las aulas de nuestros institutos y las hemos hermanado a través del *aprendizaje-servicio* en el que se aprende, pero a la vez se brinda un servicio solidario a los destinatarios que son los compañeros del otro Instituto que no es otro ahora, sino que está hermanado.

Los proyectos de intercambio se proponen “difuminar las fronteras institucionales, espaciales y temporales” (Cope, 2009:10) de los profesorados promoviendo la mejora de la calidad educativa a través de distintas estrategias didácticas: trabajos de campo, presentaciones académicas de

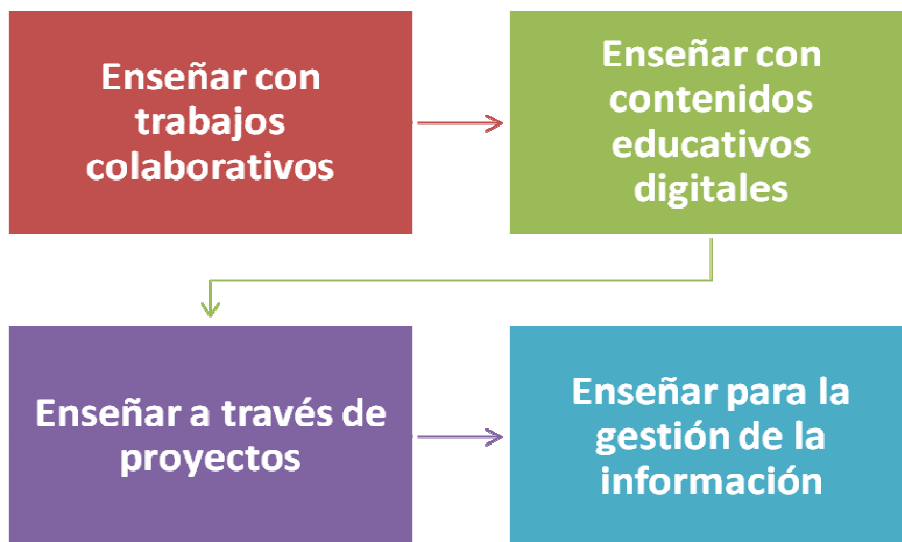
investigaciones geográficas y experiencias de residencia, actividades académicas pre y post intercambio y gestión solidaria del proyecto.

Los intercambios incluyen facetas *multiculturales*, al unir profesorado de geografías argentinas; *subjetivas*, ya que cada alumno y docente está imbuido de ella en su actuación durante el proceso de gestión hasta llegar al intercambio. Además existen otras facetas: innovadoras, educativas, emocionales, geográficas, fundacionales que se integraron también en los intercambios.

Los Intercambios son: horizontales, participativos, compartidos, en síntesis, constituyen una *innovación endógena* que se auto organiza y surge de “(...) *la articulación de los recursos propios —materiales, técnicos, informativos, de conocimiento—, cuyos logros deben atribuirse a causas internas, a una manera propia y especial de encarar las dificultades y los retos, a unas propiedades grupales propiciadoras y a cualidades personales que favorecen el cambio, tales como el deseo de aprender y resiliencia emocional, entre otras*” (CEPAL, 2008:24).

Los objetivos de la Segunda Etapa del PI se relacionaron con que el “(...) *hecho educativo puede ocurrir en cualquier lugar y en cualquier momento. (...) En nuestro caso, durante la gestión del intercambio y el viaje de estudio y en los ámbitos de encuentro en Posadas, de manera que “podemos centrarnos en actividades cara a cara, trabajo colaborativo, construcción de comunidades”* (Cope, 2009, *óp. cit.*).

En síntesis, las principales innovaciones de los Intercambios son:



Enseñar con trabajos colaborativos: presentaciones de investigaciones geográficas de la Argentina a escala local y sobre las residencias durante los encuentros académicos.

Enseñar con contenidos educativos digitales: Gestión de la información por parte de los alumnos durante las etapa pre y post intercambios y durante los mismos.

Enseñar a través de proyectos: referidos a problemas geográficos de los itinerarios y localizaciones que se recorrerán, además de las investigaciones geográficas locales de alumnos y docentes.

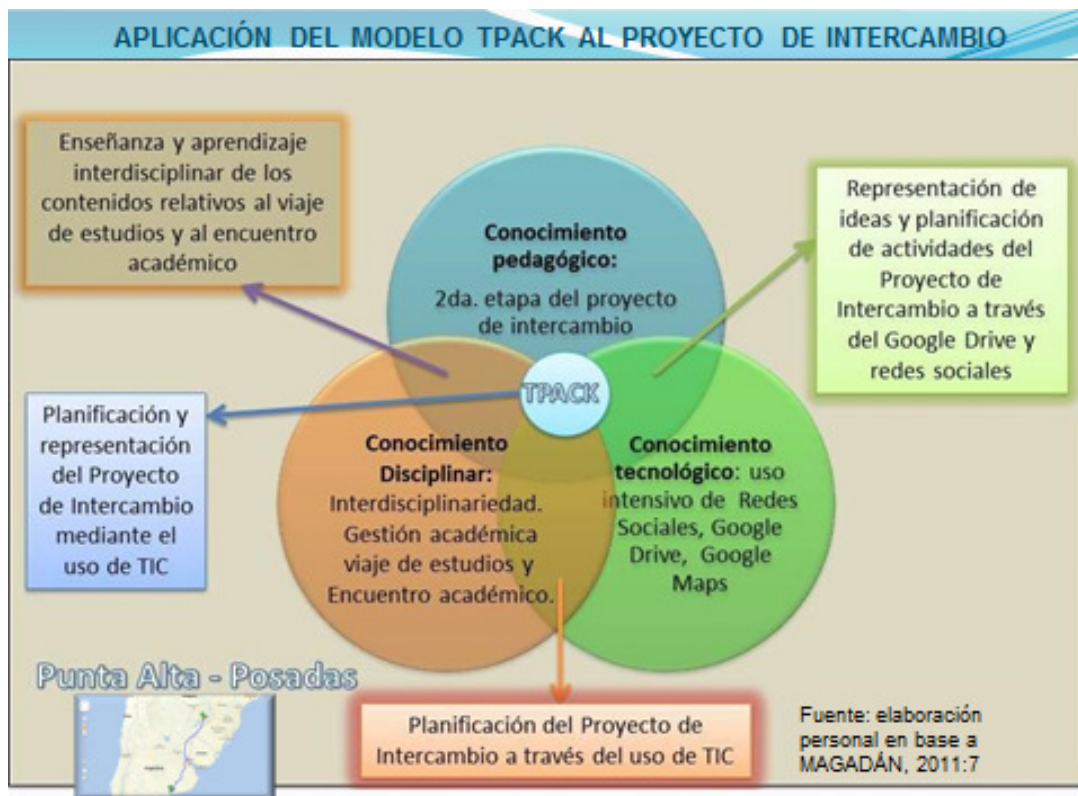
Enseñar para la gestión de la información: Para la búsqueda de alternativas de solución a los problemas locales.

El Modelo TPACK en los intercambios

El programa de intercambio combinó *tecnologías de aprendizaje y conocimiento* (TAC) (Reig, 2012) en las áreas de influencia de los profesorado, con *tecnologías de empoderamiento y participación* para la gestión del viaje y durante el mismo intercambio cuyos protagonistas fueron los alumnos, permitiendo la construcción de ciudadanía y la promoción de los capitales culturales que portan los alumnos y docentes de lugares tan distantes.

El modelo TPACK *"nos permite incorporar recursos en función de los distintos tipos de conocimiento que intervienen en el diseño de recursos educativos digitales: los contenidos, la pedagogía y la tecnología"* (Cacheiro, 2011:76), por tanto, es aplicable al Proyecto de Intercambio. Esta inserción se plantea en términos de:

- Los contenidos curriculares geográficos que se *aggiornan* a través de los *recursos de información y aprendizaje* (Cacheiro, *óp.cit.* 74-75),
- Los marcos pedagógicos para la mejor formulación y gestión del proyecto, a través de *recursos de colaboración* (Cacheiro, *óp.cit.* 74).



El modelo TPACK *"nos permite incorporar recursos en función de los distintos tipos de conocimiento que intervienen en el diseño de recursos educativos digitales: los contenidos, la pedagogía y la tecnología"* (Magadán, 2011:7)

El intercambio es, a su vez, una modalidad de aprendizaje-servicio (Durán, Páez. 2013) en la medida que se integran los contenidos curriculares de las cátedras intervinientes con el servicio

solidario que los alumnos producen en la gestión de los viajes y el beneficio de los destinatarios que son los alumnos y profesores en el lugar de destino.

Los juicios de los docentes, alumnos y otros sujetos sociales intervinientes

Las encuestas realizadas (un total de 50 sobre aproximadamente 200 participantes en ambos Intercambios) a quienes participaron del intercambio académico 2012/2013, entre los Profesorados en Geografía del ISFD N° 79 y Punta Alta y el I.S Montoya de Posadas, arrojaron los siguientes resultados:

- El 55% de los participantes corresponden al sexo femenino, el 45% restante al sexo masculino.
- Un 65% de la población encuestada (entre estudiantes y Profesores, en su mayoría estudiantes) pertenecen al Instituto Superior “Antonio Ruiz de Montoya” de Posadas y el 35% de los encuestados pertenecen al Instituto Superior de Formación Docente N° 79 de Punta Alta. Esta diferencia radica, en que la matrícula del Instituto Montoya es superior a la del ISFD N° 79.
- Durante el Intercambio académico desarrollado en el período 2012 y 2013, los alumnos de cuarto y tercer año fueron quienes más se involucraron y participaron de la actividad, a saber: 4to año 30%, 3er año 23%, Profesores 19%, 2do año 17%, 1er año 6% y Egresados recientes 6%.
- Las edades predominantes durante el intercambio se encuentran en el rango de los 21 y 24 años, y se corresponden con las edades de los estudiantes que cursan los dos últimos años de la carrera del Profesorado en Geografía.

El intercambio académico, involucra una serie de actividades, entre ellas exposiciones de trabajo de investigación de ambos Profesorados por parte de profesores y alumnos:

- Según la población encuestada, el 55% considera que los trabajos presentados por los profesores-investigadores fueron excelentes. En relación a los trabajos presentados por los alumnos, el 36% reconoce a los mismos como muy buenos.
- A la pregunta: ¿Qué actividades agregaría a los Intercambios? Las respuestas contundentes fueron “más trabajos de campos” y “actividades culturales” (un 24% y 20% respectivamente). Estas respuestas nos llevarían a replantearnos el cronograma del intercambio y la cantidad de días que se necesitan para llevarlos a cabo.
- Por otra parte, el 87% de los encuestados, opina que las actividades de gestión del intercambio sean evaluadas.

Los siguientes son algunos de los juicios respecto a la relevancia de los intercambios en relación a otros proyectos:

- Excelente, ya que permite tomar contacto con otras realidades.
- Combina y potencia los proyectos de investigación y las actividades interdisciplinarias.
- Son muy enriquecedores y a la vez se puede conocer la forma de trabajo en otros lugares.

- Es de suma importancia la oportunidad de poder estar en contacto directo con el lugar para su estudio, a diferencia de los datos obtenidos por Internet o por libros, que suman en el aprendizaje pero no en la percepción.
- Permite un mayor enriquecimiento de quienes participan de dicho intercambio y de esa manera poder exponer distintos puntos de vista, experiencias, investigaciones, etc.
- Los intercambios brindan oportunidades para el crecimiento personal del alumnado al conocer nuevas realidades y "vivirlas" en un marco académico ameno.
- Los intercambios se jerarquizan como prioritarios frente a otros proyectos porque da la importancia de la relación con el otro en base a la enseñanza y aprendizaje; en lo cultural y humano.

Es importante destacar que el 100% de la población encuestada considera al intercambio académico como una oportunidad pedagógica que puede aplicar el aprendizaje para la comprensión y los principios de la Geografía; por otra parte el 94% de los encuestados, considera que con el intercambio académico se logró crear una comunidad de aprendizaje entre ambos Profesorados al aplicar las estrategias previstas.

En relación a las fortalezas y debilidades del intercambio académico, los encuestados manifestaron lo siguiente (coincidentalmente)

FORTALEZAS	DEBILIDADES
<ul style="list-style-type: none"> - El excelente espíritu de colaboración de alumnos, docentes y autoridades de los Institutos. - Muy buen desempeño académico manifestado por alumnos, reflejo de la calidad de la enseñanza y sobre todo de la actualización permanente de contenidos y estrategias. - El poder establecer relaciones con alumno y profesores de ambas instituciones y conocer nuevos lugares. - Generó nuevos vínculos, brindo la posibilidad de conocer otras realidades y otros lugares, como así también otras concepciones en tanto a lo pedagógico de las distintas instituciones. - Trabajo en equipo, intercambio de aprendizajes. - Afianzamiento de los lazos entre quienes participaron activamente de los encuentros. Adquirir experiencia en cuanto a la gestión de emprendimientos. 	<ul style="list-style-type: none"> - El tiempo que fue muy corto. - Escaso el tiempo de duración del intercambio. - Poco tiempo brindado a las exposiciones de los alumnos y al intercambio de saberes entre los mismos - La falta de tiempo para la apreciación de los espacios a investigar. - Debilidad plasmada quizás en la falta de tiempo. Lo pude notar en la exposición sobre la experiencia de cuarta instancia en la residencia. Fue muy poco significativo y no se pudo exponer lo que se tenía preparado.

<ul style="list-style-type: none">- Logramos poner en práctica los contenidos teóricos dictados en las diferentes cátedras.- Intercambio de información y planteamiento de posibles soluciones a diferentes problemáticas ambientales.	
---	--

Fuente: elaboración personal en base a encuesta.

Reflexiones finales

Como se puede apreciar, los desafíos son múltiples. La oportunidad pedagógica de los intercambios está planteada como una propuesta innovadora que nos acerca a otras realidades geográficas permitiendo aplicar en la formación de los futuros Profesores en Geografía para el nivel secundario la comprensión y los principios de localización, multicausalidad, comparación, correlación, contextualización y multiperspectividad de la Educación Geográfica.

Sin lugar a dudas, un intercambio académico es en sí mismo un cúmulo de nuevas vivencias, e implica un intercambio dual: estudiantil y cultural. El hecho de conocer otras realidades, enriquece a la persona en su formación. Consecuentemente, la experiencia se inscribe dentro de un aprendizaje que va más allá de lo académico. El intercambio ayuda a verificar cómo se aborda la formación docente en otros lugares del país.

Por lo expuesto, los intercambios académicos abren la posibilidad de interacción profunda entre los actores sociales de la comunidad educativa geográfica local, nacional e internacional.

Entre los logros y desafíos del programa se destacan:

- La *aplicación de un nuevo modelo pedagógico (TPACK)* para alcanzar una integración educativacultural de docentes y alumnos de ambos institutos con el propósito de mejorar la calidad de la Educación Geográfica en el Nivel Superior.
- La incipiente creación de una *comunidad de aprendizaje* entre ambos profesorados al aplicar las estrategias previstas.
- La mejora de la calidad de los aprendizajes de aspectos teórico-metodológicos de la geografía de la Argentina.
- La continuidad y profundización de las experiencias del Proyecto de Intercambio en el futuro a través de becas, conferencias a distancia, trabajos académicos conjuntos, experiencias compartidas de práctica docente, entre otras propuestas que están en ejecución como la ampliación del proyecto a otros profesorados en red.

En el itinerario de promover una Educación Geográfica más innovadora, competente y vigorosa se orientan los Intercambios y en ese camino seguiremos transitando.

Bibliografía

BRUNN, Stanley D. (2005) Los nuevos mundos de la geografía electrónica. En *Geografía en español* N° 1. Montería, Colombia. Universidad de Córdoba.
http://www.geografiaenespanol.net/Brunn_GeE_1.pdf

BURBULES, Nicholas (2009) *El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas*. Entrevista de Fabián Bosoer, *Clarín*, 24 de mayo.

CACHEIRO, P. (2011) Recursos educativos TIC de información, Colaboración y Aprendizaje. *Píxel-Bit. Revista de Medios y Educación*. N° 39. Julio de 2011.

CEPAL. (2008) *Claves de la innovación social en América Latina y el Caribe*. Publicación de las Naciones Unidas. Santiago de Chile, noviembre de 2008.

DURÁN, Diana (2008). El trabajo de campo en relación con la actualización de la geografía de la Pampa Deprimida. Seminario Doctoral. Universidad del Salvador. En línea <http://geoperspectivas.blogspot.com.ar/2008/04/el-trabajo-de-campo-en-geografia.html>

DURÁN, Diana. PÁEZ, Sergio (2013) Presentación en el Encuentro Académico del 2do. Intercambio. En línea. <http://geoperspectivas.blogspot.com.ar/2013/09/intercambio-profesores-de-geografia.html>

MAGADÁN, Cecilia (2012) Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias”, Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

REIG, Dolors. (2012) Sociedad aumentada y aprendizaje. OEI. Video. En MAGADÁN, Cecilia “Clase 2: Los saberes y los aprendizajes con TIC: en práctica y en teoría”, Enseñar y aprender con TIC, *Especialización docente de nivel superior en educación y TIC*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Investigación educativa y definiciones metodológicas para la indagación de las prácticas docentes en Educación Ambiental

ESTRELLA, Melisa ¹

Introducción

La investigación educativa tiene como una de sus características centrales ocuparse de fenómenos complejos; la realidad educativa, además de compleja, dinámica e interactiva, está atravesada por aspectos morales, éticos y políticos, y por lo tanto, presenta un mayor riesgo de subjetividad e imprecisión en los resultados.

Las investigaciones educativas en Geografía son numerosas y con producciones crecientes durante los últimos años. Este hecho le otorga importancia a la necesidad de debatir acerca de la validación del conocimiento y de los interrogantes en torno a las decisiones metodológicas. En este sentido, se presenta el diseño metodológico de combinación cuali-cuatitativa de una investigación educativa que focaliza en las prácticas docentes sobre Educación Ambiental en las clases de Geografía de Escuela Secundaria.

1 Contextualización del conocimiento y validación conceptual

Las primeras preguntas, el marco teórico y los objetivos

Las primeras preguntas que comenzaron a motorizar esta investigación fueron: ¿Cual es el lugar que ocupan las Problemáticas Ambientales (PA) locales en las clases de Geografía de la Escuela Secundaria?, ¿Cuáles son los factores que influyen de manera mas significativa en la selección de los contenidos y los casos vinculados a las PA locales?

En un grado de mayor especificidad me preguntaba sobre la relación entre las concepciones del docente, su formación de grado y continua, y las prácticas de enseñanza de PA que elabora.

Estas preguntas dirigieron la búsqueda bibliográfica para la construcción del marco teórico, que se apoya fundamentalmente en los aportes realizados en el campo de la Geografía, su didáctica específica y la Educación Ambiental para la construcción de ciudadanía. Las primeras preguntas y la indagación teórica permitieron la definición de los objetivos.

¹ CIC. Universidad Nacional de Luján melisene1@yahoo.com.ar

Objetivos de la investigación	
Objetivo General	Objetivos particulares
Contribuir al fortalecimiento de la Educación Ambiental en la Escuela Secundaria con el propósito de formar ciudadanos críticos y participativos.	<p>-Conocer el lugar que ocupan las PA locales en las clases de Geografía de Escuela Secundaria.</p> <p>-Conocer los factores que influyen de manera mas significativa en la selección de los contenidos y los casos vinculados a las PA locales</p> <p>-Establecer posibles relaciones entre las concepciones del docente, su formación de grado y continua y las prácticas de enseñanza de PA locales que elabora.</p>

Para la concreción de estos objetivos, definí analizar las prácticas docentes que se elaboran para el abordaje de una PA específica en la localidad en que ésta tiene mayor incidencia. Este es el caso de la problemática de contaminación de las aguas del Río Luján y del aire a partir del funcionamiento de la curtiembre Curtarsa en la localidad de Jáuregui, partido de Luján.

La selección de este caso está vinculada a dos cuestiones. Por un lado, es una problemática del lugar donde vivo, motivo por el cual, conozco la multiplicidad de voces y controversias en torno a ella. Por otro lado, existen numerosas problemáticas ambientales locales en el Partido de Luján y en la localidad de Jáuregui, pero esta es la única que se ha presentado en la modalidad de conflicto a lo largo de más de una década.

La perspectiva metodológica

Esta investigación se puede ubicar dentro de lo que se denomina *investigación educativa*, entendida como una investigación orientada a analizar, interpretar y comprender situaciones educativas y que a su vez, posibilite generar aportes a las prácticas docentes para promover mejoras educativas y sociales. (Imbernón, 2002)

En función de las concepciones y las finalidades que sustentan esta investigación es posible definirla dentro de dos perspectivas: *interpretativa y crítica*.

Por un lado, se inscribe dentro de un enfoque interpretativo porque reconoce la subjetividad del conocimiento educativo, la existencia de múltiples realidades y busca comprender la complejidad y los significados de los procesos educativos. Esta modalidad de indagación pretende realizar aportes para la comprensión de cómo transcurre el proceso de construcción y recreación de sentidos de las propias acciones de los sujetos que las realizan, sobre la base de la interpretación de sus saberes, creencias, motivaciones, valoraciones e interacciones con los otros (Suárez, 2007). Tomando a Kornblit (2004:24) en este enfoque “*los relatos construidos por los sujetos son interpretados por el científico social, quien hace de cada caso un estudio singular pero a la vez general, en la medida en que se apoya en él para crear nuevos desarrollos teóricos*”.

Por otro lado, desde la perspectiva crítica el conocimiento adquiere sentido en tanto posibilita transformar la realidad. En este sentido, la estructura social, las instituciones, las relaciones de poder constituyen también objetos de conocimiento; en este enfoque importan tanto los hechos observables

como las interpretaciones subjetivas sobre los mismos, como factores constitutivos de la complejidad de los fenómenos sociales.

Carr y Kemmis, tomados en Sverdlík (2007:22) sintetizan los hasta aquí expuesto sobre el enfoque crítico: *“La gama de posibles interpretaciones de la realidad que se abre a los individuos está limitada por la sociedad concreta en la viven. (...) La estructura social, además de ser el producto de los significados y actos individuales, a su vez produce significados particulares, garantiza la continuidad de la existencia de los mismos y, por ende, limita la gama de los actos que razonablemente los individuos pueden realizar. Por consiguiente, procede que la ciencia social no se limite a examinar únicamente los significados de las formas particulares de la acción social, sino que vea también los factores sociales que los engendran y sostienen”*.

El enfoque crítico se plantea la elaboración de propuestas para generar procesos de reflexión y problematización de la realidad educativa y de las prácticas sociales de los sujetos implicados. En referencia al lugar que ocupa el investigador, Cifuentes Gil (2011:36-37) afirma que *“quien investiga promueve procesos de reflexión de las prácticas, incentiva la indagación y reflexión [asimismo] se reconoce como parte del proceso de conocimiento, en la medida que afecta la realidad al conocerla”*

Esta investigación así definida, tiene tres finalidades centrales: lograr la comprensión situada, pertinente y significativa de la práctica educativa y social de los sujetos; avanzar en la comprensión de cómo los actores sociales viven y construyen su realidad social desde su intersubjetividad cotidiana; producir conocimiento pertinente, significativo y relevante para la toma de decisiones y la fundamentación en la construcción de políticas sociales.

2 El diseño del objeto y los procedimientos

El objeto de indagación

El objeto de esta investigación son *las prácticas de enseñanza aprendizaje de PA locales en las clases de Geografía de Escuela Secundaria*. Para el desarrollo del proceso de investigación y planificar el trabajo de campo, se eligen las variables que representan los aspectos más relevantes del objeto de indagación, en función de los objetivos que la investigación persigue. Este ejercicio resulta de suma utilidad para la elección de las técnicas de investigación y el diseño de los instrumentos.

Cuadro de variables generales y sus dimensiones	
<i>Propuesta educativa (V.G)</i>	
Enseñanza de la problemática ambiental Curtarsa	¿el/los docente/s de Geografía de Escuela Secundaria de Jauregui y Pueblo Nuevo enseñan el caso Curtarsa?
Forma de abordaje	¿Cómo se enseña el caso? ¿Es un abordaje problematizador? ¿Cuáles son los propósitos de enseñanza? ¿Cuáles son los contenidos que enseña a partir del caso?
Actividades	¿Cómo son las actividades que integran la propuesta? ¿Qué tipo de materiales educativos incluye? ¿Cómo son las consignas de trabajo?
Evaluación docente	¿Cómo evalúa el docente la enseñanza del caso en función de sus propósitos? ¿Cómo evalúa el desempeño de los

	alumnos durante la propuesta? ¿Reconoce la aparición de tensiones y/o conflictos?
<i>Trayectorias de formación docente (V.G.)</i>	
Formación de grado	¿Cuál es la formación de grado del docente? ¿Es profesor de Geografía? ¿En qué tipo de institución se formó?
Formación Continua	¿Qué instancias de formación continua realizó el/los docente/s vinculadas con la enseñanza de temáticas ambientales?
Antigüedad en docencia	¿Con cuántos años de experiencia en docencia cuenta el/los profesor/es? (La práctica docente es considerada como fase de socialización profesional. Davini (1995) señala que existen diferencias en cuanto a las expectativas de un docente que recién ingresa al sistema y un docente que ya ha atravesado cierto grado de “acostumbramiento” en su práctica
<i>Características del puesto de trabajo (V.G.)</i>	
Carga horaria de trabajo docente	¿Cuántas horas de docencia tiene a cargo el/los profesor/es?. La cantidad de horas y cursos a cargo pueden dar cuenta de la disponibilidad de tiempo con el que el docente cuenta para planificar sus clases.
Localidad de residencia	¿El/los profesor/es viven en el área mayormente afectada por la problemática?
<i>Concepciones del docente (V.G.)</i>	
Concepciones vinculadas a la enseñanza de temáticas ambientales	¿Qué importancia asigna el profesor a la enseñanza de temáticas ambientales? ¿Cuál cree que es su valor formativo?
Concepciones vinculadas a la enseñanza de P.A locales	¿Qué importancia asigna a la enseñanza de PA locales? ¿Cuál cree que son sus límites y potencialidades?
Concepciones vinculadas a la P.A. local Curtarsa	¿Qué importancia asigna al caso? ¿Qué representaciones tiene sobre el mismo? ¿Tiene una postura definida al respecto?

Las técnicas

A partir del enfoque teórico adoptado en esta investigación y el objeto de indagación, se definió los *estudios de caso* como la estrategia privilegiada para producir y recoger información. Esta modalidad permite profundizar en situaciones específicas, analizando la particularidad y la complejidad del caso, para comprenderlo e inducir la búsqueda de nuevos significados. Tomando a Cifuentes Gil (2011) cada caso, como unidad de investigación, se estudia en si mismo y en correlación con otro, como acontecimiento significativo, en su marco sociocultural particular.

En esta investigación se utilizaron tres técnicas de investigación: *encuesta, observación y entrevista*. Estas técnicas permiten obtener información de diversas fuentes y con diferente nivel de profundidad. La triangulación de técnicas y de la información que estas proveen es un aporte significativo para la construcción de conocimiento con confiabilidad y disminuyendo los sesgos que cada una de las técnicas contiene.

Cuadro de Variables y técnicas para la recolección de la información			
Variables/Técnicas	ENCUESTA	OBSERVACIÓN	ENTREVISTA
PROPUESTA EDUCATIVA	-Enseñanza de Caso Curtarsa	-Forma de abordaje -Actividades	-Forma de abordaje -Evaluación del docente
TRAYECTORIAS DE FORMACIÓN DOCENTE	-Formación de grado -Formación continua -Antigüedad en docencia -Carga horaria de trabajo docente -Localidad de residencia	x	x
CARACTERÍSTICAS DEL PUESTO DE TRABAJO	-Carga horaria de trabajo docente -Localidad de residencia	x	x
CONCEPCIONES DEL DOCENTE	-Concepciones vinculadas a las temáticas ambientales -Concepciones vinculadas a las PA locales	-Concepciones vinculadas al Caso Curtarsa	-Concepciones vinculadas a la enseñanza de temáticas ambientales - Concepciones vinculadas a las PA locales - Concepciones vinculadas al Caso Curtarsa
←————— Triangulación —————→			

- Las encuestas

La encuesta es una técnica apropiada ya que colabora en la concreción de uno de los objetivos de esta investigación: conocer el lugar que ocupan las problemáticas ambientales locales en las clases de Geografía de Escuela Secundaria. Dada la selección del caso de PA local elegido, la utilización de esta técnica está orientada a cubrir las variables vinculadas a las características del colectivo docente, sus concepciones sobre la enseñanza de temáticas ambientales y las PA locales e indagar el nivel de inclusión de la PA local: *la contaminación del agua del Río Luján y del aire a partir de la actividad de la empresa Curtarsa*.

Al ser el universo de los docentes de Geografía de Escuela Secundaria del área definida un número abaricable, se hizo posible realizar un censo, es decir, se encuestó a todos los profesores, que suman un total de 15, distribuidos en 5 Escuelas Secundarias. Estas instituciones son: las escuelas Media N° 2 y la ESB N° 4 de Pueblo Nuevo, la ESB N° 16 de Jáuregui, los tres de gestión estatal, y los institutos San Luis Gonzaga e Inmaculada Concepción, localizados en Jáuregui y de gestión privada. La elaboración del cuestionario, de tipo semiestructurado, atravesó distintos momentos de revisión y ajuste, orientados por la Directora de Beca. Luego del procesamiento de esta información se seleccionan los dos profesores para el trabajo en profundidad.

- La observación

La observación de clase/s es la primera de las dos técnicas abocadas al trabajo con los casos. Esta técnica permite recoger información de la situación educativa tal como ocurre, en donde la observadora se limita a registrar diversos aspectos de la situación educativa, definidos por los objetivos de la investigación. Tal como dicen De Ketele y Postic (1992: 149) la observación es “*una operación de extracción y estructuración de datos de tal forma que se consiga que aparezca una red de significaciones*”. Estas autoras agregan que para desentrañar el significado de las interacciones, el observador intenta descubrir las intenciones de quienes intervienen en la situación observada. En este sentido, el observador desarrolla un rol activo, aun cuando, no interviene verbalmente en la dinámica de la clase de los sucesos, de los eventos y las interacciones (Hernández Sampieri y otros, 2003).

Esta técnica está orientada a atribuir las variables vinculadas con la propuesta educativa y las concepciones del docente relativas a las PA ambientales y al caso y su enseñanza. Desde la mirada de De Ketele y Postic (1992), este tipo de observación se trata de una *observación narrativa* ya que centra su atención en el desarrollo de las acciones, la sucesión de estados que acompañan el desarrollo de una acción y las consecuencias que siguen las acciones. Aquí se combinan anotaciones tanto de observación directa como interpretativas.

En este sentido se elaboró un instrumento para la observación, denominado *sistema de categorías* (De Ketele y Postic, 1992:51), que permite sistematizar los hechos observados, en categorías establecidas previamente. En esta guía de observación, las categorías son mutuamente excluyentes y contiene una categoría destinada a sistematizar acontecimientos emergentes.

- La entrevista

La técnica de entrevista en profundidad se incluyó con el objetivo de conocer las ideas de los profesores sobre su propia práctica educativa. La información extraída de esta conversación permite

analizar e interpretar las concepciones y representaciones del docente sobre la enseñanza de la PA local y de qué manera las mismas influyeron en su práctica.

Por otra parte, es importante señalar que la entrevista es concebida como una instancia formadora para el docente, ya que reflexiona a través de la narración de su práctica, descubre sentidos pedagógicos parcialmente ocultos, identifica tensiones y elabora nuevos indicios para mejorar su propuesta educativa.

Como técnica de investigación cualitativa, la entrevista comprende una *conversación entre iguales*, donde el investigador es el instrumento de la técnica y no el guión de la entrevista (Sierra Bravo, 1991). El rol central del investigador se fundamenta en su capacidad para preguntar, re preguntar y orientar la conversación.

El guion de entrevista tiene la finalidad de asegurar la presencia de aquellas preguntas fundamentales para los objetivos de la investigación, al decir de Cifuentes Gil (2011:85), el guión funciona como una “carta de navegación”. Este guión se elaboró a partir de una serie de preguntas base para ambos entrevistados, pero teniendo en cuenta la posibilidad de agregar preguntas pertinentes a partir del análisis de la encuesta y la observación de clase de cada profesor a entrevistar.

3 El trabajo en terreno y el tratamiento de la información

La recolección de los datos

Las encuestas fueron tomadas en el período comprendido entre los meses de junio y agosto de 2013. El acercamiento a los docentes se realizó por dos vías. Con los docentes de tres escuelas el contacto fue personal, mediante la autorización de los directivos para el ingreso al establecimiento. En cambio, con los profesores de las otras dos escuelas el contacto fue indirecto, mediante una docente referente de cada escuela, que informó a sus compañeros el propósito de la encuesta, entregó y recogió los cuestionarios. Del total de 15 profesores que se desempeñan en Geografía en las escuelas secundarias de la zona, 13 respondieron las encuestas. Los dos restantes no lo hicieron, por motivos que no manifestaron.

La información de las encuestas se sistematizó en una matriz de datos que permite visualizar las respuestas de cada profesor, en una lectura horizontal, o un análisis centrado en la variable, con una lectura vertical. Este primer análisis se realizó con un doble objetivo: caracterizar el colectivo docente encuestado y seleccionar dos profesores para el trabajo en profundidad.

Para la selección de los docentes se tuvo en cuenta tres criterios centrales. En primer lugar, fue un criterio excluyente que el profesor enseñara la P.A. Curtarsa en sus clases. En segundo lugar se tuvo en cuenta el barrio donde está situada la escuela, en función de esto, se buscó un profesor de una escuela de Jáuregui y un profesor de una escuela de Pueblo Nuevo. Por último, el lugar de residencia del profesor fue un criterio para el que se buscó un profesor que resida en el área afectada por la P.A., y otro de Luján u otros distritos.

Con estos criterios, se seleccionaron dos docentes y se realizaron las observaciones. En el primer caso fue una clase de dos horas reloj en un curso correspondiente al tercer año de Escuela Secundaria y en el segundo se trató de un curso correspondiente al quinto año de Escuela Secundaria.

Las entrevistas implicaron una tarea previa vinculada a la inclusión de nuevas preguntas surgidas de las encuestas y las clases de cada profesor. Las entrevistas se realizaron teniendo en cuenta las recomendaciones realizadas por Ander Egg (1983), Sierra Bravo (1991) y Vujosevich y otras (2003) y Hernandez Sampieri y otros (2003) que se vinculan a la creación de un ambiente favorable para la

entrevista y a la actitud que debe demostrar el entrevistador, centradas en la atención, el interés y la valoración de las respuestas del entrevistado.

La preparación previa de la entrevista, teniendo en cuenta estas recomendaciones, y la relación cordial con el entrevistado son aspectos claves para la construcción del *rapport*, es decir, de una relación de confianza y de comprensión entre el entrevistador y el entrevistado, como base crucial para una buena entrevista (Vujosevich y otras, 2003; Hernandez Sampieri y otros, 2003).

El tratamiento de la información

El análisis de la información obtenida implicó la revisión bibliográfica que permita encontrar líneas interpretativas para iluminar la información empírica obtenida. Esta fase, al igual que todo el proceso investigativo, se nutre del dialogo, la experiencia y la discusión teórico-metodológica con la directora de Beca.

Al decir de Da Costa y otras (s/d) en el proceso de análisis de la información recogida se ponen en juego diferentes actividades:

-Reconstrucción: a partir de la integración de datos fragmentarios, diferentes y de diferente nivel a partir de un eje central.

-Contextualización: a partir del reconocimiento de diferentes contextos es posible dar significación a los distintos sucesos.

-Interpretación: a partir de dotar de significados a las distintas situaciones desde la perspectiva de los sujetos involucrados, es decir, reconstruir desde una lógica de significación local.

En primer lugar, se organizaron los materiales como paso previo al análisis. Esta tarea, consiste en revisar la matriz de datos y confeccionar nuevos gráficos centrados en una o más variables, la desgrabación de las entrevistas y la transcripción de las observaciones.

En segundo lugar, se hizo un análisis de las encuestas de mayor profundidad que el realizado hasta el momento. Si el primer análisis permitió seleccionar los profesores para el estudio de caso, el análisis en esta fase busca profundizar la caracterización del colectivo docente y establecer relaciones entre variables.

En tercer lugar, la observación de las clases se analizó utilizando como filtros las variables que orientaron su confección, mientras que el análisis de la entrevista se realizó a partir de varias lecturas identificando los dichos de los profesores vinculados a las variables seleccionadas para esta técnica y sus significados en el relato completo y en vinculación con las encuestas y las observaciones..

En esta instancia la triangulación es una tarea central, tanto por la complementariedad de los datos provenientes de la combinación de técnicas, como por la posibilidad de validar la información obtenida ya que, al decir de Navarro (2003:206) *“el sesgo y debilidad propia de una determinada técnica se ve compensada mediante la fortaleza de otra”*.

El informe final

La redacción del informe final se hará a partir de la sistematización del marco teórico desde el cual defino la Educación Ambiental y la Enseñanza de las Problemáticas Ambientales en Geografía, el marco metodológico que da sustento al proceso investigativo, el análisis e interpretación de las prácticas docentes en la enseñanza-aprendizaje de la PA local más significativa en el área de estudio y los nuevos interrogantes surgidos a partir de este trabajo.

4 Palabras de cierre

La validación del conocimiento en investigaciones educativas tiene como herramientas importantes los procesos de acción, interacción e intercambio y se concreta en consensos construidos intersubjetivamente (Cifuentes Gil, 2011). Con este horizonte se espera que el diseño metodológico presentado pueda ser un insumo para el debate y la reflexión en vistas a fortalecer la investigación educativa en Geografía y la Educación Ambiental.

5 Bibliografía

- ANDER EGG, E (1983) *Técnicas de investigación social*. Humanitas. Alicante.
- CILFUENTES GIL, R. (2011) *Diseño de proyectos de investigación cualitativa*. Noveduc. Buenos Aires.
- DA COSTA PEREIRA, N y otras. (s/d) *Metodología de la Investigación y producción científica*. UNLu
- DAVINI, M. (1995) *La formación docente en cuestión: política e ideología*. Paidós. Buenos Aires
- DE KETELE, J. y POSTIC, M. (1992) *Observar las situaciones educativas*. Narcea. Madrid
- HERNANDEZ SAMPIERI, R y otros (2003) *Metodología de la investigación* Mc Graw Hill, Mexico.
- IMBERNON, F. (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Graó. Barcelona
- KORNBLIT, A. (2004) (Coord.) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Biblos. Buenos Aires.
- NAVARRO, A (2003) “La utilización combinada de entrevistas y documentos en el análisis de sucesos históricos” en LAGO MARTINEZ, S. y otras (Coord.) *En trono de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos*. Editorial Proa XXI. Buenos Aires.
- SAMAJA, J. (1999) *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Eudeba. Buenos Aires
- SIERRA BRAVO, R. (1991) *Técnicas de Investigación Social. Teoría y Ejercicios*. Paraninfo. Madrid
- SUAREZ, D (2007) “Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo escolar” en SVERDLIK, I (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. Buenos Aires.
- SVERDLIK, I (2007) “La investigación educativa como instrumento de acción, de formación y de cambio” en SVERDLIK, I (Comp.) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc. Buenos Aires.
- VUJOSEVICH, J. y otras (2003) en LAGO MARTINEZ, S. y otras (Coord.) *En trono de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos*. Editorial Proa XXI. Buenos Aires.

Puentes de enseñanza y aprendizaje: la geografía en la enseñanza media

HIGUERA, Lorena Angélica¹
VECCHIA, María Teresa²
RADONICH, Martha³
BROUCHOUD, María Silvia⁴
ABARZÚA, Flavio Daniel⁵

Introducción

En la presente ponencia compartimos un camino de trabajo recorrido, que iniciáramos en el año 2012 con la organización de las Jornadas “Territorios de Encuentro: la geografía en la escuela media”. Las mismas surgieron ante la inquietud de un grupo de docentes del Departamento de Geografía, Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Comahue. Esta iniciativa tuvo su continuidad en una serie de actividades destinadas a la capacitación de docentes de geografía insertos en la enseñanza de nivel medio.

De esta forma nos propusimos generar un espacio que tuviera como protagonistas a las y los docentes de nivel medio con el objetivo de significar el trabajo cotidiano de enseñar, aprender y del valor formativo, no solo desde el aspecto pedagógico sino también desde el disciplinar. Un valor formativo en el cual la Geografía tiene el desafío de integrar y compartir miradas, lecturas y lugares desde donde enseñamos y aprendemos geografías. Un lugar de encuentro en el que se entrecruzan no solo experiencias en relación con los saberes cotidianos, institucionales y comunitarios, sino también los emergentes e inquietudes que surgen en el día a día. Desde todos estos lugares y otros tantos más, nos permitimos y proponemos enseñar a aprehender el espacio geográfico en diferentes contextos y tensiones que en él se expresan.

La idea es construir *puentes de enseñanza y aprendizaje* que nos permitan fundamentar geográfica y pedagógicamente el proceso educativo para cualificar su enseñanza con una base metodológica de investigación, reflexión y experiencia. En este sentido, se considera de especial importancia la investigación en el aula, pues proporciona herramientas para plantear instancias de aprendizaje como así también propuestas y proyectos pedagógicos que respondan no solo a las demandas curriculares sino también a las necesidades, intereses y posibilidades de las y los estudiantes.

En esta ponencia presentamos dos estados de situación. El primero responde el por qué de construir puentes entre la docencia de nivel medio y la Universidad, mientras que el segundo sugiere centrarnos en el cómo y para qué. Así también incluimos algunos resultados de indagaciones recopiladas en los cursos, talleres y jornadas dictados durante estos dos últimos años. El abordaje privilegia instancias cuanti-cualitativas de trabajo, recuperando experiencias de aula, relatos y diálogos con docentes en geografía de las provincias de Río Negro y Neuquén. La triangulación de datos permitió avanzar en una descripción y caracterización de las necesidades, problemas y propuestas planteadas por las y los docentes a la hora de enseñar geografía en el nivel medio.

¹ Departamento de Geografía, FAHU-Universidad Nacional del Comahue huigeralore@yahoo.com.ar

² Departamento de Geografía, FAHU-Universidad Nacional del Comahue gringalater@gmail.com

³ Departamento de Geografía, FAHU-Universidad Nacional del Comahue mmradonich@fibertel.com.ar

⁴ Departamento de Geografía, FAHU-Universidad Nacional del Comahue silviabrouchoud@gmail.com

⁵ Departamento de Geografía, FAHU-Universidad Nacional del Comahue flavio_aba@hotmail.com

A lo largo del trabajo, hacemos visible los desafíos y preguntas que surgen con el propósito de dar cuenta de la complejidad que implica enseñar geografía, articular enseñanza e investigación y vincular el ámbito de la Universidad con los distintos niveles de enseñanza como espacio de formación.

¿Por qué construimos puentes de enseñanza y aprendizaje?

El espacio de vinculación entre la Universidad con las y los docentes de la escuela media fundamenta la necesidad de sostener en el tiempo este tipo de experiencias. Al abordar esta idea, dos cuestiones se hacen presentes. Una referida a la necesidad de poner en tensión el vínculo de la universidad con el espacio de formación continua y práctica docente. La otra, tiene que ver con la recuperación de las prácticas de esas y esos formadores y la necesidad de que dejen de ser exclusivos destinatarios de innovaciones para transformarse en investigadores y diseñadores de sus propias experiencias de enseñanza.

En relación a la primera cuestión, se reconoce el rol que cumplen las propuestas de capacitación emanadas desde la Universidad, especialmente en lo referido a la actualización de las temáticas disciplinares. No obstante, corresponde subrayar que en ocasiones estas propuestas resultan ser acotadas, temática y temporalmente; a la vez que no siempre responden a las demandas concretas de los docentes. Estas características suelen asociarse a diferencias en las prioridades asignadas desde la Universidad y desde la docencia de la escuela secundaria, ya que los intereses de la investigación o la lectura que se realiza de la enseñanza en media en ocasiones está dissociada de las necesidades de ésta. En términos generales, ello se advierte en el diseño de los temas y problemas seleccionados, “debido a que quienes trabajan en la teoría están tratando de responder a preguntas que en realidad no se han hecho los que trabajan en la práctica” (Latorre, 2003:8).

La segunda cuestión ubica al diseño de la enseñanza y la práctica docente como la antesala de la investigación; miradas y fuentes de conocimientos peculiares que consecutivamente se concretan en la autorreflexión, la co-reflexión y la investigación. La autorreflexión, determina la primera toma de distancia sobre lo que acontece entre la práctica pedagógica y en el diseño de la enseñanza. Se convierte en objeto de análisis y estudio a las propias prácticas de enseñanza y su vinculación con las manifestaciones del diseño de enseñanza. La co-reflexión y el diálogo colaborativo que habilitan un ida y vuelta entre explicar y escuchar las explicaciones del otro acerca de las experiencias, las autorreflexiones y las argumentaciones acerca de las propias prácticas y sus efectos sobre las y los estudiantes. Y finalmente, la investigación es la instancia próxima para profundizar el proceso de reflexión y valoración de las prácticas pedagógicas, problematizándolas, analizándolas críticamente, mostrando vicios y contradicciones con el propósito de mejorarlas.

Un enfoque teórico que da cuenta de tales aspiraciones es la investigación – acción “una forma de indagación autorreflexiva que emprenden los participantes en situaciones sociales en orden de mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas, su entendimiento de las mismas y las situaciones dentro de las cuales ellas tienen lugar” (Carr y Kemmis, 1988: 56).

De allí que las Jornadas, concebidas como espacio de reflexión y trabajo, intentan establecer un vínculo sistemático entre las y los protagonistas de los dos ámbitos, que permita retroalimentar las tareas que en ellos se desarrollan. De esta forma se habilita una mejor adecuación de los esfuerzos generados en el terreno universitario respecto de las necesidades y preocupaciones de las y los docentes. Este espacio generado permite el debate sobre temas fundantes que las emergencias de la práctica escolar suelen relegar.

Consideramos que indagar y reflexionar sobre el qué, el cómo y el para qué enseñar, constituyen dimensiones indisociables, que de manera explícita o implícita subyacen a todas las tareas de la docencia. A su vez, si partimos de considerar que la finalidad primera es que las y los estudiantes puedan incorporar nuevos conocimientos, el diseño y el cómo enseñarlos resultan instancias esenciales en las tareas de capacitación.

Por otra parte, en las demandas concretas que realiza el profesorado, aún cuando los aspectos teóricos/conceptuales suelen ocupar un lugar importante, las urgencias se vinculan con el cómo; esto es, con cuestiones referidas a la inmediatez de su práctica y muchas veces ligadas con la incorporación de innovaciones que imponen los cambios tecnológicos del momento. Los dos cursos/talleres surgidos desde las Jornadas, en respuesta a la solicitud de las y los docentes dan cuenta de ello: “*Resignificación de las fuentes de información geográfica en la clase de Geografía. Aportes de las nuevas tecnologías*” y “*Las Tic en Geografía*”.⁶

Al respecto, entendemos relevante sostener e impulsar la reflexión sobre si es posible trabajar el cómo si no se tiene analizado o revisado el qué y el para qué enseñar. No obstante, lo metodológico y lo instrumental requiere una continua atención y revisión, su adecuación se valida a partir de la selección temática y de contenidos. Por y para ello, resulta necesaria la puesta en debate de las teorías y su sustento ideológico, en particular frente a la aún vigente “visión-versión” de la Geografía que “lleva a la percepción de los territorios como geografías naturales y no como espacios socialmente construidos en sus aspectos materiales y simbólicos” (Fernández Caso, 2008:105). Más aún cuando, como señala esta autora, se mantiene también “la «sensación social» de cierta irrelevancia de los contenidos de enseñanza, es decir, una percepción general de escasa «utilidad» o «necesidad» de los contenidos de geografía escolar actual en la formación de los alumnos” (Fernández Caso, 2008:101).

Entonces, las respuestas a qué y para qué enseñar Geografía deben conducir a que esta disciplina sea para las y los estudiantes una herramienta que les permita describir, comprender y explicar la organización territorial. Pero no para dar cuenta de la apropiación del conocimiento, o no tan solo para eso; sino para aprehenderlo como base para la intervención y por ende de la transformación de la realidad, de la cual ese estudiantado comienza a ser protagonista.

La especificidad disciplinar delimita el qué enseñar y el contexto de las ciencias sociales nos aproxima al cómo y el para qué enseñar. Este proceso de delimitación –cómo, qué y para qué enseñamos- forja en el diseño de la enseñanza instancias de incorporación y/o reconceptualización de categorías analíticas que aportan herramientas metodológicas y conceptuales en el diseño de la enseñanza.

Esta perspectiva disciplinar exige también un cambio en la concepción del sujeto que aprende ya que se considera que, las y los estudiantes deben tener la oportunidad de construir esquemas a partir de conceptos y categorías que le permitan interpretar y comprender la realidad que lo rodea. “El trabajo pedagógico que estamos proponiendo se basa en la profundización de nociones y conceptos y no en la seriación de aspectos a ser estudiados” (Almeida, 1991: 9).

⁶ En el primer caso el encuentro estuvo a cargo de docentes del Dpto. de Geografía de la UNCo: Lic. Celia Torrens y Prof. Germán Pérez. En el segundo caso, las profesoras a cargo fueron docentes de enseñanza media: Prof. Mónica Rodríguez y Prof. Stella Maris Natucci. Estas actividades se desarrollaron en centros de enseñanza media.

Cómo y para qué construimos puentes de enseñanzas?

Como hacedores de espacios de trabajo y reflexión consideramos que el trabajo de las y los docentes en el aula es una síntesis de interaccionan entre: la *disciplina* que se va a enseñar, la *pedagogía* que contextualiza la concepción del estudiante que aprende y la *didáctica* que orienta en la elaboración de estrategias para el abordaje de los contenidos. La tríada es el punto de anclaje del trabajo con las y los docentes (Radonich, Roglich, Torrens, 1996).

En este camino, hemos revisado y recuperado experiencias de capacitación generadas durante la década del '90 desde el Departamento de Geografía (UNCo)⁷, retomando lineamientos que nos permitieron enmarcar el desarrollo de las Jornadas y posteriores encuentros (cursos, talleres). Así, organizamos nuestro trabajo a partir de la reconstrucción de una propuesta metodológica que contempla tres momentos claves:

- 1.- Momento de *indagación y reflexión* acerca de qué, cómo y para qué las y los docentes enseñan geografía; con el objetivo de compartir experiencias y develar las dificultades cotidianas de la práctica áulica.
- 2.- Momento de *análisis* en el que se propone trabajar con las y los docentes reproduciendo situaciones de aula, focalizando en la reconstrucción del conocimiento a partir del que poseen y a su enriquecimiento con la teoría. Teoría y práctica en esta etapa interactúan y se enfrentan permanentemente.
- 3.- Momento de *producción* de los docentes en las instancias de taller; los cuales se constituyen como espacios de intervención de las propuestas de diseño de la enseñanza presentadas en el ámbito de las jornadas.

En relación al primer momento, las y los docentes presentan sus propuestas áulicas y en instancias de taller, reflexionan y revén su propia práctica. En este espacio, se plantean varias necesidades, entre ellas: estar abiertos a nuevas estrategias, aprovechar las experiencias de las y los estudiantes partiendo de sus ideas previas, de lo local, cercano y significativo para ellas y ellos. También se insta a no seguir recetas predeterminadas para la enseñanza de la geografía ya que esta depende de los contextos, grupos y tiempos escolares.

Estas experiencias e inquietudes evidencian la importancia que tiene para las y los docentes mejorar la enseñanza de la geografía y es aquí donde la investigación en el aula adquiere relevancia. Cuando se habla de ella no solo hacemos referencia a la investigación que realiza el docente al preparar sus clases o perfeccionarse, sino también a la investigación que realizan las y los alumnos en el aula. La investigación según Souto González (2013), es el proceso de reflexión y búsqueda sistemática formado por actividades intencionales que llevan al descubrimiento y a la intervención de algo nuevo. En otras palabras, la investigación en el aula puede ser definida como la acción efectuada por las y los estudiantes en prácticas para perfeccionar su enseñanza, analizar la de un compañero o comprobar diversas situaciones de aula, acción presidida por una constante retroalimentación entre docente-estudiantes y estudiantes entre sí. Metodológicamente, responde a un diseño emergente, no prefijado de antemano, que surge de la interacción en el aula, y que permite incorporar modificaciones (Matos y Pasek, 2008).

En este sentido consideramos que en la labor educativa el docente tiene el gran desafío de reflexionar creativa y críticamente sobre su quehacer práctico para transformar sus aulas en

⁷ Las actividades de capacitación realizadas por un grupo de docentes del Departamento de Geografía de la UNCo contaron con el asesoramiento de la Profesora Adriana Villa.

verdaderos laboratorios de investigación educativa; el aula de clase se convierte así en un contexto natural de investigación porque lo que ocurre en su interior adquiere un sentido propio y profundo tanto para el docente como para el estudiante. Esto favorece la formación de individuos capaces de descubrir, explorar, construir, comprobar, experimentar, registrar, analizar e interpretar y pensar críticamente. Es decir, contribuye a la formación integral del sujeto y a despertar el espíritu investigativo que tiene todo estudiante (Matos y Pasek, 2008).

Como práctica didáctica, la investigación en el aula es una valiosa herramienta que contribuye al desarrollo de la personalidad, ya que pone al estudiante en contacto con nuevas situaciones, aumenta su capacidad de acción y comprensión, evitando así un estudiante pasivo y memorístico (Matos y Pasek, 2008). Es la instancia próxima para profundizar el proceso de reflexión y valoración de las prácticas pedagógicas, problematizándolas, analizándolas críticamente, mostrando vicios y contradicciones con el propósito de mejorarlas.

En nuestra primera experiencia de Jornadas, recibimos varios trabajos de docentes que compartían la experiencia de investigar en el aula y la proponían como una forma de generar en las y los alumnos conocimiento. Entre ellas podemos mencionar una que se estructuró en torno a la erupción del complejo volcánico Puyehue-Cordón Caulle⁸; en ella, las y los alumnos investigaron no solo el fenómeno en sí mismo, sino también las causas geológicas que lo causaron, los efectos sociales que se generaron, trabajaron en conjunto con otra asignatura y elaboraron los recursos didácticos necesarios para presentar su investigación en la feria anual de la escuela. Instancia esta que pone a disposición de la comunidad educativa (docentes, alumnos y padres) el trabajo realizado.

Por otro lado, también recuperamos la experiencia de un profesor que en el transcurso de un ciclo lectivo posicionó a la cartografía como un contenido más que como una herramienta de la geografía⁹. En la propuesta, diseñó 3 unidades en las que incluyó el proceso de poblamiento, los cambios ocurridos en el medio natural y en las realidades actuales de las poblaciones del Alto Valle de Río Negro. El abordaje de cada contenido propuesto en estas unidades implicaba la realización de mapas por parte de las y los estudiantes; de esta manera, no solo enseñó los contenidos previstos en la planificación anual sino que fue incorporando otros como los referidos a localización absoluta y relativa, coordenadas geográficas, variables visuales, entre otros.

Generalmente las posibilidades de innovar en lo que respecta a la investigación en aula depende de las características y posibilidades de la institución educativa y de las y los estudiantes. En este sentido, en otra de las experiencias, una dupla de profesoras realizó un trabajo con sus estudiantes que se inició con el análisis de una imagen satelital utilizando el programa 2mp y la elaboración de cartografía¹⁰. A partir de identificar ciertos elementos en la imagen y de la búsqueda de información, realizaron un trabajo sobre la megaminería en Pascua Lama cuya instancia evaluativa consistió en la presentación de un video, en el cual las y los estudiantes plasmaron no solo el análisis cartográfico resultado del trabajo con la imagen satelital sino que idearon sus herramientas para la transferencia de la información teórica. Trabajo también que se socializó en

⁸ Profesora Jeanette Saavedra. “Experiencia pedagógica de geografía. Propuesta de trabajo dirigida a alumnos de 1er año”. Ponencia presentada en la I Jornada de Geografía *Territorios de Encuentro: la Geografía en la escuela media*, realizada en septiembre 2012 en la UNCo, Neuquén.

⁹ Profesor: Germán Pérez “Los mapas y el territorio como referencia continua en la enseñanza de la geografía” Ponencia presentada en la I Jornada de Geografía *Territorios de Encuentro: la Geografía en la escuela media*, realizada en septiembre 2012 en la UNCo, Neuquén.

¹⁰ Profesoras: Stella Maris Natucci y Mónica Rodríguez, “El programa 2mp en la enseñanza”, ponencia presentada en las II Jornadas de Geografía *Territorios de Encuentro: la Geografía en la escuela media*, realizada en septiembre 2013 en la UNCo, Neuquén.

el ámbito de esa comunidad educativa y a la que fueron invitados representantes de organizaciones civiles preocupados por la temática.

El docente como investigador asume la práctica educativa como un espacio que indaga; se cuestiona el ser y hacer como docente; se interroga sobre sus funciones y sobre su figura; se pregunta por su quehacer docente y por los objetivos de la enseñanza; revisa contenidos y métodos; así como las estrategias que utiliza; regula el trabajo didáctico, evalúa el proceso y los resultados (Latorre, 2003).

De esta manera es que logramos ver a la investigación áulica como una herramienta que permite construir no solo conocimiento y vínculos entre docente- estudiantes y estudiantes- estudiantes sino también, puentes de enseñanza- aprendizaje. Puentes que son diversos según el contexto, las circunstancias y las expectativas que rodean a las y los estudiantes y al docente.

Análisis de información de las propuestas de trabajo formativo

Con el propósito de continuar con esta tarea y a los efectos de tener un mayor acercamiento a las y los docentes propusimos indagar sobre cuestiones básicas pero relevantes en esta construcción que orientaran los próximos pasos, es decir cómo y en base a qué realizamos esa construcción. Es así que a las y los docentes que concurren a los talleres y Jornadas durante el 2013 les propusimos completar una ficha que contempla los siguientes indicadores: título de grado, antigüedad en la docencia, carga horaria, necesidades al momento de enseñar Geografía, problemas que surgen en la práctica y propuestas de capacitación.

Algunos datos dan cuenta de la situación: el 63,3% de las y los profesores de Geografía en ejercicio son recibidos en la Universidad Nacional del Comahue. Si a esto le sumamos el 7% de profesores de Historia que están dando Geografía tenemos un 70% de profesores universitarios responsables del dictado de Geografía, lo cual es más que alentador. Se puede hacer una diferencia con respecto a la década del 90 cuando los datos demostraban que sólo un 30% de los docentes eran profesores recibidos en Universidades, mientras que el 70% restante eran maestros. Con respecto a la carga horaria, el 57% de las y los docentes son responsables de tener entre 21 y 30 horas cátedra y el 30% tiene más de 30 horas. Esta situación de excesiva carga horaria implica que el docente esté en dos o tres instituciones educativas, cada uno de ellos con gestión institucional y realidades educativas diversas que el docente debe atender y en algunos casos en diferente localización p.ej. Senillosa-Plottier¹¹, Nqn- Cipolletti. A esto se debe tener presente también la cantidad de estudiantes con los que debe trabajar el docente. Ante este panorama las preguntas que surgen son varias, ¿qué tiempo queda para la capacitación? ¿Qué lugar ocupa la investigación en la preparación de las clases? ¿Qué tiempo se dedica a tareas extra-curriculares?

En el relevamiento realizado, las y los docentes plantean: las necesidades, los problemas al momento de enseñar geografía y las propuestas de capacitación desde la disciplina, desde la didáctica, desde las y los alumnos y desde la institución.

A continuación hemos seleccionado algunas de las expresiones que hacen visibles y recrean las preocupaciones y expectativas de las y los docentes que participaron de las Jornadas de enseñanza de la geografía destinada a la enseñanza media:

¹¹ Localidades que se encuentran aproximadamente a 30ks. una de otras, con un sistema de transporte público muy deficiente.

“expectativas muchas pero las corridas de todos los días van postergando”
“sabemos que el trabajo de campo es muy importante pero muchas veces no se puede desarrollar”
“la tarea docente es muy solitaria”
“el trabajo en equipo y los espacios de formación recrea la enseñanza”

Todo lo expresado en este apartado nos plantea claramente la complejidad y el desafío que se presenta al momento de organizar un trabajo permanente que vincule el ámbito universitario y el de enseñanza media, es decir el cómo y el para qué de construir los puentes de enseñanza.

A continuación, exponemos el diseño de un cuadro de doble entrada en el que se vuelcan y sintetizan los ámbitos y dimensiones trabajadas en el momento de producción – instancia taller- por parte de las y los docentes, claro momento de creación e intervención de las propuestas de; diseño de la enseñanza y puesta en escena de los espacios institucionales elaborados.

Cuadro N° 1 Ámbitos y dimensiones de análisis

	Necesidades al momento de enseñar	Problemas que surgen en la práctica	Propuestas de capacitación
Disciplinar	<ul style="list-style-type: none"> . Actualización de nuevos paradigmas geográficos. Conceptos. . Romper la estructura positivista que encierra la asignatura . Seleccionar “ciertos temas” complejos para abordar la realidad . La interpretación del mundo social, político y económico actual. . Articular las disciplinas afines. . Trabajo interdisciplinar. . Uso de cartografía, no solo referencial sino como fuente de información. Mayor integración y relación del mapa y la realidad. . Uso de las TICS para aprovechar las notebook. . Bibliografía específica sobre temáticas ambientales, movimientos sociales, entre otros) 	<ul style="list-style-type: none"> . Falta de capacitación en TICS . Significación social de los contenidos enseñados. . Apropiación de conceptos para explicar la realidad social. . Persistencia del posicionamiento tradicional/positivista. . Tiempos reales para preparar clases más innovadoras. 	<ul style="list-style-type: none"> . Uso de las TICS. . Las temáticas solicitadas se relacionan con la epistemología de la disciplina, revisión de conceptos. . Problemáticas actuales de los continentes (conflictos territoriales, pobreza, movimientos sociales) con énfasis en América Latina, Argentina y región patagónica incluyendo la dimensión ambiental.
Didáctica	<ul style="list-style-type: none"> . Incorporar nuevas estrategias didácticas para captar interés de los alumnos y mejorar aprendizaje 	<ul style="list-style-type: none"> . Romper con el programa tradicional y superar los miedos personales de correrse del programa . Romper con la estructura que tenemos respecto a la forma de enseñar. . ¿Cómo evaluar 	<ul style="list-style-type: none"> . Capacitación que contemple un trabajo interdisciplinario, la escuela técnica, la media de adultos y una escuela inclusiva en este caso estrategias didácticas de geografía para alumnos con capacidades diferentes. . Compartir experiencias
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"> . Escasez de contenidos previos en particular en 1° año. . Dificultades para analizar e interpretar diferentes materiales. . Despertar la actitud crítica y reflexiva de los alumnos . Bibliografía específica para los alumnos 	<ul style="list-style-type: none"> . La falta de lectura. . Falta de compromiso. . Carencia de vocabulario, no entienden o no les interesa. 	<ul style="list-style-type: none"> . Elaboración de materiales en Geografía

Institucional (Universidad, CPE. Escuela)	<ul style="list-style-type: none"> . Problemas de infraestructura, falta de soporte técnico en las escuelas 	<ul style="list-style-type: none"> . La evaluación/acreditación en el sistema actual del CPE. . Estructura del sistema educativo (tradicional) . La autorización flexible para desarrollar proyectos interdisciplinarios en la escuela . Falta de recursos en las escuelas, bibliografía y herramientas gráficas. . Falta de proyecto departamental . Falta de tiempo y duración limitada de las clases . Poca disponibilidad horaria para intercambiar experiencias y realizar trabajo interdisciplinario 	<ul style="list-style-type: none"> . Acercamiento Universidad-escuela media a partir de cursos, jornadas como las realizadas. . Hacer jornadas de intercambio teórico-didáctico y formulación de proyectos áulicos y extra áulicos. . Intercambio de las distintas temáticas con otras disciplinas desde otros enfoques
--	--	---	--

Fuente: elaboración propia a partir de encuestas realizadas durante los espacios de formación llevados adelante en 2013

Reflexiones finales

Nuestra experiencia como docentes del ámbito universitario con práctica en enseñanza media nos ha permitido poder profundizar en la problemática que encierra el proceso de enseñanza y el de aprendizaje, ambos teñidos por el contexto histórico-social en el que se inserta de por sí el hecho educativo.

La universidad –como formadora de profesionales docentes- debe recuperar el espacio perdido y ponerse al servicio de la capacitación permanente y al intercambio entre el desarrollo del conocimiento y la transposición didáctica; creando y sosteniendo un espacio que permita la reflexión conjunta de todos los actores involucrados y generando un circuito donde la Geografía pueda retroalimentarse constantemente.

Así también, creemos que el repensar la práctica, el desnaturalizarla, el indagar en los problemas que hacen al aprender encierran un entramado ideológico y de formación. De todos modos, entendemos que esta tarea no es individual ni descontextualizada del orden institucional educativo ni del orden macro político y administrativo en el que se circunscriben. Se hace necesaria la construcción de una cartografía institucional que permita ordenar y jerarquizar las causalidades de las problemáticas y emergencias detectadas.

El sujeto que aprende no puede ser librado a un juego del azar, debe poderse investigar y dar respuestas al: ¿Cómo y para qué construir puentes de enseñanza? Estos interrogantes no solo deben responderse desde lo epistemológico y metodológico, se debe dar paso a la indagación en la organización subjetiva, en relación con sus creencias, cultura, conocimientos, habilidades, preconcepciones, entre otros.

Bibliografía

ALMEIDA, Doin de. 1991. “A propósito da questão teóricometodológica sobre o ensino da geografia.” *Em Prática de ensino em Geografia*. Editorial Terra Livre. São Paulo.

CARR, W. y KEMMIS S. 1988. *Teoría crítica de la enseñanza*. España: Martínez Roca

FERNÁNDEZ CASO, María Victoria. 2008. “Formación docente continua y procesos de transformación curricular. Aportes para pensar el cambio y la innovación en la enseñanza de la Geografía”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales* N° 7. Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe. Universitat de Barcelona. España

LATORRE BELTRÁN, Antonio. 2003. *La investigación- acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Grao,

MATOS, Yuraima; PASEK, Eva. 2008. La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula. *Laurus, Revista de Educación*, Vol. 14, N° 27. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela.

RADONICH, M.; ROGLICH, E. y TORRENS, C. 1995. “El docente como protagonista del cambio: una propuesta de capacitación”. Ponencia presentada en el *VIII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía y IV Jornadas de Geografía de la Provincia de Córdoba*.

SOUTO GONZALEZ, Xosé. 2013. “Investigación e innovación educativa: el caso de la geografía escolar”. *Revista Electrónica Scripta Nova*. Vol. XVII, núm. 459.

Problemáticas socioterritoriales en el espacio local. Experiencias a partir de proyectos de investigación escolar

*HUMACATA, Luis Miguel*¹

Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo remarcar los aportes de los proyectos de investigación escolar en la enseñanza de la Geografía en el nivel medio, como forma de abordaje complementaria de los contenidos dados en las clases de Geografía. El estudio de problemáticas que se manifiestan en el espacio cotidiano de los alumnos se convierte en una estrategia de enseñanza que permite el análisis del espacio geográfico desde un abordaje crítico donde el alumno toma un papel central al participar activamente en la búsqueda, tratamiento, análisis y reporte de la información geográfica a través de una modalidad didáctica que rescata los pasos fundamentales del proceso de investigación.

La presente ponencia se estructura a partir de un primer acercamiento conceptual referido a los aportes de la investigación escolar en la enseñanza de la Geografía. En el segundo apartado se hace referencia al estudio de problemáticas en el espacio local tomando el caso de los pueblos rurales, sus transformaciones y los desafíos que se plantean. Para luego, introducir los aportes de las Tecnologías de la Información Geográfica en las tareas de investigación. El cuarto apartado se ocupa de explicitar la experiencia didáctica basada en proyectos de investigación escolar en las clases de Geografía. El trabajo concluye con algunas consideraciones en torno a la incorporación de la investigación escolar en el diseño de propuestas didácticas.

La investigación escolar como estrategia para la enseñanza de la Geografía

Las propuestas didácticas formuladas por el docente guardan una estrecha relación con su formación, las características del curso, la institución escolar, como otros contextos de implementación que condicionan o fomentan las prácticas de enseñanza. Frente a una enseñanza enciclopedista, que privilegia la acumulación de información, la repetición de datos, que coloca al alumno en el lugar de espectador, surgen propuestas de innovación que rompen con el esquema de enseñanza tradicional. Desde hace ya unas décadas, Durán y Paso Viola (1988: 108), propusieron la enseñanza de una Geografía activa “que se aleja de la “didáctica de la instrucción” hacia una de la educación integral y se distancia de una “epistemología de la descripción” hacia una de la explicación y la aplicación”. Desde una perspectiva dinámica, interesan los problemas que se plantean en la relación de la sociedad con la naturaleza, en el proceso de organización del espacio geográfico. En este sentido, se le presenta al docente el desafío de seleccionar situaciones problemáticas que fomenten la participación del alumno en el proceso de conocimiento. En este contexto, se plantea cómo fomentar este proceso y de qué manera implementar estrategias que permitan la innovación en la enseñanza de la Geografía. Por lo que se propone una metodología didáctica, siguiendo a Trigo y Perrotti (2004: 2), que tenga en cuenta “la resolución de problemas, el planteamiento de preguntas, la formulación de hipótesis, el tratamiento crítico de

¹ Grupo de Estudios sobre Geografía y Análisis Espacial con Sistemas de Información Geográfica (GESIG). Programa de Docencia e Investigación en Sistemas de Información Geográfica (PRODISIG). Universidad Nacional de Luján luishumacata@hotmail.com

las fuentes, es decir, que considere vital la acción del sujeto que aprende, su propia construcción del conocimiento”. De este modo se procede desde las concepciones que tienen los alumnos, sus inquietudes, intereses, es decir, que se tiene en cuenta su proceso de reconstrucción y resignificación del conocimiento geográfico. “Es decir, al mismo tiempo que se procura que el alumno piense la Geografía en lugar de recitarla, el alumno piensa su presente, su propia realidad social y adquiere ciertos instrumentos necesarios para actuar en ella y posibilitar su transformación” (Trigo y Perrotti, 2004: 3).

En esta instancia, la propuesta de la investigación escolar pone el interés en la construcción del conocimiento, en los procedimientos a realizar para lograr ciertos objetivos. La investigación escolar puede entenderse como “un contexto metodológico para procesos de elaboración de conocimientos de orientación constructivista” (Cañal de León, 1999; citado en Zenobi, 2001: 410). La forma en que se ha encarado la investigación en la escuela, centrada en la acumulación de información, difiere de la propuesta de trabajo con Proyectos de Investigación Escolar, en la medida que los aspectos procedimentales se contextualizan y cobran sentido en el marco del proyecto. Es decir, que las tareas de investigación encuentran sustento en los aspectos conceptuales de la propuesta didáctica.

Considerando las potencialidades de la investigación escolar, Zenobi (2001: 412) plantea que la misma permite desarrollar en los alumnos las siguientes capacidades:

La capacidad de procesar información: hace referencia al manejo de información para la construcción de conocimiento. Entre las actividades propias de la Geografía podemos mencionar a la descripción, la clasificación, comparación y definiciones. Estos procedimientos llevan implícito las tareas de selección de la información, su organización y la discriminación de datos relevantes.

La capacidad de comprender la realidad: alude al ejercicio de preguntarse por las causas que han generado ciertos problemas, es decir, cuáles fueron las razones que le han dado origen. La explicación de los problemas se hará buscando las causas. Esto implica el establecimiento de relaciones de causalidad a partir del tratamiento de la información.

La capacidad de justificación: el trabajo con problemas sociales pone frente al alumno una serie de cuestiones que debe poder fundamentar desde una determinada posición. Por lo que las razones y explicaciones que vayan elaborando deberán ser fuertes, sólidas, bien fundamentadas y convincentes. Para ello, es fundamental que el docente provea de bibliografía y de explicaciones adecuadas al nivel comprensivo de los alumnos.

La capacidad de argumentación: en Geografía se plantean interesantes temáticas que permiten a los alumnos desarrollar la capacidad de comunicar y contrastar sus propios argumentos con los expresados por sus propios compañeros, por los docentes, por diversos autores.

El estudio de problemáticas socioterritoriales en el espacio local: el caso de los pueblos rurales del partido de San Andrés de Giles

La Geografía como ciencia que estudia la organización del espacio que las sociedades construyen a través del tiempo, crea una conciencia social donde el alumno dimensiona las complejas relaciones que se establecen entre la sociedad y la naturaleza, a partir del reconocimiento de los cambios socio-ambientales generados por las actividades económicas. A través del conocimiento

del espacio que lo rodea el alumno se apropia del mismo comprometiéndose con su realidad. Reconoce, de este modo, su capacidad para intervenir en el territorio políticamente. Como sostienen Morales y Gómez (2005) el estudio de la disciplina geográfica debe guardar íntima relación entre lo que se imparte en clase y lo que el alumno observa en sus actividades diarias, en su ambiente local, como por ejemplo: el clima característico del lugar donde habita, la composición predominante de los suelos y las actividades económicas más sobresalientes de su comunidad.

En base a la propuesta curricular para el nivel secundario, se pone especial énfasis en problematizar los saberes cotidianos, las prácticas y los intereses de los jóvenes mediante la propuesta de proyectos de investigación, variando en el nivel de complejidad según las particularidades de cada experiencia. En este sentido, se tiende a que los alumnos estén en condiciones de contextualizar toda situación/problema mediante un análisis crítico de las realidades más cotidianas, que surgen de sus prácticas, y que le permiten interrelacionar con el contexto en el cuál se encuentran insertos. Así como también organizar la búsqueda y el análisis de la información necesaria para el análisis de situaciones, y las estrategias de comunicación de los resultados de los conocimientos por ellos generados. Estos aspectos curriculares, han sido considerados en una experiencia que integra los contenidos dados en las clases de Geografía y de Construcción de la Ciudadanía, a partir del uso de las Tecnologías de la Información Geográfica en el análisis ambiental del espacio local (Humacata y Cáceres, 2013).

El estudio de una problemática en el espacio local permite generar información socio-territorial a nivel municipal, que consiste en analizar la participación de ciertos actores sociales que están implicados en la problemática, la localización de las actividades económicas, la población que se perjudica y su distribución espacial, cartografía de los distintos usos del suelo, los cambios en la forma de utilizar los recursos naturales, etc. Estos resultados requieren, entre otras cuestiones, de la elaboración y aplicación de los instrumentos de recolección de datos, en las tareas de trabajo de campo. De este modo, los alumnos forman parte de todo el proceso, no como meros espectadores de una realidad sino como ciudadanos partícipes capaces de generar un conocimiento cuya relevancia, tanto para el ámbito educativo como para la comunidad local, consisten en generar información que aporte a la reflexión y actuación desde el ámbito territorial.

Se presenta a continuación una síntesis temática de los proyectos de investigación desarrollados en las clases de Geografía en la escuela secundaria.

Proyecto de investigación: “Transformaciones socioterritoriales y situación actual de la localidad de Azcuénaga. El turismo rural como estrategia para el desarrollo local”

El análisis de las transformaciones socio-territoriales generadas en el pueblo de Azcuénaga y su entorno rural, nos permitirá plantearnos el interrogante ¿cuáles son las alternativas que tiene Azcuénaga para continuar con su desarrollo económico y social? Por lo que se avanza a indagar sobre las estrategias locales y extralocales basadas en el turismo rural, que se postulan como alternativas para el desarrollo local sustentable. Una nueva dinámica socio-territorial caracteriza a este pueblo: el aumento de turistas cada fin de semana, el papel que juegan las empresas inmobiliarias, la presencia, en los últimos años, de construcciones para viviendas de fin de semana, el aumento de emprendimientos gastronómicos, lo cual nos permite indagar sobre las distintas modalidades de aprovechamiento del turismo rural que se están produciendo y que definen nuevas valorizaciones del territorio. Por lo cual es preciso tener un conocimiento de las capacidades de recepción del territorio ante esta nueva realidad.

Proyecto de investigación: “Dinámica poblacional y repercusiones en el espacio local. La migración interna y limítrofe en la localidad de Cucullu”

El caso de la localidad de Cucullu incorpora en su realidad socio-territorial una dimensión poco vista en los pueblos característicos de la pampa gringa: la dinámica poblacional en torno a la migración interna y limítrofe. La localidad de Cucullu visibiliza a través de la observación del paisaje el cambio de dinámicas sociales y productivas locales. Paisaje que refleja un acelerado crecimiento del uso del suelo urbano residencial, donde se ha duplicado la superficie construida por la demanda habitacional. Al mismo tiempo se aprecia una presencia continua de trabajadores de origen boliviano en los hornos de ladrillos, que viene a ocupar un marcado protagonismo junto a la mano de obra, migrantes internos, que tradicionalmente estaban ocupados en la actividad de los hornos de ladrillos. Estas características en la dinámica poblacional migratoria van a repercutir en la producción del espacio geográfico local. Por lo que surgen los siguientes interrogantes: ¿Cómo se caracteriza el proceso de ocupación del suelo urbano? ¿Cómo influye en este proceso la dinámica poblacional migratoria? Se ha procedido a generar un Sistema de Información Geográfica (SIG) que permite analizar la distribución y asociación de las características socio-demográficas y de usos del suelo, a partir de la interpretación de cartografía temática. Es así como hemos puesto nuestro mayor esfuerzo en comprender las transformaciones socio-territoriales vinculadas a la dinámica poblacional desde una visión integradora de la Geografía.

Este último estudio de caso es el que hemos seleccionado para desarrollar la propuesta didáctica basada en la investigación escolar.

Tecnologías de la Información Geográfica: aportes en la investigación escolar

Las Tecnologías de la Información Geográfica (TIG), ofrecen un potencial importante que promueve el conocimiento y sistematización de datos georreferenciados, ya que como consideran Buzai *et al.* (2011: 5) “la enseñanza de los SIG ayudan a desarrollar en los alumnos un pensamiento e inteligencia espacial que les permite comprender las interrelaciones de fenómenos en el territorio y más ampliamente las relaciones sociedad – naturaleza”. Dentro de las herramientas geotecnológicas, nuestra propuesta se basa en el uso de Google Earth, como tecnología de visualización del espacio, y SIG, como tecnología que vincula información alfanumérica y cartografía digital. En el primer caso podemos destacar las potencialidades de Google Earth en las tareas de digitalización a partir de definir y representar distintas entidades, y que en nuestro caso fueron polígonos y líneas, en un proceso interactivo donde se aprecian, a distintas escalas, ciertos elementos del territorio. Estas características permiten distinguir el trabajo en un entorno geotecnológico dinámico de aquel desarrollado por la cartografía tradicional (Díaz, 2012).

Existen varias definiciones de qué son los SIG, debido a su carácter de herramienta interdisciplinaria (Buzai, 2008), las cuáles fueron combinadas por Teixeira *et al.* (1995) llegando a definir al SIG como “un conjunto de programas, equipamientos, metodologías, datos y personas (usuarios), perfectamente integrados, de manera que hace posible la recolección de datos, almacenamiento, procesamiento y análisis de datos georreferenciados, así como la producción de información derivada de su aplicación” (citado por Buzai, 2008: 21).

La implementación de las TIG en las clases de Geografía, no implica solo el desarrollo de habilidades técnicas sino que debe mantener una estrecha relación con los contenidos conceptuales de la materia, siendo éstos el eje vertebrador de la experiencia didáctica. Por lo que

cabe señalar que las geotecnologías son herramientas de alto potencial para el desarrollo de los conocimientos de los alumnos con respecto a su entorno espacial. La interactividad que permiten en cuanto a la construcción de aprendizajes significativos es innegable a la hora de asociar datos alfanuméricos con mapas temáticos interactivos ya que cumplen con el doble propósito de ser interesantes para los alumnos y a la vez posibilitan despertar la inquietud de conocer mejor su espacio cotidiano. A su vez la fijación de contenidos es mucho mayor que las clases tradicionales ya que ponen al alumno en el plan de descubridor de su espacio y no un mero recipiente al que hay que llenar de información conocida por otros. De esta manera se acercan al alumno los métodos de la disciplina geográfica en la construcción y apropiación de los datos obtenidos de su espacio cotidiano. Desde este enfoque coincidimos con Buzai *et al.* (2011) cuando señalan que “la mejor utilización de estos sistemas solamente se hará aprendiendo y haciendo Geografía. Una Geografía que debería ampliar el enfoque limitado que presentan los diseños curriculares, para que junto a otras visiones logren brindar el abanico de posibilidades que favorezca realmente la capacidad crítica de los alumnos” (Buzai, *et al.*, 2011:14).

Experiencias a partir de Proyectos de Investigación Escolar

En este apartado desarrollaremos una experiencia de implementación de Proyectos de Investigación Escolar en el marco del Programa Nacional Olimpiada de Geografía de la República Argentina, que es organizado por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Universidad Nacional del Litoral, con el auspicio del Ministerio de Educación, y que tiene entre sus objetivos: identificar, difundir e intercambiar experiencias válidas en la Enseñanza de la Geografía; promover en los estudiantes prácticas de investigación escolar; mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de contenidos relevantes de la disciplina geográfica para que los estudiantes construyan nuevos significados.

Con respecto a la modalidad Trabajos de Investigación Escolar, correspondiente a la Categoría C, el Programa señala que los trabajos forman parte del proceso permanente de enseñanza/aprendizaje que se desarrolla en el ámbito escolar con el objeto de mejorar la calidad educativa teniendo en cuenta la función social de la escuela y la diversidad de intereses y necesidades de la comunidad.

A continuación señalamos algunos de los objetivos que se plantea:

- Incentivar el planteo y resolución de problemas geográficos.
- Crear conciencia de la importancia de la Geografía en la resolución de problemas ambientales y sociales.
- Favorecer el desarrollo de la creatividad.
- Fomentar el desarrollo del pensamiento crítico.
- Contribuir al desarrollo de acciones que permitan la adquisición de los principios geográficos y de los procedimientos investigativos.
- Fomentar el respeto hacia las ideas y creaciones de los demás.
- Destacar el impacto de los proyectos investigativos en el espacio geográfico.

El desarrollo de estrategias de investigación escolar en las clases de Geografía brinda posibilidades de articulación entre la escuela y la comunidad, favoreciendo el tratamiento de problemáticas locales y resaltando la relevancia de los temas geográficos tratados. A su vez, los alumnos se convierten en los protagonistas de este proceso al participar activamente en las

actividades de investigación. La propuesta que aquí desarrollamos se enmarca dentro de un proyecto educativo más amplio, el cual tiene como objetivo la generación de información socio-territorial del partido de San A. de Giles, desde un abordaje cuali-cuantitativo, y cuyo resultado contribuirá a la elaboración de un atlas digital del partido, constituyéndose como integrante del proyecto institucional “Ambiente y Sociedad” que está siendo desarrollado por la institución escolar EES N° 2 “Fray Mamerto Esquiú”, donde se implementó el presente trabajo. Si bien las actividades llevadas a cabo en el aula y la salida de campo fueron más complejas, formalizamos el trabajo siguiendo la estructura indicada en el Programa Olimpiada de Geografía. A continuación presentamos una síntesis de algunos ítems considerados en el proyecto de investigación escolar.

Tema

Transformaciones socio-territoriales vinculadas a la dinámica poblacional. *El caso de la migración interna y limítrofe en la localidad de Cucullú, partido de San Andrés de Giles (Provincia de Buenos Aires).*

Justificación del proyecto

El impacto que ha generado y está generando la dinámica migratoria en el espacio geográfico local no puede ser ajeno a nuestra preocupación por los cambios en la realidad gilense. Por lo cual, el abordaje de una problemática local muy ligada a los aspectos culturales pretende aportar una base para la consideración de estas cuestiones en la toma de decisiones en materia territorial. Sumado a esto, no existen trabajos a nivel local que investiguen las transformaciones de la localidad de Cucullú y su entorno rural. Estudiar los cambios en el espacio local para conocer la dinámica territorial se torna imprescindible a la hora de poner en evidencia las principales características socio-demográficas y económicas de la población del área de estudio en referencia a la cuestión migratoria

Objetivos de la investigación

Objetivo general:

- Comprender las transformaciones socio-territoriales vinculadas a la dinámica poblacional ligada a la migración interna y limítrofe en la localidad de Cucullú.

Objetivos particulares:

- Analizar la situación socio-demográfica de la población residente en el casco urbano de Cucullú.
- Caracterizar la actividad de los hornos de ladrillos y su vinculación con la dinámica migratoria.
- Identificar los cambios en el uso del suelo.
- Analizar las transformaciones en el pueblo y su entorno rural.
- Proponer acciones para el desarrollo local.

Problema de investigación

Indagaremos la realidad social a partir de las siguientes preguntas de investigación: ¿Cómo se caracteriza el proceso de ocupación del suelo urbano? ¿Cómo influye en este proceso la dinámica poblacional migratoria? ¿Qué impactos ambientales genera la actividad de los hornos de ladrillos?

De este modo se nos presenta una realidad socioterritorial compleja para la cual debemos esforzarnos en elaborar una explicación, aunque aproximada, que tenga en cuenta el proceso de urbanización de Cucullu, la dinámica migratoria interna y limítrofe, las características de la actividad de los hornos de ladrillos y su impacto ambiental, las condiciones de habitabilidad, tanto en los nuevos barrios como en los campamentos horneros.

Hipótesis de trabajo

Nuestro proyecto de investigación se plantea la siguiente hipótesis de trabajo:

La situación actual de aceleración del proceso de urbanización de la localidad de Cucullú estuvo muy ligado a la dinámica de la población migrante interna y limítrofe en torno a la actividad de los hornos de ladrillos:

- La dinámica poblacional ligada a la migración interna y limítrofe tuvo un claro predominio de una sobre la otra en diferentes períodos.
- La mano de obra ocupada en los hornos de ladrillo, principalmente migrantes correntinos y bolivianos, se radicó en el predio ocupado por dicha actividad correspondiente al entorno rural de Cucullú.
- La primera oleada de migración interna se radicó, luego de varias décadas, en el pueblo provocando la expansión del casco urbano.

Aplicación metodológica y principales resultados

El presente trabajo intenta analizar los cambios espaciales sucedidos en la localidad de Cucullú y su entorno rural referidos al impacto generado por la dinámica poblacional en torno a la migración interna y limítrofe que trabaja en los hornos de ladrillo en el área de estudio. Por lo que se procedió a efectuar una amplia variedad de técnicas de recolección de datos que nos permitieron interpretar las transformaciones socio-territoriales del área de estudio. De esta manera se llevó a cabo un análisis integrado, donde se incorporaron distintas dimensiones de análisis. A continuación se presenta una síntesis de los principales resultados del proyecto, destacando las actividades de diseño de los instrumentos de investigación, la recolección de datos en el trabajo de campo, y el tratamiento y análisis de la información georreferenciada.

- Se recolectó información de los cambios en las actividades en el entorno rural: para caracterizar al espacio productivo en el que se desarrolla el horno de ladrillos y su dinámica histórica.

- Se realizaron entrevistas en profundidad a personajes clave para la identificación de períodos de cambio en las características del área de estudio. A continuación se presenta uno de los registros de la entrevista que se realizó a una maestra que ejerció la docencia durante mucho tiempo en la escuela primaria de Cucullu.

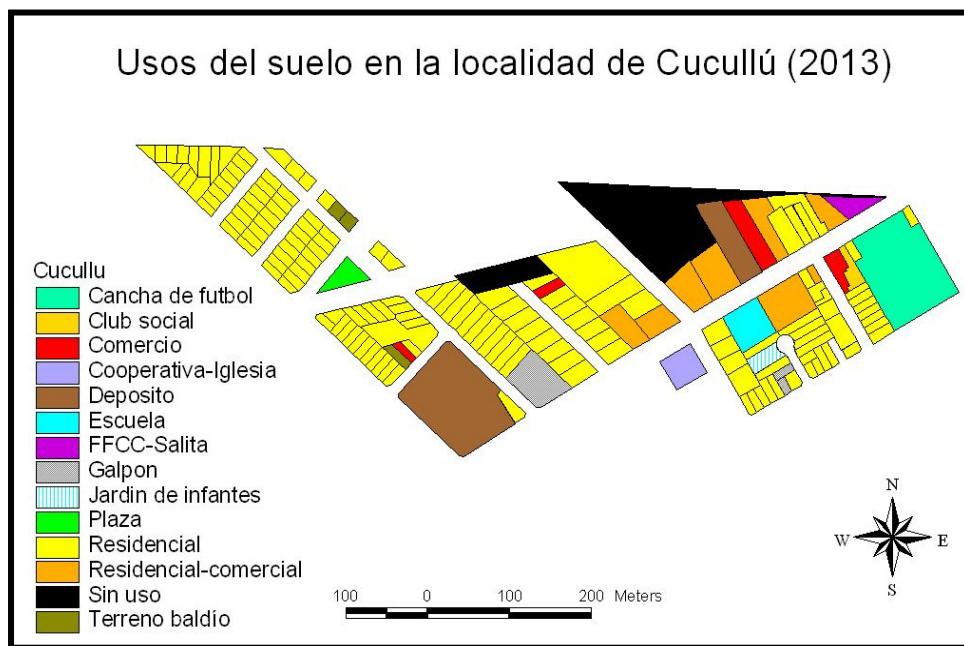
“En el año 1973 yo comencé a dar clases en la escuela de Cucullú. Yo tenía un 80 % de mis alumnos de origen chacarero. Sus abuelos habían sido o eran chacareros, de origen italiano,

españoles y vascos. Yo me retiré de la escuela en 1998. En ese año yo tenía un 90 % de alumnos de origen correntino y el resto que descendían de aquellos bisabuelos gringos que habían venido a trabajar a las chacras”.

- Se procedió a realizar un análisis cartográfico para detectar cambios y permanencias tanto en el pueblo como en el entorno rural: cuyos resultados nos permitieron cartografiar la localización de los hornos de ladrillo, realizar cartografía de los usos del suelo urbano para representar los cambios de usos del suelo, principalmente la expansión residencial.

Entre estas actividades, se confeccionó la cartografía de usos del suelo. Para ello se recolectó información de todos los lotes correspondientes al casco urbano y se identificaron los usos del suelo. Luego se procedió a construir la base de datos para ser incorporada al SIG. A continuación presentamos uno de los resultados:

Figura N° 1: Usos del suelo en la localidad de Cucullú (2013)



- Se realizaron entrevistas en profundidad a los trabajadores de los hornos de ladrillo, tanto correntinos como bolivianos, para dimensionar la variable poblacional causada por el fenómeno migratorio y la actividad de los hornos de ladrillos.

- Se realizaron entrevistas en profundidad a los dueños de los hornos de ladrillo: para conocer las características de esta actividad, su evolución y su estado actual, la relación con el fenómeno migratorio.

- Se caracterizó la dinámica poblacional a través de encuestas socio-demográficas a la población de la localidad de Cucullú: para averiguar el origen de las familias, su vínculo con el horno de ladrillos y con otras actividades, su antigüedad en el lugar, y el lugar de trabajo actual. Las preguntas incorporadas en la encuesta fueron aportadas por el grupo, para lo cual se requirió de un trabajo previo sobre la elaboración de este instrumento de recolección de datos. A continuación se presenta un modelo de encuesta.

Figura N° 2: Modelo de encuesta

PROYECTO DE INVESTIGACIÓN 2013
DINÁMICA POBLACIONAL EN LA LOCALIDAD DE CUCULLÚ, PARTIDO DE SAN ANDRÉS DE GILES. *El caso de la migración interna y limítrofe y su impacto en el espacio geográfico local.*

ENCUESTA SOCIO-DEMOGRÁFICA

ENCUESTADO: (Marcar con una X)

A- Jefe/a de hogar B- Otro familiar ¿Quién?.....

1- ¿Cómo está compuesto el grupo familiar? ¿Qué edad tiene cada integrante de la familia?

Integrante/parentesco	Edad

2- ¿Dónde trabaja el jefe/a de familia?

En el pueblo En el horno En la ciudad de Giles

Otro Especificar:

3- ¿Algún integrante de la familia trabajó en el horno de ladrillos?

SI ¿Quién?..... ¿Hace cuántos años?..... NO

4- ¿Hace cuantos años que vive en el pueblo de Cucullú?

5- ¿Dónde vivía antes?

6- ¿Dónde nació el jefe/a de familia?

7- ¿Tiene familiares en el pueblo? SI NO

8- ¿Cuántos años tiene su vivienda?.....

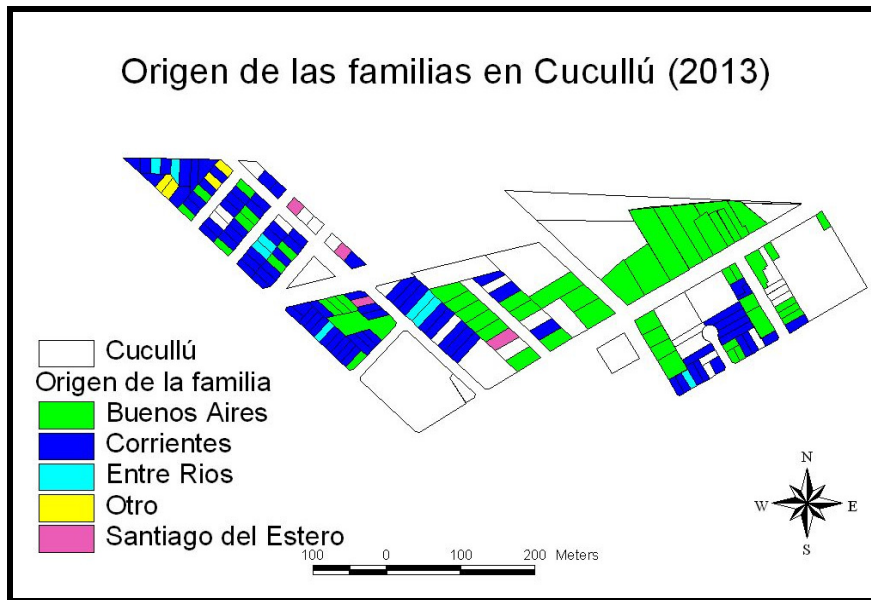
9- La vivienda en la que vive es:

Propia Alquilada Prestada.....

Observaciones:

- La información recolectada en la encuesta socio-demográfica fue organizada en una matriz de datos para su tratamiento estadístico y representación gráfica, de modo que esta forma de representar la estructura de la información nos permitió el posterior análisis de los datos.
- En base a esta información se generó un Sistema de Información Geográfica (SIG) que permite el análisis de la distribución y asociación de características socio-demográficas y de usos del suelo a partir de considerar como unidad espacial mínima cartografiable a los lotes correspondientes al casco urbano de Cucullú. A continuación presentamos uno de los resultados:

Figura N° 3: Origen de las familias en Cucullú



-El análisis de imágenes satelitales del entorno rural de Cucullú, mediante Google Earth y apoyado con trabajo de campo (reconocimiento visual de la zona, entrevistas), nos permitió detectar el impacto negativo que genera la actividad de los hornos de ladrillos en las condiciones del suelo. Se hizo uso del Google Earth para observar el casco urbano del pueblo, la distribución de los hornos de ladrillo y su relación con las cavas. Se procedió a su digitalización y posterior análisis. Estas tareas requirieron de conocimientos en el manejo de los comandos de Google Earth, para lo cual se realizó una modalidad de aula-taller. A continuación se presenta uno de los resultados:

Figura N° 4: Distribución de los hornos y cavas en el entorno rural de Cucullú



- Se realizaron entrevistas a los trabajadores de los hornos de ladrillo, para obtener la antigüedad en la actividad, origen del jefe de familia, motivo de la migración, condiciones socio-habitacionales en el lugar de trabajo, inestabilidad y precariedad laboral, caracterización del contexto de migración, y vínculo de la población migrante con el espacio local. Entre las actividades correspondientes a la elaboración de la entrevista se enfatizó en la formulación de las preguntas por parte de los alumnos. Para ello se organizaron en pequeños grupos y se integro el resultado final para obtener un modelo de entrevista:

Figura N° 5: Modelo de entrevista

Proyecto de investigación

Transformaciones socio-territoriales vinculadas a la dinámica poblacional en Cucullu, partido de San Andrés de Giles (Buenos Aires)

Entrevista a la población boliviana ocupada en los hornos de ladrillo

- 1- ¿Hace cuanto tiempo que trabaja en este horno?
- 2- ¿Hace cuántos años que está en Argentina?
- 3- ¿Cómo está integrado su grupo familiar?
- 4- ¿Qué trabajo realizaba antes?
- 5- ¿Sus hijos van a la escuela del pueblo?
- 6- ¿Utiliza los servicios de salud de la zona?
- 7- ¿Qué estudios tiene?
- 8- ¿Piensa trabajar siempre en el horno?
- 9- ¿Su familia lo ayuda en el trabajo del horno?
- 10- ¿De qué parte de Bolivia viene?
- 11- ¿Cómo se enteró de que había trabajo en los hornos de ladrillo?
- 12- ¿Vino con su familia o ellos vinieron después?
- 13- ¿Tiene parientes trabajando en este horno o en otros?
- 14- ¿Todos sus hijos nacieron en Bolivia?

Desde una visión integradora del territorio se fomentó la propuesta de acciones para el desarrollo local que tuvieron en cuenta la dinámica poblacional migrante, el proceso de urbanización, y la actividad de los hornos de ladrillos. Entre ellas podemos mencionar el rol de la escuela en el proceso de integración cultural, la recuperación de los suelos degradados y su refuncionalización, las condiciones socio-habitacionales de la población, y la incorporación en el análisis de otras actividades económicas.

Conclusiones

El trabajo se ha centrado en el desarrollo de la experiencia a partir de Proyectos de Investigación Escolar. La propuesta de investigación escolar se basó en el abordaje de problemáticas socioterritoriales en el espacio local. Podemos concluir considerando ciertos aspectos:

De la experiencia podemos destacar la potencialidad de los Proyectos de Investigación, los cuáles alientan la participación de los alumnos en todo el proceso, tanto en la elaboración de los instrumentos de recolección de datos como en las tareas de trabajo de campo, análisis de la información y la comunicación de los resultados. En este sentido podemos destacar la capacidad de procesar la información cuali-cuantitativa recolectada durante el trabajo de campo, de comprender la realidad de los pueblos rurales, en especial de aquellos vinculados al turismo rural y la cuestión migratoria, finalmente la capacidad de justificación y de argumentación. En esta instancia se realizó una evaluación integral de los contenidos. La misma consistió en realizar una presentación grupal en Power Point sobre la problemática abordada en el proyecto, utilizando la

información recolectada en toda la investigación (artículos periodísticos, testimonios, fotos, videos, mapas y gráficos) y exponiendo sus reflexiones acerca de la experiencia. Cabe mencionar la participación del curso en el Programa Nacional Olimpiada de Geografía, y la participación en las II Jornadas de Geografía en el ámbito local, bajo la temática “Conociendo nuestro espacio geográfico local”, donde se presentó un documental audiovisual con material recolectado en la investigación.

La implementación de Google Earth y SIG debe ser entendida como un elemento constitutivo de la propuesta de investigación, y no como una mera técnica sino como tecnología que brinda herramientas para el análisis del espacio local y que incentivan el desarrollo de habilidades cognitivas por parte de los sujetos que aprenden. Destacamos la relevancia de utilizar las TIG ya que permite un trabajo más personalizado con el alumno, desarrolla la capacidad de resolución de problemas de carácter espacial, vinculándose con los instrumentos de recolección de datos. Además se convierten en herramientas para apoyar las propuestas tradicionales incorporando una nueva dinámica en el trabajo con los alumnos, donde el docente debe articular los aspectos conceptuales con aquellos saberes prácticos.

Cabe concluir que para obtener resultados satisfactorios, la implementación de los proyectos de investigación, en el que las TIG ocupan un lugar destacado, deben tener muy en claro el contexto de aplicación, los contenidos a enseñar que favorezcan la adquisición de ciertas capacidades, los objetivos de la propuesta didáctica en el que se enmarca el proyecto, las actividades de aproximación utilizadas como disparador de la problemática local, la perspectiva metodológica, en definitiva, se debe considerar que el proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso dinámico y complejo, que requiere de determinados aspectos que pueden llevar a variar la propuesta de investigación y que tienen que ver con los tiempos que demandan las actividades, tanto las de aula-taller como las de trabajo de campo, las formas de evaluación de las distintas instancias, el acompañamiento de la institución escolar en el proceso de investigación, y las posibilidades de articulación con otras asignaturas.

Bibliografía

BUZAI, G.D. 2008. **Sistemas de Información Geográfica (SIG) y cartografía temática. Métodos y técnicas para el trabajo en el aula.** Buenos Aires. Lugar Editorial.

BUZAI, G.D.; BAXENDALE, C.A.; CACACE, G.; CALONI, N.; CRUZ, M.R. 2011. Potencialidad de los Sistemas de Información Geográfica (SIG) para la educación en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el aula. Aportes desde la Geografía para la modelización espacial. *Anuario de la División Geografía 2010-2011*. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján.

DÍAZ, L. 2012. El uso de Google earth como tecnología de visualización del espacio y sus implicancias en las propuestas de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. En García, M. C. (coord.). **II Jornadas Nacionales de Investigación y Docencia en Geografía Argentina (2da. JONIDGA) y VIII Jornadas de Investigación y Extensión del Centro de Investigaciones Geográficas (8° JIECIG)**. Versión CD. ISBN 978-950-658-309-5

DURAN, D; PASO VIOLA, F. 1988. Geografía activa en la enseñanza media. GAEA. Sociedad Argentina de Estudios Geográficos. Vol. 5

HUMACATA, L.; CÁCERES, A. 2013. Implementación de Google Earth y SIG en las clases de Geografía: una propuesta didáctica para el análisis ambiental del espacio local. *Geografía y*

Sistemas de Información Geográfica. (GESIG-UNLU, Luján). Año 5, N° 5, Sección I: 153-163.
On-line: www.gesig-proeg.com.ar

MORALES, Y.; GÓMEZ, Z. 2005. Los Sistemas de Información Geográfica: una herramienta moderna para la enseñanza de la Geografía en el siglo XXI. **Geoenseñanza**. Vol.10-2005. Enero - junio. p.41-60. ISSN 1316-60-77

PEDROZO, M; MANSILLA, F; HUMACATA, L. 2013. Transformaciones socioterritoriales vinculadas a la dinámica poblacional. El caso de la migración interna y limítrofe en la localidad de Cucullu, partido de San Andrés de Giles. Informe de investigación. Categoría C. Programa Nacional Olimpiada de Geografía de la República Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

PEDROZO, M; MANSILLA, F; HUMACATA, L. 2010. Transformaciones espaciales y situación actual de la localidad de Azcuénaga y su entorno rural. Informe de investigación. Categoría C. Programa Nacional Olimpiada de Geografía de la República Argentina. Facultad de Humanidades y Ciencias. Universidad Nacional del Litoral. Santa Fe.

TRIGO, L; PERROTTI, R. 2004. Los aportes de la enseñanza de la Geografía a la educación ambiental en ámbitos escolares: un enfoque a partir del trabajo con problemas. En 2ª Jornadas Ambientales Lujanenses. Luján.

ZENOBI, V. 2001. El conocimiento científico y el contexto de la enseñanza de la Geografía. **Anuario de la División Geografía**. Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján.

Los saberes geográficos en la Orientación del Bachiller en Turismo¹

*LEDUC, Stella Maris*²
*NIN, María Cristina*³
*ACOSTA, Melina Ivana*⁴
*PÉREZ, Gustavo Gastón*⁵

Introducción

El marco explicativo conceptual del presente trabajo pone en diálogo las investigaciones y los materiales curriculares para acompañar al docente en la selección de saberes, según las dimensiones y escalas de análisis consideradas para contribuir a la formación de los/as estudiantes en la Orientación en Turismo.

También se plantea la articulación con los espacios curriculares a partir de los aportes de las prácticas investigativas con el propósito de transferirlas a estudios de caso, trabajos interdisciplinarios, proyectos socio-comunitarios que inviten a la formación integral en la Educación Secundaria.

Por lo tanto, el Marco de referencia de la Orientación en Turismo, la organización de dicho Bachiller en la jurisdicción La Pampa y los materiales curriculares de Geografía diseñados como disciplinas para los tres años del Ciclo, se constituyen en insumos ineludibles para pensar, planificar y gestionar la enseñanza.

Contribuciones teóricas de la Geografía para el Bachillerato con Orientación en Turismo

Los aportes que la ciencia geográfica realiza desde las últimas décadas constituyen una de las aproximaciones para comprender los componentes territoriales del turismo. Otras disciplinas de las ciencias sociales y del territorio también contribuyen con análisis para el conocimiento turístico. Pero es la geografía, la que posibilita una lectura de los aspectos troncales que fundamentan la actividad turística, tales como la disposición de los recursos turísticos en el territorio, las transformaciones espaciales realizadas por la infraestructura vinculada al ocio y turismo, los impactos positivos y negativos en el ambiente y la cultura local. Todos estos aspectos demuestran la estrecha relación de interdependencia y articulación entre territorio y turismo (Vera, 2011).

La Geografía ha participado en el desarrollo de la dimensión espacial del turismo y la formación de geógrafos en dicha orientación con una visión integradora del fenómeno turístico, a través del conocimiento territorial de las dinámicas turísticas (Vera, 2011).

Los estudios tradicionales se han centrado en la descripción del fenómeno en el que se reconoce un espacio emisor y un espacio receptor o destino turístico vinculados a las investigaciones demográficas. La movilidad que se produce entre el lugar de residencia habitual de los turistas y

¹ Esta ponencia es un avance del Proyecto: “La enseñanza de la Geografía: aportes teóricos, currículum, prácticas, sujetos” en el marco del Programa de Investigación: “Contextos Territoriales Contemporáneos: abordajes desde la Geografía”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

² Departamento e Instituto de Geografía. FCH. Universidad Nacional de La Pampa stellamarisleduc@yahoo.com.ar

³ Departamento e Instituto de Geografía. FCH. Universidad Nacional de La Pampa ninmcristina@gmail.com

⁴ Departamento e Instituto de Geografía. FCH. Universidad Nacional de La Pampa meliacosta24@hotmail.com

⁵ Departamento e Instituto de Geografía. FCH. Universidad Nacional de La Pampa gustavoperez_24@hotmail.com

el destino para satisfacer la atracción por motivos de ocio requiere un desplazamiento espacial (Bertoncello, 2008; Vera, 2011).

De este modo, el enfoque territorial tiene como objetos de estudio los flujos de los turistas, las trayectorias que unen las áreas de residencia cotidiana con los destinos turísticos de residencia temporal, y en segundo lugar, el desenvolvimiento espacial del turista durante las vacaciones.

Los autores que presentan una mirada tradicional en el análisis del turismo en relación con el espacio coexisten con perspectivas innovadoras. Almirón (2004, 2011), sostiene que aún existe una falta de reconocimiento de la dimensión espacial como dimensión constitutiva del turismo que supere la consideración del espacio como mero soporte de los procesos sociales. Para repensar el turismo con el propósito de superar visiones tradicionales es preciso considerarlo como una práctica social que “(...) no se da en el espacio, sino que precisa de espacios -de sus objetos y de las condiciones sociales que les dan sentido- y, al mismo tiempo, produce espacialidades concretas” (Almirón, 2011: 147).

Hiernaux considera que la geografía del turismo es un campo emergente de la geografía humana, fundamentalmente porque es un área menos construida comparada con otras como la geografía regional. Además sostiene que “(...) los cambios recientes en la geografía del turismo son de tal magnitud y envergadura que no puede hablarse de consolidación, sino de un constante acomodo a las nuevas orientaciones, influencias o presiones que marca la realidad estudiada” (Hiernaux, 2006:403).

La definición de turismo desde la geografía humana que elaboraron un grupo de investigadores franceses la distingue de las propuestas de la Organización Mundial del Turismo (OMT) y otras instituciones internacionales. Para estos investigadores el turismo es “un sistema de actores, de prácticas y de lugares que tiene por objetivo permitir a los individuos desplazarse para su esparcimiento fuera de su lugar de vida habitual, yendo a habitar temporalmente en otros lugares” (Equipe MIT, 2002:301 en Hiernaux, 2006:423).

El turismo es un campo en expansión con grandes transformaciones en las diferentes áreas que lo conforman, aportes teóricos, diseño, planificación y gestión que adquieren un carácter más territorial que otras actividades económicas. En este sentido, la Geografía contribuye en las investigaciones del fenómeno turístico que se define como complejo y diverso, por lo tanto “(...) El geógrafo aporta una visión transversal y territorial del fenómeno turístico y puede analizar las interrelaciones y los efectos de los diferentes factores que intervienen en cada caso o situación: litoral, ciudad, montaña, medio rural, espacio protegido, etc.” (Philipponneau en Hiernaux, 2006: 423).

El turismo es una actividad organizada a través de relaciones de carácter transversal y articulaciones de tipo multidimensional que adquiere nuevas lógicas y prácticas según los propósitos de los actores sociales que intervienen en la definición de los intereses del turista que supera “(...) la mera consideración de actividad económica y erigirse en un fenómeno social de gran pluralidad” (Vera, 2011: 37).

Propósitos, ejes y saberes en la Orientación en Turismo

Entre las finalidades del bachillerato en Turismo, podemos destacar que se trata de “(...) una propuesta educativa que ofrece a los estudiantes el desarrollo de saberes vinculados al reconocimiento del potencial turístico de nuestro país, y a la puesta en valor de su contribución al desarrollo de regiones y comunidades” (Res. CFE N° 156,11: 2).

La actividad turística implica la valorización de los patrimonios natural y cultural de las sociedades. Asimismo, aporta y se nutre de múltiples disciplinas propias de las ciencias sociales

como la geografía, la economía, la historia, la antropología, entre otras, para lograr análisis integrales y crítico-reflexivos atinentes a la actividad y las ofertas turísticas regionales y locales.

El turismo ha experimentado en las últimas décadas sustanciales transformaciones y se ha convertido en una actividad económica de vital importancia para el desarrollo de las economías nacional y provinciales, tanto por el volumen de dinero y divisas que promueve así como también la generación de empleos directos e indirectos. Según datos de la Organización Mundial del Turismo (OMT), el desplazamiento de turistas internacionales creció un 5% en 2013 hasta alcanzar los 1.087 millones. A pesar de las dificultades económicas que subsisten en la actualidad, los resultados del turismo internacional estuvieron muy por encima de las expectativas de la organización, y en 2013 viajaron 52 millones de turistas más que el año anterior. Asimismo, la OMT prevé para 2014 un incremento porcentual del orden del 4-4,5%, superando las estimaciones previstas a largo plazo. El Secretario General de la OMT, Taleb Rifai afirmó que “(...) el sector turístico ha demostrado una notable capacidad de adaptación a las condiciones cambiantes de los mercados, así como para impulsar el crecimiento y la creación de empleo en todo el mundo, a pesar de los retos económicos y geopolíticos que persisten. De hecho, el turismo ha sido uno de los pocos sectores que ha aportado buenas noticias a muchas economías” (media.unwto.org, 2014). Con respecto a nuestro país, la Argentina se convirtió en el año 2011 en la nación más visitada de América del Sur con más de 5,8 millones de turistas, siendo solamente superada por México en el orden latinoamericano.

Entre los propósitos de la formación de los estudiantes bajo esta orientación “se propicia que adquieran saberes y capacidades tendientes a fortalecer el compromiso de los turistas y los actores de las comunidades anfitrionas en los procesos de prestación de los servicios y en la protección de los recursos naturales y culturales asociados a la actividad, a partir de la implementación de campañas de sensibilización, concientización y difusión turística, y el diseño de material asociado” (Res. CFE N° 156, 11: 2). Del mismo modo, se propende a una mayor vinculación entre la institución educativa, la comunidad y aquellos sujetos relacionados con la actividad turística, a partir de la implementación de propuestas que favorezcan la puesta en valor de la identidad cultural y sentidos de pertenencia de las sociedades que construyen los territorios.

Entre los saberes que se priorizan para los estudiantes se plantean el estudio del desarrollo del turismo en los contextos nacional y mundial; el conocimiento de los componentes del sistema turístico y sus relaciones, identificando sus características y potencialidades; el análisis del concepto de calidad en la prestación de los servicios turísticos desde la perspectiva de los distintos actores sociales involucrados (Estado, turistas, prestadores, entre otros); la comprensión sobre la importancia del desarrollo sustentable en las actividades turísticas vinculadas al patrimonio natural y cultural; el conocimiento de las regiones geográfico-culturales a partir de la identificación de atractivos en contexto; el análisis crítico de los impactos económicos, socioculturales y ambientales del desarrollo de la actividad turística y el rol de los ciudadanos como partícipes activos, constructores de una realidad que involucre la defensa, la conservación y el uso de los recursos turísticos y el medio ambiente, entre otros saberes prioritarios.

En el análisis del fenómeno turístico “(...) se propone trabajar las problemáticas vinculadas al ocio y al tiempo libre y su evolución, así como su contextualización en los procesos históricos y socio-productivos. Asimismo, se plantea analizar iniciativas de turismo social-solidario-comunitario en el marco de la actividad turística, relacionadas con experiencias asociadas a pueblos originarios, a distintos grupos comunitarios y al turismo rural, trabajando los principios y el desarrollo equitativo de territorios” (Res. CFE N° 156, 11: 6).

Existe una importante vinculación entre los saberes propuestos para el área de Geografía y las asignaturas específicas para el Bachiller en Turismo. En este sentido, debe tenerse en cuenta que

Geografía está presente de 1° a 5° año de la formación general en todas las orientaciones del Ciclo Básico (1° a 3°) y Ciclo Orientado de la Educación Secundaria en la provincia de La Pampa. También está presente en 6° año de la formación específica en las orientaciones Ciencias Sociales y Humanidades, y Turismo.

La estructura curricular de la orientación Turismo posee seis materias específicas, distribuidas del siguiente modo: Patrimonio Cultural Turístico (con una carga horaria de 4 horas) en cuarto año; Servicio Turístico (4 horas) e Historia del Arte y del Patrimonio Cultural (3 horas) en quinto año; Geografía III (3 horas), Historia III (3 horas) y Proyecto Turístico Socio-Comunitario (4 horas) en sexto año.

Según las particularidades de la formación general que presenta el marco de referencia “En el área de las Ciencias Sociales se propone trabajar los cambios y transformaciones de las regiones de Argentina en función de procesos históricos y socio-productivos. Además, se sugiere profundizar temas vinculados a la población, movilidad geográfica y cultura; el paisaje y sus características morfológicas; el tratamiento de material cartográfico en distintas escalas de aplicación y el análisis de las actividades socio-productivas con énfasis en el contexto regional y local relacionando las propuestas en función al fenómeno turístico (Res. CFE N° 156, 11: 7).

Entre las vinculaciones que se pueden establecer entre los saberes de las disciplinas específicas y la Geografía, podríamos mencionar el análisis de la normativa atinente al reconocimiento, puesta en valor y aprovechamiento del patrimonio natural y cultural en distintas escalas: local, regional y nacional. Del mismo modo, reconocer la importancia de los espacios destinados a proteger el acervo cultural y ambiental del país bajo la forma de Parques Nacionales, Patrimonios de la Humanidad (UNESCO), Reservas Naturales e Históricas, Monumentos, entre otros, que apelan al conocimiento y preservación de la biodiversidad, valores culturales, recursos geológicos, paleontológicos y arqueológicos. En cuanto al patrimonio cultural, resulta significativo también el reconocimiento y valorización de lo relativo a “museos, rutas, circuitos, itinerarios y corredores turísticos (...) la música, las tradiciones, las costumbres, la gastronomía, focalizando su abordaje en el contexto regional y local” (Res. CFE N° 156, 11: 6).

Entre las modalidades innovadoras de abordaje de los saberes de la Orientación Turismo, se pueden mencionar las jornadas de profundización temática, los proyectos socio-comunitarios, los seminarios, talleres, paneles, los espacios de discusión y debate, los trabajos de campo, entre otros.

En particular, el núcleo temático vinculado a la implementación de proyectos socio-comunitarios vinculados al turismo y la concientización turística propone el tratamiento de temáticas relacionadas a la valorización de los recursos turísticos y el desarrollo de su oferta en un ámbito comunitario, promoviendo en los estudiantes la interrelación de los saberes apprehendidos durante los procesos de aprendizaje.

Los proyectos socio-comunitarios refieren a la puesta en práctica de una metodología de trabajo a partir de problemáticas en la que se indague sobre los sujetos sociales intervinientes y sus prácticas e intencionalidades sobre los territorios, llevando a cabo los pasos necesarios para su análisis como la producción del proyecto desde una mirada interdisciplinaria que implique el diseño de recortes espacio-temporales, propósitos, actividades, trabajo de campo de recolección de datos y relevamiento de información, análisis cualitativos y cuantitativos, de fuentes y elaboración de propuestas.

Aportes teóricos de investigadores para pensar la enseñanza de la Geografía y el Turismo

Los trabajos publicados por un grupo de investigadores en el libro “Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina” (2008) compilados por el geógrafo Rodolfo Bertoncello, resultan relevantes para desplegar conceptos en el desarrollo de secuencias para la enseñanza en la Orientación en Turismo.

En esta propuesta se encuentran los resultados de las investigaciones en una selección de casos sobre lugares turísticos de Argentina que presentan diversos enfoques o perspectivas según sus particularidades, el marco conceptual e interpretativo y los interrogantes planteados.

Dichos estudios están organizados según un criterio regional cuya independencia de objetivos, facilita su abordaje metodológico, a partir de conceptos clave con una mirada geográfica que abre hacia el tratamiento interdisciplinario, focalizado en la formación específica de la Orientación en Turismo. Con el propósito de analizar el desarrollo del turismo en el contexto nacional para comprender el estado de situación actual y su incidencia en lo local.

“El retrato cambiante de la Quebrada de Humahuaca. Transformaciones y permanencias en sus atractivos turísticos” de Claudia Troncoso, permite el análisis comparativo de un enfoque tradicional del turismo y una perspectiva emergente que otorgan otras significaciones a los elementos naturales como las formaciones geológicas, el clima, el paisaje, la flora, la fauna, los elementos históricos referidos a los períodos y sus manifestaciones culturales a través de creencias, costumbres y prácticas de los lugareños.

En este caso se analizan los cambios y permanencias en la atraktividad turística, que implicó el estudio comparativo en las formas de presentar la Quebrada de Humahuaca en documentos y textos que apelan a variadas descripciones según los contextos histórico-culturales, e instalan o refuerzan determinadas imágenes según los intereses e intencionalidades de los actores sociales. En este sentido, la relación entre patrimonialización y atraktividad turística permite la construcción, y redefinición de estos conceptos que resultan significativos para el logro de aprendizajes (Troncoso, 2008).

Expertos de distintas disciplinas (arquitectura, arqueología, agronomía, antropología y geología) participaron de la elaboración del informe de patrimonialización, que nos brinda claves para planificar estrategias con la participación de diferentes espacios curriculares.

La investigadora Hortensia Castro en su trabajo “Patrimonialización de la naturaleza y construcción de la atraktividad turística. Criterios y tensiones en torno al Parque Natural Ischigualasto (San Juan, Argentina)” define las líneas temáticas Naturaleza, patrimonio natural y turismo, patrimonialización y turistificación de la naturaleza de Ischigualasto para analizar la articulación de la práctica turística con los procesos de patrimonialización de la naturaleza, con especial referencia a los comportamientos de los agentes e instituciones, los criterios y argumentos y los conflictos e intereses que implican dichos procesos (Castro, 2008).

En la Patagonia Argentina, “el destino turístico Los Glaciares” por Analía Almirón, la naturaleza alcanza una valoración y resignificación estética en sus aspectos de belleza, pureza, exotismo. Como Parque Nacional y Patrimonio Natural de la Humanidad otorgan mayor atraktividad en relación al reconocimiento de su potencial y la demanda de un mercado turístico que lo visita por sus rasgos naturales. En las conclusiones de su estudio sobre los atractivos de un lugar la autora expresa “(...) son resultados de prácticas sociales concretas de selección y acondicionamiento de ciertos rasgos de ese lugar, que acontecen en el marco de lógicas sociales más amplias” (Almirón, 2008:86).

En el estudio “Turismo y patrimonio natural en Península Valdés” de Diego Kuper, se presenta el desarrollo turístico del lugar a partir de la valorización de determinados atributos seleccionados y

transformados en atractivos para el turismo, por un conjunto de actores sociales con intenciones definidas.

El caso se organiza teniendo en cuenta aspectos conceptuales aportados por los estudios turísticos haciendo hincapié en las diferentes miradas respecto al aprovechamiento del patrimonio natural. Estos debates facilitan la construcción histórica de la relación entre patrimonio natural y valorización turística, con la posibilidad de abrir otros sobre las cuestiones vinculadas al condicionamiento de los intereses turísticos (Kuper, 2008).

La Ciudad de Buenos Aires ofrece circuitos turísticos que evidencian procesos de renovación y recuperación de áreas tradicionales como parte del patrimonio cultural tangible o intangible. Entre los estudios que tratan estos procesos se encuentra “Del atractivo turístico auténtico a la construcción de autenticidad. Turismo y renovación urbana en el barrio de La Boca” de Mariana Gómez Schettini.

Según la autora, la fórmula del patrimonio como recurso económico, y en particular como recurso turístico se instala en la ciudad de Buenos Aires en un contexto más amplio que considera a la cultura como recurso. Este fenómeno tiene alcance latinoamericano en la gestión urbana a través de políticas culturales, patrimoniales y turísticas de los gobiernos para generar actividades económicas. De este modo, aquello que fue considerado viejo y obsoleto, hoy adquiere valor turístico y económico como nuevos atractivos.

Cada uno de los aspectos tratados, como Transformaciones territoriales en las grandes ciudades; Turismo y patrimonio. La cultura como recurso y mercancía en el mercado global; Lo global y lo local en la producción de atractivos turísticos; El patrimonio como construcción social y la invención del atractivo turístico en el marco de la renovación urbana; Del atractivo auténtico a la construcción de autenticidad, se constituyen en ejes problematizadores que aportan conceptos, una perspectiva de análisis multiescalar local-regional-global y la articulación entre las dimensiones económica, política y cultural a partir de la gestión y planificación urbana (Gómez Schettini, 2008).

En esta línea de trabajo se encuentra el caso “La Feria de Mataderos ¿El campo en la ciudad?” de Lucas Ramírez, en el que se establece la relación con los procesos de refuncionalización urbana y de patrimonialización de la historia y arquitectura de la feria. El autor propone algunos puntos centrales como la selección intencionada del patrimonio, la apropiación diferencial del patrimonio y la homogeneidad/diferenciación territorial que adquieren significatividad y valor pedagógico para su tratamiento en la especificidad de la Orientación en Turismo.

Los casos analizados coinciden en el estudio de lugares de preservación y manejo especial, portadores de patrimonio natural tales como, Parques Nacionales, sitios Patrimonio de la Humanidad reconocidos por sus recursos turísticos, y patrimonio cultural como circuitos urbanos e itinerarios turísticos. Dada la multiplicidad de conceptos y contenidos que aportan, es posible pensar en diferentes lecturas y recorridos didácticos que faciliten la construcción de saberes vinculados a los núcleos temáticos conservación del patrimonio natural y cultural, el desarrollo sustentable del turismo y, la comunicación y divulgación de contenidos turísticos.

El primer eje correspondiente al espacio Patrimonio Cultural Turístico, denominado “Patrimonio Cultural y Natural”, propone en el marco de los materiales curriculares:

- ✓ La identificación, valoración y conservación del patrimonio cultural y natural, tangible e intangible de una región como recurso turístico.

Entre los alcances del saber mencionado podemos identificar:

- El reconocimiento y la valoración del patrimonio natural y cultural de una región.
- La preservación y la conservación del patrimonio cultural y natural de una región.
- El análisis de las normativas legales existentes.
- La identificación del patrimonio tangible e intangible de la región a través de un relevamiento de los recursos culturales y naturales que permitan conformar la oferta turística.
- La identificación de los impactos del turismo a través del análisis en los cambios provocados por las comunidades a partir del modo de vida, en el comportamiento y en los aspectos relacionados con el entorno social cultural y natural de estas.
- La visualización e identificación de los componentes que conforman el patrimonio turístico cultural histórico y natural.
- El conocimiento y la valoración de las áreas naturales protegidas, parques nacionales y reservas provinciales (Materiales curriculares, Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, Patrimonio Cultural Turístico, 2013: 6).

Estos alcances refieren al saber seleccionado para dicha materia del cuarto año del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria relacionados con los estudios de caso citados.

El patrimonio como concepto clave en los espacios de la formación específica en turismo

La geografía como espacio curricular de la Orientación en Turismo pretende aportar una perspectiva social y crítica sustentada en la dimensión cultural que considera al patrimonio como una representación simbólica, producto de las relaciones entre la cultura y la identidad que dan lugar a múltiples interpretaciones del concepto patrimonio, según los grupos sociales y las diferentes líneas de investigación.

El patrimonio entendido como construcción social es el resultado de la conjunción de ideologías, intereses de actores e identidades. En palabras de Troncoso en cada lugar, “(...) se recurrirá a unos u otros elementos pasibles de ser patrimonializados- y que luego serán efectivamente consagrados como patrimonio- según la versión ideológica de la identidad que intenta construir aquellos grupos o sectores que lideran el proceso” (Troncoso, 2008: 35).

Otra línea de pensamiento está representada por Ortega Valcárcel (2004), que postula los términos y conceptos patrimonio natural, patrimonio histórico, patrimonio territorial como expresiones del patrimonio cultural.

El patrimonio natural valora aspectos de la naturaleza tales como la geomorfología, condiciones climáticas e hídricas, especies vegetales y animales autóctonas en función de su consumo estético.

En tanto, el patrimonio tangible refiere a la valoración histórica de los lugares convertidos en sitios de ocupación que imprimen al paisaje diferentes rasgos culturales que se visibilizan a través de las construcciones arquitectónicas, representantes de diferentes momentos históricos.

Con respecto al patrimonio intangible representa a los elementos patrimoniales tales como la narrativa, las expresiones y manifestaciones culturales, artísticas y religiosas, las prácticas artesanales, culinarias, entre otras.

Cuando el patrimonio es pensado desde la lógica del turismo es posible que existan variadas interpretaciones durante el proceso de patrimonialización. La creciente valorización del

patrimonio lo ha convertido en atractivo turístico, es por ello que resulta indispensable incluir esta categoría conceptual en la enseñanza del Turismo.

Los materiales curriculares provinciales (2013) establecen en la fundamentación la vinculación entre turismo y patrimonio desde diversas perspectivas en los que se proponen problematizar la patrimonialización, con la intención de lograr su difusión, acceso y conocimiento para alcanzar la concientización sobre su conservación y preservación.

Conclusiones

La propuesta del presente trabajo estuvo centrada en brindar algunas perspectivas de análisis e interpretación de trabajos científicos vinculados a la Geografía y el Turismo, y los materiales curriculares nacionales y jurisdiccionales correspondientes a la Orientación en Turismo.

De los espacios definidos de la formación específica, Patrimonio Cultural Turístico para cuarto año, Servicio Turístico e Historia del Arte y Patrimonio Cultural para quinto año y Geografía, Historia y Proyecto turístico socio-comunitario para sexto año, se priorizaron los saberes que posibilitan la vinculación entre la Geografía y el Turismo en el espacio Patrimonio Cultural Turístico. Es necesario aclarar que las disciplinas que corresponden al área de Ciencias Sociales (Geografía e Historia) son revalorizadas en el contexto de los cambios curriculares, como parte de la formación específica de esta Orientación.

Esta ponencia constituye una primera aproximación a la investigación educativa enmarcada en una línea de trabajo que sostiene el análisis de la Geografía en una de las Orientaciones de la Educación Secundaria que aborda la escala nacional con criterio regional, quedando pendiente el tratamiento de la escala regional-local para contribuir a los proyectos turísticos socio-comunitarios con relación al diseño, planificación y gestión de carácter territorial en la provincia de La Pampa.

Bibliografía

ALMIRÓN, Analía (2004) “Turismo y Espacio. Aportes para otra geografía del Turismo” GEOUSP- Espacio e Tempo. Sao Paulo. N° 16. Pp. 166-180. Fecha de Consulta: 6/2/14.

ALMIRÓN, Analía (2008) “Turismo, naturaleza y sociedad en la Patagonia argentina. El destino turístico Los Glaciares”. En BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

ALMIRÓN, Analía (2011). “La dimensión espacial del turismo. Hacia una comprensión del turismo desde la espacialidad como construcción social”. En KOLLMANN, Marta (coord.). (2011) Espacio, Espacialidad y Multidisciplinariedad. Eudeba. Buenos Aires.

BERTONCELLO, Rodolfo (2006) “Turismo, territorio y sociedad. El “mapa turístico de la Argentina”. En GERAIGES DE LEMOS, A, ARROYO, M y SILVEIRA M (2006) América Latina: Cidade, campo y turismo. CLACSO. San Pablo. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/libros/edición/lemos/18berton.pdf> Fecha de consulta: 7/2/14.

BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

CASTRO, Hortensia (2008) “Patrimonialización de la naturaleza y construcción de la atraktividad turística. Criterios y tensiones en torno al Parque Natural Ischigualasto (San Juan,

Argentina)”. En BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

DEMARCHI, Mariela y VALIENTE Margarita (2009) “El turismo y la Geografía” Entrevista realizada al MgsProf Rodolfo Bertoncello. http://bibliotecavirtual.unl.edu.ar:8180/publicaciones/bitstream/11185/2337/1/INDI_3_2009_pag_69_72.pdf. Fecha de consulta: 7/2/14

GÓMEZ SECHETTINI, Mariana (2008) “Del atractivo turístico auténtico a la construcción de autenticidad. Turismo y renovación urbana en el barrio de La Boca de la Ciudad de Buenos Aires”. En BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

HIERNAUX, Daniel (2006). “Geografía del turismo”. En HIERNAUX D y LINDÓN A (2006) Tratado de Geografía Humana. Antropos.México.

KUPER, Diego (2008) “Eubalenaaustralis et al. Turismo y patrimonio natural en Península Valdés. En BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

ORTEGA VALCÁRCEL, José (2004). “La geografía para el siglo XXI”. En ROMERO Joan (coord.) (2004). Geografía Humana. Ariel. Barcelona.

RAMÍREZ, Lucas (2008) “La Feria de Mataderos. ¿El campo en la ciudad?”. En BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

TRONCOSO, Claudia A. (2008) “El retrato cambiante de la Quebrada de Humahuaca. Transformaciones y permanencias en sus atractivos turísticos”. En BERTONCELLO, Rodolfo (2008) Turismo y geografía. Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Ediciones CICCUS. Buenos Aires.

URRY, John (2007) “Culturas Móviles”. En ZUSMAN, Perla; LOIS Carla, CASTRO, Hortencia (comp.) (2007). Viajes y Geografías. Prometeo. Buenos Aires.

VERA, Fernando (Coordinador) (2011). Análisis territorial del turismo y planificación de Destinos Turísticos. Tirant Lo Blanch. Valencia.

Fuentes

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (OMT):

<http://media.unwto.org/es/press-release/2014-01-20/el-turismo-internacional-supera-las-expectativas-con-52-millones-llegadas-a> Fecha de consulta: 20/2/2014

Leyes y resoluciones

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN (2011). Marcos de referencia. Educación Secundaria Orientada. Bachiller en Turismo. Res. CFE N° 156/11.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA (2012). Estructura Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Res. N° 1673/12.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE LA PAMPA (2013).
Materiales Curriculares. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria. Patrimonio Cultural
Turístico.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (2013). Materiales Curriculares. Geografía.
Cuarto Año. Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Aportes para comprender las migraciones en el mundo actual: trayectorias desde África a La Pampa¹

NIN, María Cristina²
SHMITE, Stella Maris³

Introducción

En este trabajo se ponen en juego las herramientas teóricas y metodológicas para interpretar la problemática de las migraciones internacionales, especialmente orientadas a un recorte didáctico focalizado en la comprensión de las trayectorias migratorias hacia Santa Rosa, La Pampa, de africanos oriundos de Senegal.

La problemática planteada es parte de los contenidos de la asignatura Geografía de Asia y África del profesorado y la licenciatura en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Desde esta asignatura se pretende no sólo enseñar los contenidos específicos, sino también, articular con el futuro campo profesional de los profesores e investigadores, tal como está estipulado en los respectivos planes de estudios en el campo de las Prácticas. *“De este modo, cada docente / investigador, paralelamente al dictado de los contenidos específicos de la actividad curricular, desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la investigación de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre la formación disciplinar y la aplicabilidad de las estrategias, recursos y herramientas de la Geografía”* (Resolución 284/11, Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía). Del mismo modo, en el caso del profesorado, cada docente *“desarrollará conocimientos y competencias orientadas a la enseñanza de la Geografía con el propósito de superar la distancia habitual que existe entre formación disciplinar y pedagógica”* (Resolución 232/09, Plan de Estudios del Profesorado en Geografía). Teniendo en cuenta lo expresado, nuestro aporte consiste en trabajar en el aula con diferentes estrategias, recursos y herramientas de análisis geográfico propio de la investigación, y por otra parte, articular los contenidos de la asignatura Geografía de Asia y África con los materiales curriculares de la educación secundaria. Con esta propuesta se pretende acercar a los estudiantes de cuarto año a una de las dimensiones profesionales de los docentes que consiste en conocer los materiales curriculares para planificar las clases.

Migrantes africanos a escala local: estrategias de enseñanza

Para lograr que los estudiantes construyan conocimientos propios del campo de la geografía es preciso estimular el desarrollo de competencias tales como la comprensión y aplicación de conceptos vinculados a teorías, observar la realidad, indagar y buscar información, interpretar la información a la luz de los conceptos y contenidos que los explican, elaborar argumentaciones, entre otros. Para ello es necesario que el docente se concentre, según sostiene Camilloni

¹ Esta ponencia es un avance del Proyecto: “La enseñanza de la Geografía: aportes teóricos, curriculum, prácticas, sujetos” en el marco del Programa de Investigación: “Contextos Territoriales Contemporáneos: abordajes desde la Geografía”. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

² Departamento e Instituto de Geografía. FCH. Universidad Nacional de La Pampa ninmcristina@gmail.com

³ Departamento e Instituto de Geografía. FCH. Universidad Nacional de La Pampa shmite_stella@yahoo.com.ar

“(...) no sólo en los temas que han de integrar los programas y que deben ser tratados en clase, sino también, y simultáneamente, en la manera en que se puede considerar más conveniente que dichos temas sean trabajados por los alumnos. La relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son imprescindibles” (Camilloni, 2005:186).

Anijovich define las estrategias de enseñanza como las decisiones que los docentes toman *“(...) para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué”* (Anijovich et al, 2009: 23).

En esta ponencia se aborda la problemática de las migraciones y se exponen algunas características de los inmigrantes de origen africano y su inserción y/o adaptación en la comunidad local. Los africanos que vemos a diario en nuestra ciudad se incorporaron recientemente al paisaje étnico que observamos. Las razones que los impulsaron a emigrar desde su país de origen, el itinerario recorrido hasta llegar al lugar de residencia actual, así como el modo en que construyen el día a día de su historia de vida, resultaron de interés y se incorporaron al trabajo en el aula. Este eje temático seleccionado, se enmarca en lo que podríamos denominar un estudio de caso, ya que en palabras de Litwin (2008) se incorpora en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad. En el proceso de selección de temas se lo privilegió y se decide tratarlo en profundidad a través de la utilización de diversas fuentes.

A medida que transcurre el estudio de la compleja realidad de los migrantes africanos hacia Argentina y La Pampa, lo que incluye el relato de las vivencias de personas reales que viven esta experiencia, se construye el caso de estudio. *“Los casos deben tener un puente con temas relevantes del currículo que se pretende enseñar. Es probable que, dada la complejidad de los hechos reales, el caso pueda guardar relación con varios de ellos (...)”* (Litwin, 2008:96).

La relevancia de enseñar a partir de conceptos clave

Sostener a lo largo de una secuencia de enseñanza la presencia de conceptos constituye la clave para provocar aprendizajes relevantes y significativos que contribuyan a que los estudiantes interpreten la vida social y los contextos que la explican. Los conceptos son históricos, cambian de acuerdo al marco de referencia, los conceptos se reconstruyen en el proceso de búsqueda de interpretación de la realidad (Gurevich, 2005).

El término concepto proviene de una palabra latina asociada al hecho de engendrar ideas, en este sentido, en una situación de enseñanza, los conceptos marcan rumbos, orientan las indagaciones y posibilitan la construcción de tramas conceptuales indispensables para alcanzar la integración de saberes. La enseñanza de las ciencias sociales adquiere, en palabras de Pagés *“(...) la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas políticos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad”* (Pagés, 1998: 161). Es por ello que en las propuestas de enseñanza de geografía deben estar presentes la conceptualización, a partir de la cual será posible generalizar, es decir contextualizar relacionando conceptos con el propósito de comprender hechos o problemas de la realidad social.

Desde la perspectiva de la Geografía Cultural, interpretamos los cambios del paisaje a partir de lo que observamos. Podemos afirmar que las calles de la ciudad de Santa Rosa reflejan el entramado global del movimiento de personas. Los migrantes *“(...) se reagrupan en nuevos lugares, reconstruyen sus historias y reconfiguran sus proyectos étnicos”* (Appadurai, 2001: 63). Los paisajes étnicos son los pilares fundamentales con los que se construyen los “mundos

imaginados” de los migrantes, es decir, los múltiples mundos que son producto de la imaginación de sujetos o de grupos dispersos y heterogéneos que configuran paisajes étnicos definidos como el paisaje de personas que:

“(...) constituyen el cambiante mundo en que vivimos: los turistas, los inmigrantes, los refugiados, los exiliados, los trabajadores invitados, así como otros grupos e individuos en movimiento que hoy constituyen una cualidad esencial del mundo y parecen tener un efecto, como nunca se había visto hasta este momento, sobre la política de las naciones y entre las naciones.” (Appadurai, 2001: 45).

Las características de las migraciones actuales llevan a reelaborar los conceptos geográficos referidos a los migrantes y al mismo tiempo, elaborar nuevos conceptos para definir las formas de vinculación de los migrantes con el espacio geográfico. Desde la perspectiva de la Geografía Cultural, es posible analizar la trayectoria y las formas de vida de los migrantes y de este modo, descubrir la existencia de la denominada migración transnacional (Velasco Ortiz, 1998), el transnacionalismo (Canales y Zolomski, 2001) y las redes sociales construidas por los migrantes con anclaje en territorios distantes, dando lugar a la configuración de espacios sociales transnacionales (Pries, 1999). La naturaleza de los vínculos sociales y culturales que el migrante construye entre su comunidad de origen y el lugar donde vive, recrea una forma de vida que combina prácticas y acciones con un alto grado de simultaneidad. De este modo, y de acuerdo con lo expresado en el Prefacio del libro *Viajes y Geografías*, por Zusman, Lois y Castro,

“(...) la movilidad ha llevado a enfatizar la interrelación entre escalas en la construcción de los territorios de los Estados, de las regiones, de los ámbitos urbanos o rurales. La imagen que subyacía a diversas concepciones de espacio comienza a ser sustituida por otras concepciones alternativas, como aquella que los concibe como mosaicos complejos y enmarañados, donde se superponen e interpenetran nodos, niveles, escalas y morfologías” (Zusman, Lois y Castro, 2007: 11).

En este sentido, adherimos a la postura de Gupta y Ferguson (1992) quienes proponen estudiar las migraciones desde una perspectiva bifocal. Esto permite explicar la dialéctica entre desterritorialización (del lugar de origen) y reterritorialización (o la producción de otro territorio a través de las acciones y las prácticas del migrante en su lugar de destino).

El estudio de las migraciones en los inicios del siglo XXI plantea nuevos desafíos teóricos y metodológicos. Comprender la migración y las formas de organización socio-cultural de los migrantes en el contexto actual del proceso de globalización, exige repensar la clásica definición de migrantes, como así mismo, la conceptualización de regiones expulsoras y receptoras de población. El mundo actual es un escenario donde coexisten barreras y restricciones con liberalización y libertad de circulación. Un escenario mundial unificado y “homogeneizado” es apropiado para la circulación de bienes, para el comercio y las comunicaciones, para el transporte y la información. En todos estos aspectos se levantan los obstáculos y se liberan los flujos para aumentar las interrelaciones. No ocurre lo mismo con la libertad de circulación de las personas. En este sentido, lo más significativo es la coexistencia de restricciones a las migraciones laborales junto con un proceso de mundialización de las migraciones internacionales. En la actualidad, tal como afirma Joaquín Arango, *“(...) la libertad de circulación es la excepción; la regulación y la restricción, la norma. La supresión de barreras y la liberalización de flujos que*

son consustanciales a la globalización no se han extendido a las migraciones internacionales” (Arango, 2004:91).

Las migraciones internacionales en nuestros días tienen por escenario el mundo entero. La población se deslaza de país a país y de continente a continente, aun en las regiones que aplican controles fronterizos. Estamos viviendo un momento de transformaciones en el proceso de construcción social de la vida cotidiana donde la idea de pertenencia territorial ya no está ligada a un espacio geográfico delimitado y cerrado, tal como un “contenedor” donde se desarrolla la vida cotidiana de un grupo social. El espacio social de la vida cotidiana está cada vez más emancipado del espacio geográfico. De acuerdo con Faret, la migración de la población es una “deslocalización”. Cuando una persona llega a otro lugar, pone en práctica nuevas relaciones con el medio y construye nuevas relaciones con otras personas. Este proceso se puede definir como “(...) como una fragmentación de la identidad, en referencia a la pérdida de referentes (...), o a la inversa como una complejización del proceso de identificación” (Faret en Mendoza, 2006: 161).

La forma clásica de categorizar la migración a través del análisis de una región o una comunidad de origen y otra de destino, incluyendo el itinerario que las vincula, comienza a ser reemplazada por estudios donde este proceso se visualiza de otro modo. No como si se tratara de dos mundos de la vida social diferentes, sino como un espacio social “único” sostenido por redes con intercambios cotidianos, que vinculan estrechamente la comunidad de origen con la de destino, configurando un espacio social integrado. En este sentido, la desterritorialización se consolida como consecuencia de los movimientos internacionales, de las formas actuales de organizar el trabajo y la producción que exceden la escala local, de la expansión de los medios de comunicación. Todos estos aspectos constituyen un escenario donde “(...) las escalas territoriales se relativizan, ya que son cajas de resonancia que cobran sentido en función de las demás; así, por ejemplo, lo nacional, en el nivel global, funciona como local” (Gurevich, 2005:21).

Por esta razón, ante las nuevas formas que adquiere la organización social, cultural y económica de los migrantes, y dadas las actuales características geográficas que tiene el proceso migratorio, es necesario revisar y desestructurar el concepto tradicional de migración y de migrante, en particular. En principio, hay que tener en cuenta la facilidad de las comunicaciones y los transportes en la época actual. Las vías de comunicación y los medios de transporte que se desarrollaron para acelerar el traslado de bienes y asegurar los servicios rápidos e instantáneos en el sistema económico “globalizado”, son los mismos que utilizan los migrantes. Para intentar una inserción laboral que les permita superar las condiciones de vida en su lugar de origen, los inmigrantes llegan a los países elegidos en avión (como turistas), en barcos de transporte de mercaderías (como polizontes), ocultos en camiones de transportes internacionales, en autobús de pasajeros o en patera. Generalmente salen de regiones donde las comunicaciones y los transportes han sido mejoradas para el desarrollo de las actividades productivas y comerciales en el contexto del capitalismo actual.

Las migraciones tienen la capacidad, al igual que otras variables del proceso de globalización, de construir nuevas configuraciones socio-culturales que ya no pueden atribuirse a un único territorio (Velasco Ortiz, 1998). La idea de homogeneidad no es fácilmente aplicable a la organización socio-cultural de las comunidades con las que interactúan los migrantes al tiempo que construyen y reconstruyen su propia identidad. “*Estos nuevos procesos culturales siguen siendo desiguales socialmente y desequilibrados territorialmente*” (Nogué y Albet, 2004:194).

De acuerdo con Pries (1999), la migración internacional en tiempos de globalización se caracteriza por la emergencia de un nuevo tipo de migración: la transmigración, y con ella, los

transmigrantes. Para los transmigrantes, mudarse con frecuencia es un aspecto constitutivo de la vida cotidiana pues viven cambiando de lugar, “(...) *su vida de todos los días y las instituciones sociales que los estructuran ya no se limitan a un lugar unilocal sino que se estrechan y entretajan entre diferentes espacios geográficos o lugares, se hallan en un espacio social plurilocal y (...) transnacional*” (Pries, 1999: 57-58). Los migrantes construyen en forma espontánea y cotidiana un campo social que une la comunidad de origen con la comunidad de residencia actual. “*A diferencia de la migración temporal tradicional, la transmigración no define una situación transitoria, sino este surgimiento de espacios plurilocales y de comunidades transnacionales donde, además, la condición de migrante se transforma por completo*” (Canales y Zolniski, 2001: 417).

En este proceso de construcción socialtransnacional los medios de comunicación juegan un papel relevante, especialmente los teléfonos celulares e Internet dado que permiten una comunicación fluida e instantánea. En este sentido, los migrantes se convierten en “(...) experimentados exponentes de una cultura bifocalizada, inmersos en una cotidiana tensión y conflicto entre dos formas de vida muy distintas” (Canales y Zolniski, 2001: 422). De este modo, se construyen redes de comunicación translocales mediante las cuales los migrantes desarrollan un vocabulario bilingüe, comparten la cultura del lugar de origen y del lugar de llegada y suelen sostener hogares en los dos espacios. Su presencia física y simbólica al mismo tiempo en dos territorios distintos, los transforma en sujetos duales.

Territorio transnacional: los senegaleses en Santa Rosa

Para abordar la dinámica migratoria actual, la categoría conceptual de territorio se constituye en una clave para comprender el espacio de vida cotidiana transnacional que desarrollan los senegaleses que viven en Santa Rosa. En este sentido, el territorio no es una unidad espacial limitada y localizada puntualmente en un determinado continente, en una región o en una provincia, el territorio como espacio de residencia de los migrantes no tiene continuidad física, es un territorio translocal donde se desarrolla la vida cotidiana de sujetos sociales separados por miles de kilómetros pero conectados permanentemente. Es un mismo territorio con múltiples lugares de pertenencia y arraigo social y cultural. Es un territorio construido socialmente por los migrantes

Esta particular forma de construcción social del territorio es posible a partir del desarrollo de las modernas tecnologías de comunicación (telefonía celular e Internet, entre otras) que aceleran las interacciones e incluso permiten la “instantaneidad” de las comunicaciones a través de las fronteras estatales, permitiendo la vinculación estrecha y prácticamente continua, entre lugares ubicados a grandes distancias. Esto explica la densidad y complejidad de las redes de relaciones propias de los migrantes actuales.

La República de Senegal está localizada en la costa atlántica de África Occidental, región que forma parte de África Subsahariana. La lectura de algunos datos estadísticos nos permite acercarnos a la realidad socioeconómica del país. Según el Anuario Internacional CIDOB 2012, Senegal tenía en el año 2011 un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,459 lo que lo coloca en la posición N° 155 en el ranking de IDH a escala mundial. De acuerdo a la misma fuente, el PIB por habitante era de 1.850 dólares para el mismo año. El 50,8 % de la población se encontraba por debajo del nivel de pobreza para el período 2.000-2010. La tasa de alfabetización de adultos era de 38,7% y la esperanza de vida al nacer era de 60,9 años para las mujeres y 58,6 años para los hombres. Respecto a las tendencias demográficas, en 2011 Senegal tenía 12,8 millones de habitantes y una tasa promedio anual de crecimiento demográfico del 2,7%, superior al

crecimiento de los países europeos e incluso de países latinoamericanos como Argentina y Brasil (CIDOB 2012).

Cuadro N°1. Comparación de indicadores socio-económicos – Año 2011

Países	PIB per cápita (US\$ en PPA - paridad de poder adquisitivo)	IDH / Posición	Esperanza de Vida	Mortalidad mortalidad bruta (tasa por mil habitantes)	Fecundidad (número de hijos)	Crecimiento (%)
España	31.550	0.878 / 23	81,4	8	1,5	0,9
Italia	31.090	0.874 / 24	81,9	10	1,5	0,3
Francia	34.440	0.884 / 20	81,5	9	2,0	0,5
Marruecos	4.560	0.582 / 130	72,2	6	2,2	1,3
Nigeria	2.160	0.459 / 155	51,9	16	5,4	2,4
Senegal	1.850	0.459 / 156	62,3	11	4,6	2,7
Brasil	10.902	0.718 / 84	73,5	6	1,8	1,4
Argentina	15.150	0.797 / 45	75,9	8	2,2	1,1

Fuente: Elaboración propia en base a datos estadísticos del Anuario CIDOB 2012

Senegal es un país cuya población es mayoritariamente joven: el 44% de la población total tiene menos de 14 años, el 54% entre 15 y 64 años, y sólo el 2% tiene más de 65 años. Este alto porcentaje de población económicamente activa, y por consiguiente, en situación de competencia en el mercado de trabajo a escala local, es una razón de peso en la búsqueda de oportunidades laborales fuera de Senegal. En términos generales, casi toda la región de África Subsahariana presenta un alto porcentaje de población joven, situación a la que se suman otras variables como violencia, inseguridad, desplazamiento forzoso de población, conflictos y/o hambrunas.

El territorio de Senegal ocupa una superficie de 196.720 Km² y tiene una densidad de 65hab/km². El 42% de la población es urbana y el 22,3 % de la población de Senegal vive en ciudades que superan los 750.000 de habitantes. Los núcleos urbanos de mayor número de habitantes son Dakar (capital del país), Thiés, Kaolak, Saint Louis y Ziguinchor. De acuerdo con Fantu Cheru (2008), pueden observarse dos tipos de urbanización diferentes: urbanización con desarrollo y urbanización sin desarrollo. Esta última forma de urbanización, dominante en África Subsahariana, se produce cuando la economía nacional y el desarrollo productivo son incapaces de responder a las necesidades de una población en constante aumento.

Las características de Senegal y las condiciones de vida descritas en párrafos anteriores, así como la evidente desigualdad socio-económica expresada en los indicadores del Cuadro N° 1, no explican por sí solas la necesidad de emigrar para un número considerable de senegaleses, porque el proceso de migración es complejo y multivariable. Sin embargo, son esas condiciones las que configuran determinadas prácticas y comportamientos sociales que dan lugar a la construcción de itinerarios posibles para salir de esa situación de marginalidad y pobreza.

De Senegal a La Pampa: un itinerario en el mundo global

La particularidad de Argentina es que los migrantes senegaleses viven en centros urbanos, la mayoría de ellos en Capital Federal y el Gran Buenos Aires. Los inmigrantes solicitan al ingresar el estatus de refugiado, aunque es muy difícil que le sea otorgado. El concepto de refugiado y la

normativa aplicada se rige por la ley 26.165 (28/11/2006) que adhiere a la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados y su Protocolo de 1967.

El organismo público encargado de resolver las solicitudes de la condición de refugiado y consecuentemente de reconocer la condición de refugiado es el C.E.Pa.R.E. (Comité de Elegibilidad para los Refugiados), creado en 1985, actualmente se denomina Comisión Nacional de Refugiados (CONARE), funciona en la Dirección Nacional de Migraciones, Ministerio del Interior. Lo primero que hace el gobierno argentino es habilitarle al inmigrante un trámite de residencia temporaria con la que puede trabajar y acceder a servicios básicos, mientras se analiza su solicitud de refugiado, trámite que demora alrededor de un año. Según este organismo, en el período 1991-2010 de un total de 3.221 refugiados reconocidos, los subsaharianos totalizaron 430 personas, siendo los senegaleses y sierraleoneses los más reconocidos, con 71 personas cada uno (Maffia, 2011).

Los senegaleses ingresan cruzando el Atlántico a Brasil (y luego por tierra a Argentina) o directamente a nuestro país, con una visa de 30 días como turista. Generalmente permanecen más allá del vencimiento de la visa sin temor a ser expulsados. La legislación argentina es blanda y pueden permanecer irregularmente sin mayores inconvenientes. Cabe aclarar que las razones económicas no son causa suficiente para otorgar el estatus de refugiado, por lo que la mayoría de los senegaleses residentes en Argentina no cumplen los requisitos y permanecen en situación irregular (Cullenward, 2009).

El cine documental para abordar la realidad territorial

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, posibles de aplicar en el aula y fuera de ella. Asimismo, esta estrategia metodológica, puede ser transferida a otros temas y otras realidades territoriales. Siempre es posible encontrar películas o documentales que permitan su utilización como puntos de partida para introducir un tema-problema o para organizar un debate y cierre de una unidad didáctica.

A través de las imágenes se pretende incentivar en los espectadores-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 cinematográfica ha transformado la imagen en un mensaje que puede leerse como texto geográfico. Un texto que nos permite comprender la dinámica socio-productiva de los territorios, los modos de vida, los conflictos, las costumbres, las redes de poder, etc. La imagen nos permite comprender la compleja realidad de los territorios contemporáneos.

Como una estrategia para construir el caso de estudio, se seleccionó el documental "Viaja Esperanza". El nombre original es Tukkiyakar, término wolof que puede traducirse como "viaja esperanza", nos habla del modo en que la emigración atraviesa la vida de todas las personas que habitan en Kolda (Senegal). A través de diferentes personajes como dos jóvenes que piensan en

una vida mejor, un padre que espera, los repatriados, un turista, entre otros, el documental ficcionado pretende adentrar al espectador en la diversidad de sentimientos y miradas a través de los testimonios de los sujetos que dan cuenta de que la inmigración es una respuesta a los problemas locales, y las diferentes estrategia con las que África afronta la emigración, sus riesgos, posibilidades e incertidumbres.

TUKKIYAKAR o “Viaja Esperanza”⁴

Directora: Natalia Díaz

Breve sinopsis: En un rincón de la región senegalesa de Casamance, se entrecruzan las historias de Ousmane, que dejó el país hace tiempo en busca de una nueva vida, y de un joven rapero que trata de hallar respuesta a sus preguntas. A su alrededor, resuenan los testimonios de aquellos que regresaron de un duro y largo viaje a España. Dejar la propia tierra no es fácil pero, lejos o cerca, es la esperanza quien mantiene a todos en su lucha cotidiana.

Génesis del proyecto: Paz con Dignidad, una Organización No Gubernamental española, promueve el proyecto para sensibilizar a los jóvenes españoles sobre la situación de los emigrantes subsaharianos, en este caso senegaleses, que marchan a España en busca de una nueva vida. La intención principal es acercar la mirada a la realidad y cotidianeidad africana, una total desconocida para la sociedad española.

Formación universitaria y enseñanza secundaria: una articulación de conceptos, contenidos y estrategias

En este apartado se pretende mostrar la articulación existente entre los contenidos de Asia y África y los diseños curriculares, herramientas fundamentales en la planificación de las clases en la enseñanza secundaria. Los materiales curriculares de la provincia de La Pampa se elaboraron teniendo en cuenta los NAP Ciencias Sociales, Núcleos de Aprendizajes Prioritarios del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria para Ciencias Sociales. Entre los Núcleos de dicho documento se seleccionan para la presente propuesta los siguientes⁵:

- ✓ La utilización de diferentes escalas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales, económicos y socio-históricos.
- ✓ El análisis de situaciones problemáticas desde la multicausalidad y la multiperspectividad, identificando los actores intervinientes, sus intereses, las racionalidades de sus acciones y las relaciones de poder.
- ✓ La apropiación de conceptos clave para el análisis de la organización social, económica y política de las sociedades contemporáneas.
- ✓ La participación en variadas experiencias de interacción oral, como debates y exposiciones, con el objetivo de promover el intercambio y la discusión, la formulación y contrastación de argumentos, la construcción válida y pertinente de discursos relacionados con temáticas del campo.
- ✓ La lectura crítica de diversas fuentes (testimonios orales y escritos, material periodístico, audiovisual y digital, fotografías, mapas, imágenes, narraciones, entre otras), contrastando

⁴El documental tiene una licencia CreativeCommonsAttribution-NonCommercial- oDerivs 2.0. Puede ser tomado libremente para ser publicado en otras páginas o descargado para ser guardado. Puede hacerse desde la siguiente página: <http://revistapueblos.blip.tv/posts?view=archive&nsw=dc>

⁵Ministerio de Educación de la Nación (2012): Resolución CFE. N° 180/12. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios. Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales.

puntos de vista y reconociendo los argumentos en que se sustentan, para el estudio de las distintas sociedades y territorios.

- ✓ La escritura de textos vinculados con el área de Ciencias Sociales a partir de la delimitación de un tema o el planteo de un problema; la selección, sistematización y jerarquización de la información; el establecimiento de relaciones y la elaboración de conclusiones.

En los Materiales Curriculares de la Provincia de La Pampa (2013), la problemática de las migraciones está contemplada en el eje “La Dimensión socio-demográfica de los territorios”. Dicho eje propone tres saberes relevantes:

- ✓ El conocimiento e interpretación de la estructura, dinámica y distribución de la población identificando contrastes territoriales. Esto supone que los estudiantes alcancen estrategias para:
 - ✓ Interpretar las estructuras y tendencias demográficas en el mundo contemporáneo para comprender las disparidades y desigualdades sociales, políticas y económicas.
 - ✓ Analizar los comportamientos demográficos a partir de la evolución de la esperanza de vida y la transición demográfica en diferentes países y regiones del mundo.
 - ✓ Reconocer las desigualdades en las condiciones de vida de la población mundial para comprender la distribución de la riqueza y la pobreza.
 - ✓ Interpretar las problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación a escala mundial.
- ✓ La comprensión y explicación de las tendencias actuales del crecimiento demográfico y de la movilidad espacial de la población, reconociendo sus motivaciones, las políticas socio-demográficas implementadas y los impactos socio-territoriales. Esto supone que los estudiantes alcancen estrategias para:
 - ✓ Analizar el crecimiento diferenciado de la población mundial, las características y sus proyecciones.
 - ✓ Comprender las relaciones entre las transformaciones de los mercados, las condiciones de vida y las migraciones internacionales.
 - ✓ Analizar las causas y las consecuencias, diversas y complejas, de las actuales migraciones internacionales para analizar los cambios y continuidades, las motivaciones y la dirección de los desplazamientos.
 - ✓ Analizar las nuevas configuraciones urbanas y rurales, los diferentes actores sociales implicados, sus motivaciones y las problemáticas socio-territoriales resultantes.
- ✓ El análisis y reflexión crítica acerca de la estructura, la dinámica y las problemáticas de los mercados de trabajo y de las condiciones laborales. Esto supone que los estudiantes alcancen estrategias para:
 - ✓ Analizar los mercados de trabajo metropolitanos actuales y su relación con las condiciones laborales.
 - ✓ Interpretar la polarización y fragmentación social, su impacto en los espacios urbanos y la distancia social y geográfica entre los grupos sociales.

- ✓ Como propósito de enseñanza, la cátedra se plantea estimular en los estudiantes el diálogo entre los contenidos propuestos en los programas de estudio universitarios y los contenidos curriculares que abordarán como profesores de secundaria.
- ✓ Entre los objetivos de aprendizaje se encuentran; identificar conceptos clave para el análisis de la problemática planteada; interpretar las trayectorias migratorias de africanos hacia argentina a través del análisis de diversas fuentes y documentos.

Como propósito de enseñanza, en la cátedra Geografía de Asia y África se plantea estimular en los estudiantes el diálogo entre los contenidos propuestos en los programas de estudio universitarios y los contenidos curriculares que abordarán como profesores de secundaria.

Entre los objetivos de aprendizaje se encuentran la identificación de conceptos clave para el análisis de la problemática planteada y la interpretación de las trayectorias migratorias de africanos hacia argentina, a través del análisis de diversas fuentes y documentos.

Reflexiones finales

Estos paisajes étnicos se encuentran desplegados en muchas ciudades del mundo. Santa Rosa no es una excepción. Los inmigrantes dejaron de estar firmemente arraigados a un territorio y circunscriptos a determinadas fronteras alejadas de la realidad local, se incorporaron a nuestro territorio, transformando el paisaje, adaptándose y seguramente, transformándose a sí mismos.

Al analizar los territorios locales en el mundo actual, es cada vez más importante ajustar la mirada geográfica sobre la construcción social del paisaje. Es necesario estar atentos no sólo a las acciones y prácticas de los sujetos locales, sino también a las configuraciones territoriales plurilocales o bifocales que construyen los nuevos sujetos, inmigrantes y desplazados, involucrados en los flujos diversos de las migraciones contemporáneas. Los lugares de la vida cotidiana de los migrantes se presentan como fragmentados, están dispersos en lugares discontinuos y alejados.

En esta aproximación al abordaje de los senegaleses que viven en Santa Rosa y forman parte del paisaje étnico de la ciudad, se pone en evidencia que ellos están inmersos en un complejo proceso de articulación y de tensión entre el anclaje familiar con su cultura de origen en Senegal (África) y las nuevas configuraciones sociales transnacionales que están construyendo cotidianamente como sujetos desplazados, con anclajes diversos y móviles en el mundo actual.

Con el propósito de estimular aprendizajes relevantes, esta propuesta de abordaje teórico-metodológico de contenidos que son parte de la formación universitaria y de la enseñanza secundaria, también permite un anclaje de la realidad cotidiana a situaciones de enseñanza. El paisaje étnico que se observa en las calles de la ciudad de Santa Rosa es instalado en el aula.

Bibliografía

ANIJOVICH, Rebeca y MORA Silvia (2009). Estrategias de Enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique.

APPADURAI, Arjun (2001). La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización. Buenos Aires: FCE-Trilce.

ARANGO, Joaquín (2004). *La población mundial*. En Romero, J. (coord) (2004). Geografía Humana. Barcelona: Ariel.

- CANALES, Alejandro y ZLOLNISKI, Christian (2001). *Comunidades de migrantes*. En CEPAL – Naciones Unidas (2001) La migración internacional y el desarrollo de las Américas. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- CAMILLONI, Alicia (2005). “Sobre la programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales”. En Aisenberg y Alderoqui (comp) (2005). *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con Prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- CHERU, Fantu (2008). *Globalización y urbanización desigual en África*. En Delcourt, L. y otros (2008). *Explosión urbana y globalización*. Madrid: Editorial popular.
- CULLENWARD, Laura (2008). *La Inmigración Africana a España y Argentina en la Época de la Globalización*. Hispanic Studies Honors Projets.Paper 3. (www.digitalcommons.macalester.edu/hisp_honors/3)
- GUPTA, Akhil y FERGUSON, James (1992). *Más allá de la “cultura”: espacio, identidad y política de la diferencia*. Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales www.cholonautas.edu.pe.
- GUREVICH, Raquel (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE.
- HARVEY, David (1989). *The condition of posmodernity*. Oxford: Blackwell.
- Litwin, Edith (2008). *El oficio de Enseñar. Condiciones y Contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- MAFFIA, Marta (2011). “La Migración Subsahariana hacia Argentina: desde los Caboverdianos hasta los nuevos Migrantes del siglo XXI”. En *Aportes para el Desarrollo Humano en Argentina 2011*. Buenos Aires: Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo.
- MENDOZA, Cristóbal (2006). *Geografía de la Población*. En Hiernaux, D. y Lindón, A. Directores (2006). *Tratado de Geografía Humana*. México: Anthropos.
- NOGUÉ, Joan y ALBET, Abel (2004). *Cartografía de los cambios sociales y culturales*. En Romero Joan (coord) (2004) *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel.
- PRIES, Ludger (1999). *La migración internacional en tiempos de globalización. Varios lugares a la vez*. Revista Nueva Sociedad N° 164. (www.nuso.org/revista)
- SHMITE, Stella Maris y NIN, María Cristina (2007). *Geografía Cultural. Un recorrido teórico a través de autores contemporáneos*. Revista Huellas N° 11. Instituto de Geografía-FCH-UNLPam. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- PAGÉS, Joan (1998). “La formación del Pensamiento social”. En Benejam, Pilar y Pagés, Joan (1998). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- VELASCO ORTIZ, Laura (1998). *Identidad Cultural y Territorio: una reflexión en torno a las comunidades transnacionales entre México y Estados Unidos*. *Región y Sociedad*, Vol IX N° 15. El colegio de Sonora, México.
- ZUSMAN, Perla; LOIS, Carla y CASTRO, Hortensia (2007). *Viajes y Geografías*. Buenos Aires: Prometeo.

Fuentes:

Anuario Internacional CIBOD 2012. Fundación CIDOB. Barcelona: Centro de Información y Documentación en Barcelona (www.cidob.org/es)

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2013): **Materiales Curriculares. Geografía. Cuarto Año.** Ciclo Orientado de la Educación Secundaria.

Ministerio de Educación de la Nación (2012): **Resolución CFE. N° 180/12. Núcleos de Aprendizaje Prioritarios.** Ciclo Orientado de Educación Secundaria. Ciencias Sociales.

Plan de Estudios de la Licenciatura en Geografía (Resolución N°284/11) y del Profesorado en Geografía (Resolución N° 232/09), Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam.

Articulación entre la Universidad y la Escuela de Nivel Medio: Investigación Escolar y Académica. Una relación dialéctica puesta en práctica. Centro Regional San Miguel. Universidad Nacional de Luján

SORIA, María Lidia ¹
GOLDWASER, Beatriz ²
CHIASSO, Cecilia María ³
PEREYRA, Adriana ⁴
FLORES, Natalia Carolina ⁵

Introducción

Este trabajo presenta las experiencias que resultan de la implementación del Proyecto de Extensión denominado: “Articulación entre la Universidad y la escuela de nivel medio: Investigación escolar y académica”, desarrollado durante el año 2013 en escuelas del área de influencia del Centro Regional San Miguel de la Universidad Nacional de Luján (UNLu), a cargo de docentes-investigadores y estudiantes del Grupo de Estudios sobre Procesos Socio-Espaciales (GEPSE) del Departamento de Ciencias Sociales de esta Universidad.

La experiencia llevada a cabo en el marco de la asignatura Geografía de los diferentes años de la escuela secundaria, surge de la inquietud manifestada por docentes del área en capacitaciones y jornadas que oportunamente ha ofrecido la coordinación del Profesorado en Geografía de esta casa de altos estudios. Dichas inquietudes tienen que ver, en especial, tanto con las nuevas propuestas didácticas correspondientes a los diseños curriculares de la jurisdicción provincial que se enfocan en la investigación escolar para los últimos años de la escuela secundaria superior, como con la necesidad de fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje en este marco investigativo.

Respecto de los objetivos planteados en el proyecto de extensión, como lineamiento general se espera generar un proceso de participación de docentes y estudiantes avanzados de la carrera del Profesorado en Geografía en el Centro Regional San Miguel, como prueba piloto, tendiente a establecer puentes académicos con profesores y estudiantes secundarios, en la materia Geografía de las escuelas del área de influencia de la UNLu, con la finalidad de acercar los saberes, contenidos y metodologías que se desarrollan tanto en el seno del grupo de investigación GEPSE como también en dicha carrera universitaria.

Los objetivos específicos promueven vínculos académicos entre esta Universidad y escuelas de su área de influencia, de manera tal que se pueda plasmar uno sus fines fundamentales relacionados con la transferencia pedagógica hacia la comunidad educativa.

Al respecto y en esta prueba piloto, se propone articular con los directivos de las escuelas participantes en la organización, proceso y ejecución del diseño del proyecto y, asimismo, asesorar a los profesores responsables en las escuelas sobre el desarrollo y seguimiento de la investigación y posterior presentación que realicen con sus estudiantes.

¹ Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján lidiasoria2002@yahoo.com.ar

² Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján beatrizgoldwaser@gmail.com

³ Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján cechiass@yahoo.com.ar

⁴ Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján pereyra.adriana8@gmail.com

⁵ Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Luján natycflores@hotmail.com

Acerca de los resultados esperados, el presente Proyecto brindará un acercamiento de la Universidad Nacional de Luján hacia su área de influencia, y un posicionamiento crítico y reflexivo de los profesores y estudiantes con relación a los problemas geográficos que son objeto de análisis en los estudios de caso seleccionados.

En suma, y luego de la implementación de este Proyecto de extensión, en esta instancia se presenta la síntesis de esta experiencia académica, los resultados obtenidos y algunas reflexiones y cuestiones a considerar.

Metodología

La Metodología del Proyecto está basada en la multiperspectividad y la multicausalidad de las Ciencias Sociales y en particular de la Geografía con estrategias didácticas de estudios de caso. Éstos son realizados por los estudiantes de las escuelas medias participantes del Proyecto, orientados por sus profesores, quienes, a su vez, reciben asesoramiento de los docentes-investigadores que integran el Grupo GEPSE de la UNLu.

Las problemáticas locales abordadas por los estudiantes de secundaria que se presentan, se desarrollan bajo una propuesta didáctica basada en la investigación escolar en el marco de las teorías y supuestos conceptuales propios de la Geografía. (García, J. y García, F., 1993)

Al respecto, y desde el asesoramiento de los Docentes-Investigadores del grupo GEPSE que participan en este Proyecto, los profesores responsables de implementarlo en las escuelas participantes, junto con sus estudiantes, plantean y definen las problemáticas locales que luego se abordan a través de los lineamientos dados en el Proyecto en curso.

En este sentido, se destaca la importancia y dinámica de la metodología aplicada en tanto propone estrategias de trabajo conjunto e interrelacionado entre los diferentes actores involucrados en este tipo de Proyecto, cuya dinámica se extiende más allá de la propia Universidad como atributo inherente al mismo.

Etapas del Proyecto de Extensión

Este proyecto de extensión consta de varias etapas, las primeras tienen que ver no sólo con la *presentación* del mismo a los directivos y profesores de las escuelas, la *coordinación* de acciones iniciales y formación de los equipos de trabajo, sino también con la *unificación de criterios* tanto para la realización de los trabajos como para la redacción del informe y presentación final.

Posteriormente, se destaca la etapa de *participación y trabajo conjunto* de todos los actores involucrados en este Proyecto de Extensión: docentes-investigadores del grupo GEPSE y estudiantes de las Carreras de Profesorado de Geografía de la UNLu; Directivos, Profesores y estudiantes de las Escuelas secundarias participantes y autoridades locales y regionales de la Dirección de Educación Provincial.

Al respecto, en el desarrollo de esta etapa, los docentes-investigadores de la UNLu se reúnen con los profesores y estudiantes de las escuelas secundarias participantes, a fin de asesorar e intercambiar ideas e inquietudes tanto sobre las diferentes partes del Proyecto, así como también acerca de los atributos y alcances de la Geografía y del campo de acción-investigación de los geógrafos, con el propósito de que puedan discernir e identificar qué tipo de problemáticas elegir y cómo podrían abordarla en el marco del presente proyecto.

En este sentido, en cada encuentro se propende articular las prácticas de investigación realizadas en el contexto de la Universidad y los interrogantes y prácticas que los profesores y estudiantes tienen en la investigación escolar. Para lograr este objetivo, cada docente-investigador presenta la

síntesis de un trabajo de investigación, en general concluido, desarrollado en el ámbito de influencia de la Universidad, en particular de la zona de las escuelas involucradas. Así, se explican las etapas del trabajo, la metodología, los resultados y conclusiones con el fin de dar a conocer diferentes temáticas y formas de investigarlas y, a su vez, generar en los jóvenes inquietudes y preguntas tanto acerca de los pasos de una investigación, como sobre sus intereses y problemáticas a abordar en esta experiencia conjunta de investigación escolar.

El desarrollo de las investigaciones escolares constituye sin duda la fase fundamental de esta actividad de extensión, dado que si bien interesa fundamentalmente articular la labor de investigación en el ámbito de la Universidad con la docencia en los distintos niveles de enseñanza, son sin duda los estudiantes los verdaderos realizadores de esta labor.

De esta manera, estos jóvenes trabajan en tres instancias: con sus profesores en las clases de Geografía, con los docentes-investigadores involucrados en el proyecto de extensión en los encuentros especiales, y formando grupos con sus pares en el desarrollo tanto de los trabajos de campo, organización, redacción, elaboración del informe final como en especial en la exposición de los resultados ante otros estudiantes, docentes y autoridades en el evento organizado en las instalaciones del Centro Regional San Miguel de la UNLu.

Presentación de los proyectos de investigación escolar

En cuanto a los diferentes proyectos de investigación escolar desarrollados, se destaca tanto la diversidad de problemáticas abordadas, así como su pertenencia a grupos temáticos de investigación geográfica, tales *como transformaciones y usos del suelo urbano, problemáticas ambientales, y pueblos originarios*.

En esta diversidad se manifiestan los diferentes pero mancomunados intereses e inquietudes de los miembros de la comunidad educativa que integran esta experiencia en una zona urbana popular de la Región Metropolitana de Buenos Aires (RMBA) en el área de influencia del Centro Regional San Miguel de la UNLu aunque distantes en algún aspecto, se encuentran atravesados por un factor común: el espacio geográfico y, a su vez, por su principal componente: la sociedad.

A continuación, en el Cuadro N° 1 se exponen de manera sintética los diferentes proyectos de investigación escolar que se llevan a cabo como parte constitutiva central del presente Proyecto de Extensión.

Cuadro N° 1: Proyectos de investigación escolar

Escuela	Curso	Estudio de caso
Enseñanza Media N° 4 de San Miguel “Doctor Raúl Scalabrini Ortiz” de San Miguel.	6to. 2da. Sociales.	“Transformación de la Avenida Presidente Perón en el Partido de San Miguel.”
Enseñanza Media N° 4 de San Miguel “Doctor Raúl Scalabrini Ortiz” de San Miguel.	6to. 1ra. Sociales	“Problemáticas con los servicios en el Microcentro de San Miguel”
Escuela de Educación Secundaria N° 329 de San Miguel.	6to. “A”	“Debilidades y fortalezas de la implementación del programa prohuerta en la comunidad educativa de la Escuela de educación secundaria n° 329 de San Miguel”
Escuela de Educación Secundaria Técnica N° 3 “Japón” de San Miguel.	3°, 5°, 6° y 7° Años	“La Biblioteca de Pedro”
Escuela Secundaria Básica N° 10 de José C. Paz.	3ro. “D”.	“La quema y su comunidad.”
Escuela Educación Secundaria N° 5. María Eva Duarte de Perón de José C. Paz.	5to. 3ra.	“Ocupación territorial en José C. Paz debido al desigual acceso a la vivienda por parte de la población como consecuencia de las condiciones socio-económicas. Conflictos sociales generados.”

Fuente: Elaboración propia

En el Cuadro N° 1 se especifican los proyectos de investigación escolar por escuela, por cursos involucrados y por estudios de caso que se investigan, cuyas problemáticas tienen que ver con cuestiones geográficas locales asociadas al entorno socio-territorial escolar. En estas escuelas, algunas céntricas y otras periféricas, asisten los estudiantes de sectores populares en cuyo cotidiano enfrentan problemáticas de diferentes niveles de complejidad, las cuales, en cierto modo, se manifiestan en los trabajos que presentan.

Desarrollo y exposición de los trabajos

En este contexto y a modo de ejemplo, sin perjuicio de los restantes, se presenta la síntesis y resultados del desarrollo y exposición de dos de los trabajos, a saber,

- ✓ “Debilidades y fortalezas de la implementación del Programa Prohuerta en la comunidad educativa de la Escuela de Educación Secundaria n° 329 de San Miguel”
- ✓ “Ocupación territorial en José C. Paz debido al desigual acceso a la vivienda por parte de la población como consecuencia de las condiciones socio-económicas. Conflictos sociales generados.”

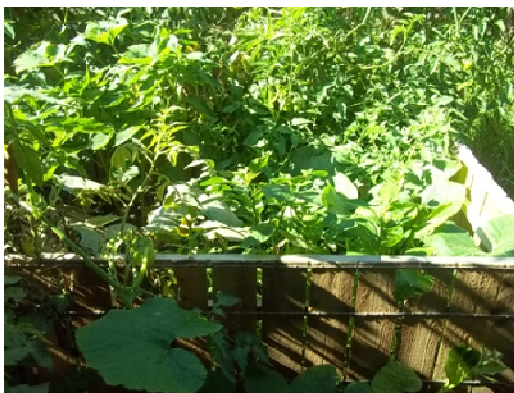
Acerca del primer caso, llevado a cabo por los profesores y estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria N° 329, del distrito de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, se destaca tanto la elección de la problemática local y su importancia regional, así como también los objetivos y metodología aplicada en concordancia con los lineamientos del presente Proyecto de Extensión.

En este estudio de caso, se hace referencia a la experiencia del Programa Prohuerta promovido por la Escuela e iniciado en 1990 en un contexto socio económico de crisis e inflación, en que la provisión de alimentos se tornó problemática entre los sectores más carenciados de la sociedad. Entre sus objetivos el programa promueve la provisión de semillas orgánicas a los fines de estimular la autoproducción de alimentos frescos y sanos, así como el complemento y diversificación en las dietas de las familias más pobres, a través del desarrollo de huertas orgánicas familiares, comunitarias y escolares.

Para este proyecto escolar, el equipo de trabajo se propone indagar sobre el funcionamiento actual de la Prohuerta, investigando sobre las posibles debilidades y ciertas fortalezas inherentes a dicha actividad.

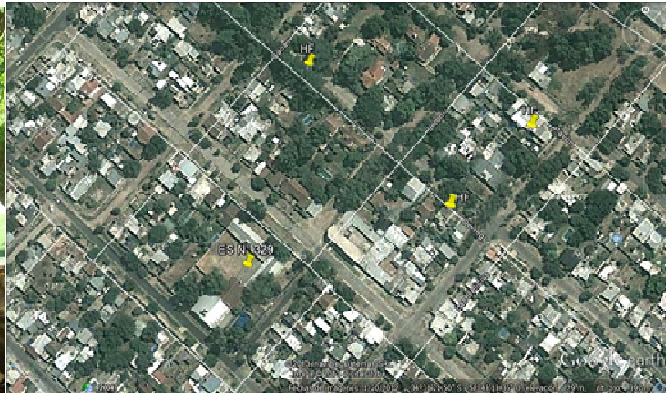
Para tal fin, se realizan diferentes tareas, tanto en las clases de Geografía como en trabajo de campo, tales como la exploración sobre el material bibliográfico existente acerca del Programa Prohuerta, documentos del INTA, entre otros, y luego se elabora un cuestionario. Los estudiantes se dividen en grupos de dos y de acuerdo a las planillas del promotor⁶ del Programa en la Escuela se seleccionan diez huertas para realizar las entrevistas y visitar cada huerta en grupos de dos estudiantes. La información obtenida se procesa, se analiza y se utiliza como insumo para la redacción del informe final y, en especial, para elaborar las conclusiones, en las que se sugieren algunas estrategias para mejorar el funcionamiento del programa en aquellos aspectos en que muestra falencias y destacar con fundamentos aquellas fortalezas. En la Imagen N° 1 (fotografía tomada por las alumnas Evelyn Vargas y Marianela Rivarola) se muestra una huerta visitada durante el trabajo de campo.

Imagen N° 1 Huerta Familiar



Fuente: equipo de trabajo.

Imagen N° 2 Ubicación de la ES N°329 y 3 Huertas familiares



Fuente: elaboración a partir de una imagen de Google Earth.

⁶ El INTA define al promotor a la persona que se encarga de entregar insumos (semillas, aves, árboles frutales, etc.), capacitar y asistir a todas aquellas interesadas en la autoproducción de alimentos. Asimismo, son intermediarios para el acceso a información (cartillas, calendarios de siembra, bibliografía, etc.) o asistencia técnica especializada de INTA. (Equipo de trabajo EES N° 329, San Miguel).

En la Imagen N° 2, se observa la ubicación de la Escuela Secundaria N° 329 de San Miguel en la intersección de las calles Letonia y Padre Mora y de tres de las huertas familiares (HF) visitadas en el trabajo de campo, en lotes grandes con abundante arboleda.

En cuanto a la segunda investigación escolar, es llevada a cabo por los profesores y estudiantes de la Escuela de Educación Secundaria N° 5, María Eva Duarte de Perón, del distrito de José C. Paz, Provincia de Buenos Aires. En este caso también se destaca tanto la elección de la problemática local y su importancia regional, así como también los objetivos y metodología aplicada en concordancia con los lineamientos del presente Proyecto de Extensión.

En esta investigación escolar se plantea una de las problemáticas más comunes y recurrentes del distrito de José C, Paz (Imágenes N° 3 y N° 4): la ocupación ilegal de terrenos en ciertos barrios del Partido. Se parte de la siguiente hipótesis de investigación: *la usurpación de tierras, en el partido de José. C. Paz, sucede porque los habitantes no pueden acceder a viviendas debido al bajo nivel económico y a los altos precios de éstos. Esto provoca conflicto entre los vecinos y el acceso deficiente a los servicios.* Asimismo, se propone como objetivo conocer los motivos por los cuales se ocupan los diferentes terrenos y determinar cómo actúa el Estado ante este problema.

Imagen N° 3: Viviendas en el predio de estudio



Fuente: fotos tomados por los autores, 2013

Imagen N° 4: Delimitación del área de estudio



Fuente: predio de estudio en José C. Paz

Para tal fin, se realizan diferentes tareas tanto en las clases de Geografía como en trabajo de campo, tales como la exploración sobre el material bibliográfico, documental, periodístico y legal sobre el tema en cuestión. Luego se elabora un plan de acción para que los estudiantes concurren a diferentes dependencias y Concejos Deliberantes tanto de la Municipalidad de José C. Paz como de San Miguel y también visiten algunos barrios, a fin de recabar información y realizar entrevistas a ciertos informantes claves, tales como la secretaria de acción social y algunos trabajadores municipales. Los estudiantes se dividen en grupos y asisten a los diferentes sitios programados. La información obtenida se procesa, se analiza y se utiliza como insumo para la redacción del informe final y, en especial, para elaborar las conclusiones, en las que se corrobora la hipótesis planteada y se realizan algunas sugerencias que tiendan a buscar soluciones al problema socio-territorial indagado.

Respecto del desarrollo, elaboración y exposición de los diferentes proyectos de investigación escolar presentados se destaca en común tanto la importancia local y regional de las

problemáticas abordadas, así como también el interés, el compromiso, la dedicación y el trabajo mancomunado de cada uno de los actores de la comunidad universitaria y secundaria convocados para tal fin, los cuales quedan plasmados en las exposiciones que realizan los equipos de trabajo de cada una de las escuelas que participan en este Proyecto de Extensión.

A modo de conclusión: resultados obtenidos

Como resultados del Proyecto se señala, en primera instancia, la exitosa convocatoria a los estudiantes participantes del mismo con el acompañamiento de sus respectivos profesores, como los actores principales para la aplicación de las tareas de investigación. A dicha presentación concurren alrededor de 80 jóvenes, que exponen sus respectivos powerpoint, hecho que se rescata en particular ya que es para todos –alumnos y profesores- la primera experiencia de investigación con presentación pública en el ámbito de la universidad nacional.

Imágenes N° 5, N° 6, N° 7 y N° 8 Exposición de los trabajos finales



Fuente: equipo de trabajo.

Un punto a destacar está relacionado con la evaluación de las autoridades del Distrito que concurren a dicha presentación. Tanto la directora del Centro de Investigación e Información Educativa (CIIE) de San Miguel Lic. Graciela Couso, la directora del Centro Regional San Miguel Prof. María Leguizamón, como la directora de una de las Escuelas, la EESN°4 profesora

Myriam Iñiguez, el vicedirector Juan Ramón Cabrera de la ESB N°10 y la directora Susana Zamora de la EES N°329 .exponen sus opiniones durante el encuentro, valorando la actividad desarrollada y el esfuerzo compartido entre la Universidad y la escuela pública

Otro tema a destacar entre los resultados, como hecho fundamental, es la actitud respetuosa y valorativa del trabajo por parte de los jóvenes, tanto de los que participan en el Proyecto como de aquellos que asisten a la exposición, destacando como positiva la actividad desarrollada durante el semestre en las aulas y también la participación comprometida no sólo con la investigación como materia de la cursada, sino también el compromiso con ellos mismos frente al desafío y la mirada hacia un cercano futuro con la posibilidad de continuar sus estudios superiores.

En síntesis, se considera que se logra alcanzar, en su primera fase, el fin que sustenta el presente Proyecto de Extensión universitario, tanto a través del alcance de los objetivos propuestos como del desarrollo mismo de la experiencia en su conjunto, generando un ámbito de trabajo articulado y momentos de reflexión y debate sobre nuevas herramientas de enseñanza-aprendizaje en las escuelas de nivel medio, para los docentes y los estudiantes que deseen iniciar estudios superiores.

Bibliografía

CAPEL, Horacio (2009) Geografía Humana y Ciencias Sociales. Una perspectiva histórica, Prohistoria Ediciones, Rosario.

GARCÍA, J. y GARCÍA, F. (1993) “Aprender investigando. Una propuesta metodológica basada en la investigación”. Díada Editora S.L. Sevilla.

HIERNAUX, Daniel y LINDÓN, Alicia (Directores) 2006. Tratado de Geografía Humana Editorial Antrophos; México.

ORTEGA VALCÁRCEL, Jorge. (2000): Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía. Ed. Ariel. Barcelona.- Rojas-López, José J. (2004), “El trabajo de campo en geografía: Una visión desde el Norte, en GeoTrópico, Bogotá DC, Colombia http://www.geotropico.org/2_1_Rojas-Lopez.pdf.

SANTOS, Milton (1990) Por una Geografía nueva. Madrid. Ed. Espasa Calpe.

SAUTU, Ruth et al. (2005) Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología, Buenos Aires, CLACSO, Disponible en: bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html.

SORIA, L. y GOLDWASER, B. (Dir.). 2013. Proyecto de Extensión: “Articulación entre la Universidad y la Escuela de Nivel Medio: Investigación Escolar y Académica”. Universidad Nacional de Luján. Luján.

TORRES, H. 2001. “Cambios Socioterritoriales en Buenos Aires durante la década de1990”, en Revista EURE. Vol. XXVI, Santiago de Chile.

Sitios de Geografía

Anales de Geografía www.ucm.es/BUCEM/revistasBUC/portal/modules.php?

Asociación de Geógrafos Españoles: <http://www.ieg.csic.es/age/princip.htm>

Cybergeogeo <http://www.cybergeogeo.presse.fr/> (existe traducción al español)

Eure, http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_serial&pid=0250-
Geo Crítica, Scripta Nova, <http://www.ub.es/geocrit/nova.htm>
Geofocus, <http://geofocus.rediris.es/principal.html>,
Geografías, Espacios y Sociedades, <http://www.gi.ulpgc.es/ges>
Geotrópico, <http://www.geotropico.org/GeoTropTitular.html>
Litorales, <http://litorales.filo.uba.ar/web-litorales/home2.htm>
Revista de la Universidad Católica de Chile, <http://www.geo.puc.cl/revista/revista.htm>
Revista Geográfica Venezolana, <http://www.saber.ula.ve/regeoven>
Terra, <http://www.revele.com.ve/revistas.php?rev=terra>
THEOMAI, <http://theomai.unq.edu.ar/>

La Enseñanza de Geografía con las Netbooks: un nuevo desafío para la Didáctica

ZENOBI, Viviana¹
ESTRELLA, Melisa²
FLOUCH, Fabio Andrés³

Introducción

Desde el año 2010 el gobierno nacional en el marco del Programa Conectar Igualdad está distribuyendo netbooks a los estudiantes y profesores de las escuelas secundarias de todo el país. Su llegada busca promover un abanico de posibilidades educativas que no siempre se logran cumplir. En los años 2011 y 2012 el Ministerio de Educación de la Nación realizó dos convocatorias de Voluntariado Universitario para la presentación de proyectos destinados a producir contenidos para las netbooks y organizar actividades que promuevan su uso en las escuelas.

El equipo de investigación que integramos y que dirige la Dra. Zenobi presentó proyectos en ambas convocatorias; en la primera se propuso la elaboración de una página Web cuyo contenido es la enseñanza de las temáticas ambientales con las netbooks, y en la segunda, la realización de talleres para docentes organizados en torno a la página Web. Los conocimientos adquiridos en investigaciones realizadas en la UNLu⁴ nos han permitido elaborar interpretaciones en torno a cómo los profesores de Geografía se vinculan con materiales educativos y seleccionan recursos didácticos para sus clases; a la vez, hemos confirmado criterios y perspectivas teóricas para la producción de materiales que orientaron el diseño y la construcción de la página Web. En esta comunicación nos interesa presentar la página Web y los criterios puestos en juego en su elaboración, los talleres desarrollados en tres jurisdicciones de la provincia de Buenos Aires, una descripción de las propuestas de enseñanza elaboradas por los docentes asistentes⁵ y desarrollar provisorias interpretaciones acerca de los alcances y limitaciones que plantea la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía a partir del uso de nuevas herramientas multimediales.

1. La página Web: *Temáticas ambientales con las Netbooks*⁶

La definición y organización de la página Web es el resultado de un trabajo grupal en el cual se tomaron definiciones vinculadas con el enfoque para el abordaje de las temáticas ambientales, la perspectiva didáctica para su enseñanza, el lugar otorgado al docente y la accesibilidad y navegabilidad del sitio.

La accesibilidad del sitio fue un criterio importante en la construcción de la página; tuvimos en cuenta que los destinatarios - profesores y estudiantes de Geografía y disciplinas afines- no son especialistas en TIC. En este sentido, el equipo consideró que para promover su utilización y

¹ Universidad Nacional de Luján vivianazenobi@uolsinectis.com.ar

² Universidad Nacional de Luján melisene1@yahoo.com.ar

³ Universidad Nacional de Luján andresflouch@hotmail.com

⁴ En la Universidad Nacional de Luján presentamos dos proyectos de investigación: "Producción de materiales curriculares e innovaciones en la enseñanza de la Geografía" (2008-2009) y "Los materiales educativos en la innovación de la enseñanza de la Geografía y la formación del profesorado" (2010-2011)

⁵ El proyecto de investigación presentado en la UNLu para el periodo 2014-2015 nos permitirá avanzar en el análisis e interpretación de las propuestas educativas organizadas a partir de la página Web.

⁶ La dirección de la página es www.temambiental.unlu.edu.ar

difusión, la página debía ofrecer una fácil navegación y una estructura sencilla que permita al visitante comprender su lógica interna. Desde el comienzo del proyecto, fue un desafío para el equipo encontrar el formato y la estructura más amigables para el docente, proceso que llevó varios borradores y debates en las reuniones de equipo.⁷

Las temáticas ambientales las abordamos desde un enfoque socio-crítico de la Educación Ambiental, alejado de perspectivas naturalistas frecuentes en las clases de Geografía. (Caride y Meira, 2001; Zenobi, 2009) Nuestro enfoque es coherente con los NAP y con los Diseños Curriculares de diversas jurisdicciones del país⁸ y a la vez, con producciones académicas recientes. Nos interesó poner en relación las dimensiones ambiental, social, cultural, económica y política vinculadas con la construcción de los ambientes y las problemáticas derivadas.

La página Web está organizada en torno a cinco contenidos: Construcción social de ambientes, Recursos naturales y bienes comunes, Riesgo, vulnerabilidad y desastres, Problemáticas ambientales urbanas y rurales y Recursos energéticos. Para cada uno de ellos se desarrolla una “Síntesis conceptual” que explicita la perspectiva teórica y en algunos casos, los debates recientes y sus reconceptualizaciones, y una pestaña denominada “Bolsa de Materiales” en la que se incluyen diversos materiales vinculados con casos a diferentes escalas acompañados por breves epígrafes que ponen foco en su potencialidad educativa.

La selección de los tres primeros contenidos se realizó en reuniones de equipo tratando de dar respuestas a algunas problemáticas que se observan en su enseñanza. El primero, es un contenido del primer año de Geografía en la escuela secundaria que suele enseñarse desde la Geografía física, perdiéndose de vista la perspectiva social del concepto de ambiente. El segundo contenido fue elegido para actualizar a los docentes en los debates y las nuevas conceptualizaciones en torno a los recursos naturales y bienes comunes y el tercero, porque su enseñanza es frecuente en las clases de Geografía cada vez que ocurre un hecho catastrófico y su tratamiento está ligado a concepciones naturalistas que sitúan a la naturaleza como “culpable” excluyente en la ocurrencia de los desastres. El cuarto contenido fue solicitado por un grupo de profesoras que manifestaron inseguridad y desactualización para encarar su enseñanza, y el quinto fue elaborado por algunos estudiantes del Profesorado en Geografía como trabajo final del Seminario de Educación Ambiental en el año 2012⁹.

Una vez seleccionados los contenidos acordamos que el estudio de caso (Wassermann, 1999) es la estrategia didáctica más apropiada para el aprendizaje de situaciones complejas, es por ello que en el desarrollo de cada contenido se incluyen materiales de uno o dos casos, potentes y emblemáticos.¹⁰ Todos los casos comparten una misma estructura interna que fue diseñada para facilitar su navegación y la elaboración de propuestas didácticas innovadoras. Cada caso presenta una pestaña denominada “Síntesis temática” donde se exponen las principales características del caso desde la perspectiva del contenido, y una segunda pestaña “Recursos educativos” donde se buscó reunir la mayor diversidad de fuentes de información.

La forma ordenada pero flexible y de ningún modo prescriptiva de desarrollar los contenidos, organizar los casos y las propuestas de enseñanza, dan cuenta del lugar que el equipo otorga al profesor, el de un profesional autónomo que toma sus propias decisiones y planifica sus clases en

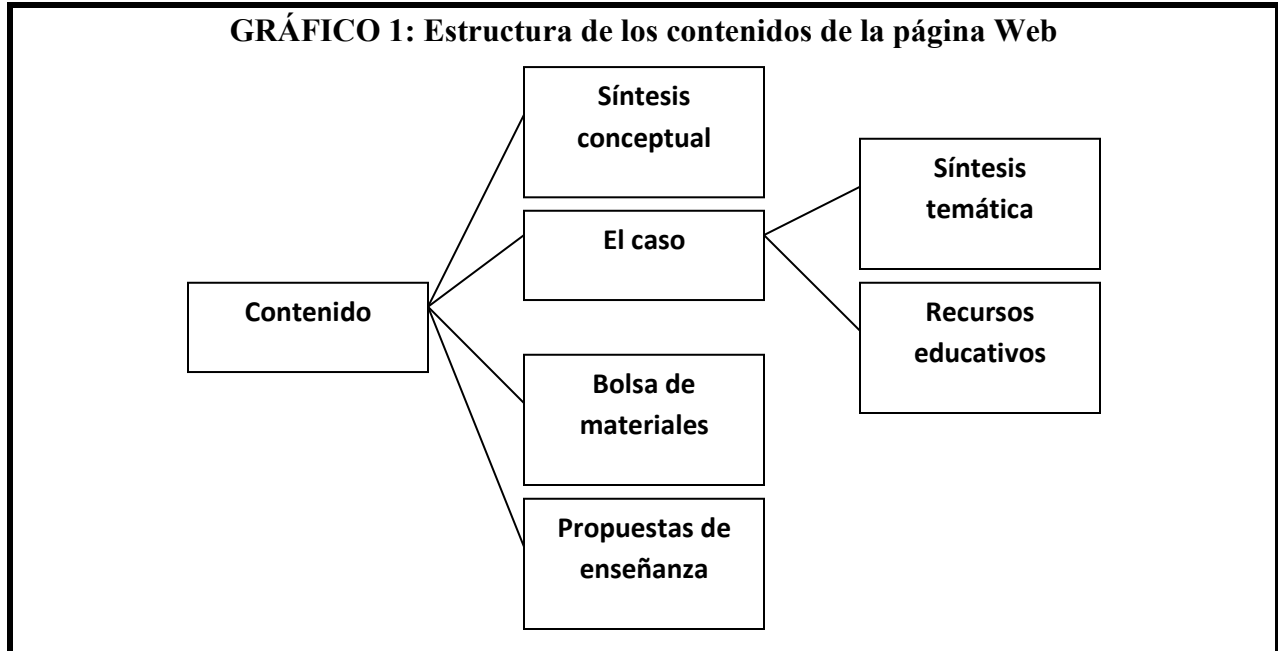
⁷ Tanto en la etapa de diseño, como en la construcción del sitio, fue muy importante el trabajo de un estudiante de la Licenciatura en Computación, integrante del equipo de Voluntariado.

⁸ Para la elaboración de la página Web consultamos los Diseños Curriculares de la provincia y la ciudad de Buenos Aires.

⁹ El trabajo final del seminario a cargo de la Dra. Zenobi, fue concebido como una experiencia de formación inicial cuyos objetivos centrales fueron que los estudiantes se familiaricen con las TIC y a la vez, elaboren un material educativo útil para impulsar el uso de las netbooks. El mejor trabajo fue incorporado a la página Web.

¹⁰ Los Diseños Curriculares consultados también recomiendan el estudio de caso para el tratamiento y articulación de los contenidos propuestos.

función de sus finalidades educativas y las características del alumnado (Zenobi, 2013). A partir de esta concepción, para cada contenido se desarrollan propuestas de actividades que incluyen el uso de las netbooks. Estas actividades ofrecen distinto grado de complejidad y profundización y no constituyen secuencias de enseñanza cerradas.



La página contiene además, una serie de pestañas que complementan el desarrollo de los cinco contenidos y brinda a los docentes otras herramientas y nuevos recursos. A continuación se presenta brevemente cada una de ellas:

- “Catalogo interminable”¹¹: en esta sección se incluyen diversos materiales educativos vinculados con otras temáticas ambientales organizados según tipo de fuente.
- “Las netbooks y sus programas”: se explican de manera breve los programas que contienen las netbooks entregadas en el marco del programa Conectar Igualdad.
- “Otras propuestas de enseñanza”: esta pestaña incluye cinco propuestas de enseñanza de problemáticas ambientales con el uso de las netbooks, elaboradas por estudiantes del profesorado de Geografía en el Seminario de Educación Ambiental en el año 2011.
- “Fuentes y bibliografía para los docentes”: aquí se reúnen artículos, libros, capítulos de libros vinculados con las temáticas trabajadas en la página Web para que el docente las profundice y amplíe.
- “Contacto”: en esta pestaña pueden escribirnos todos los que desean realizar consultas, comentarios o sugerencias.

¹¹ Todos los integrantes del equipo contamos con gran cantidad y variedad de recursos didácticos para la enseñanza de temáticas ambientales y nos pareció oportuno ponerlos a disposición de los docentes. Ellos siempre están en la búsqueda de nuevos materiales para innovar en sus clases y no siempre tienen el tiempo y saben dónde encontrarlos.

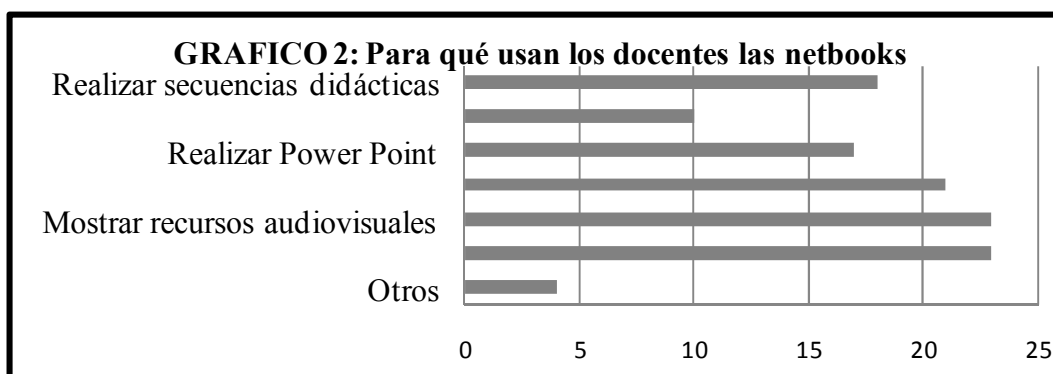
2. El taller: *La enseñanza de las temáticas ambientales con las TIC: nuevas formas de enseñar y aprender*

En el marco del primer Proyecto de Voluntariado el equipo elaboró la página Web ya presentada en el apartado anterior; en el segundo Proyecto consideramos importante que nuestras actividades se orientaran a su difusión, utilización y evaluación con profesores de la región de la UNLu. Para concretar estos propósitos diseñamos un taller que se replicó en dos localidades donde la universidad tiene sedes - Luján y Chivilcoy - y en Pilar, en un Instituto Terciario.

Los objetivos del taller fueron los siguientes:

- Presentar, socializar y explicar la página Web *Temáticas ambientales con las netbooks*.
- Actualizar a los docentes en las nuevas conceptualizaciones para el abordaje sociopolítico de las temáticas ambientales.
- Acompañar a los docentes en la elaboración de propuestas de enseñanza a partir de los materiales incluidos en la página Web y utilizando las netbooks.
- Evaluar junto con ellos las potencialidades y limitaciones de la estructura y los contenidos de la página Web y de las propuestas educativas organizadas a partir de ella.

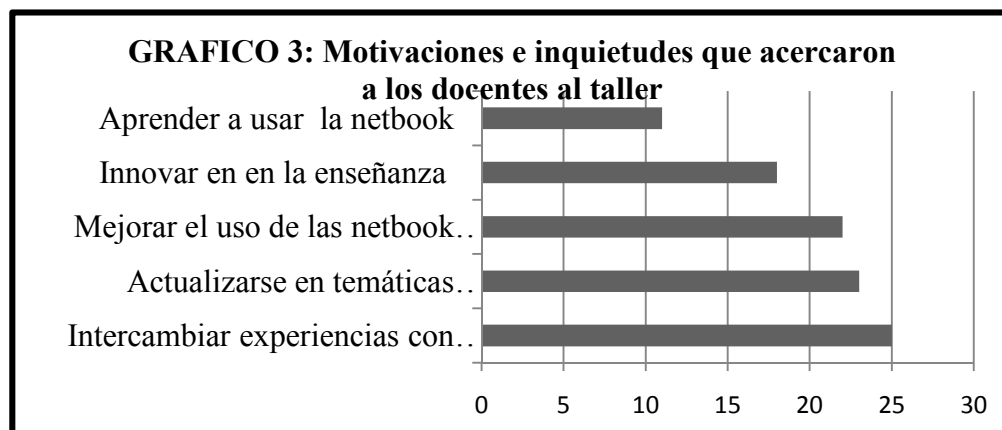
Cada taller se desarrolló en dos encuentros, en el primero se presentó la página Web, su estructura y contenidos y se planteó la actividad –elaboración de una propuesta educativa¹²- que los docentes debían resolver parcialmente de manera presencial y completarla para el segundo. Asimismo, en el primer encuentro entregamos una encuesta a los treinta y un docentes que participaron en las sedes de Luján y Chivilcoy, con la finalidad de conocer sus experiencias y demandas en relación con el uso de las netbooks y las TIC, además de su formación de grado y continua, y sus desempeños laborales. La información brindada fue sistematizada y graficada, a continuación incluimos algunos gráficos que permiten caracterizar en parte a los profesores asistentes.



Conocer el grado de familiaridad de los profesores con la herramienta era fundamental para evaluar en qué medida la página Web podía ser utilizada y la propuesta de trabajo del taller ser resuelta. De las respuestas de los profesores se infiere que los usos más frecuentes se vinculan

¹² La actividad podía resolverse de manera grupal o individual según las posibilidades de los docentes asistentes. Se solicitó la planificación de una propuesta educativa que podía ser tanto una secuencia de enseñanza completa o bien un par de actividades con sus correspondientes consignas, quedaba en manos del grupo definir la opción.

con la búsqueda de información y la visualización de recursos audiovisuales, preocupaciones y demandas centrales de los profesores de Geografía.



Las respuestas brindadas por los docentes respecto de las expectativas y motivaciones del taller fueron agrupadas en cinco variables que se vinculan con el manejo de la herramienta y con aspectos disciplinares, didácticos y pedagógicos de la enseñanza de la Geografía.

Antes de finalizar el primer encuentro, cada grupo presentó lo que había bosquejado y el equipo coordinador realizó algunos señalamientos y correcciones, nos interesaba que los docentes pudieran avanzar en las tareas domiciliarias con un mayor grado de seguridad. En el segundo encuentro, los profesores compartieron con el grupo total la versión final de lo que habían planificado y al cierre, evaluaron la página y el taller.

El plan de trabajo entregado en el primer encuentro es el que sigue:

1. Reunirse en grupos de 3 o 4 integrantes.
2. Seleccionar un contenido de la página Web del Voluntariado.
3. Elaborar una propuesta educativa que contenga:
 - a. Un punteo de contenidos a enseñar.
 - b. El año en donde se puede implementar.
 - c. Los objetivos de aprendizaje.
 - d. Los recursos didácticos. (extraídos de la página Web del Voluntariado)
4. Formular dos o tres actividades, al menos en una de ellas debe incluirse el uso de las netbooks.

Y las tareas no presenciales para compartir y entregar en el segundo encuentro fueron las siguientes:

1. Presentar la propuesta en su versión definitiva respetando los puntos arriba indicados.
2. Traer la propuesta en un pendrive para socializar con los compañeros.

En el apartado siguiente realizamos una breve caracterización de las propuestas educativas elaboradas por los treinta y un docentes que participaron de los talleres de Luján y Chivilcoy.¹³

3. Las netbooks, la página Web y las propuestas educativas de los profesores

Los treinta y un docentes que participaron de los talleres realizaron seis propuestas de manera grupal y una individual. Dos fueron organizadas en torno al caso del Delta del Paraná del contenido Construcción social de ambientes, tres seleccionaron contenidos de Problemáticas ambientales urbanas y rurales, puntualmente la expansión de la frontera agropecuaria en el norte argentino, la vulnerabilidad social de las poblaciones cercanas al Riachuelo y la desertificación en el Sahel. Una propuesta seleccionó el caso del impacto del huracán Mitch del contenido Riesgo, vulnerabilidad y desastres, y la última se organizó en torno al conflicto por el agua en la región del Cercano Oriente del contenido Recursos naturales y bienes comunes. Todas las planificaciones guardaron relación con el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires tanto en la temática elegida como en su recorte espacio-temporal.

En la construcción didáctica del contenido-caso seleccionado, los docentes intentaron plantear relaciones de escalas territoriales articulando el análisis de los hechos y situaciones locales y regionales con procesos de orden nacional, poniendo foco en las acciones del Estado en sus diversos niveles. A su vez, cabe destacar que en el análisis de las problemáticas en ningún caso se incluyeron relaciones y actores del orden global.

Teniendo en cuenta el modo en que los docentes organizaron su propuesta de enseñanza y los recursos seleccionados, se distinguen dos grupos: por un lado, quienes la planificaron apoyándose exclusivamente en los estudios de caso de la página Web y por el otro, aquellos que seleccionaron diversos y variados materiales educativos incluidos en diferentes pestañas - Bolsa de materiales, Catálogo interminable y Otras propuestas de enseñanza- y organizaron su propio caso. Sólo uno de los trabajos, centrado en la expansión de la frontera agropecuaria en el norte argentino, fue elaborado copiando la misma secuencia y las mismas consignas que el caso del bosque chaqueño y la explotación de las yungas. Es decir, la secuencia ofrecida en la página Web fue el modelo para planificar un caso similar sin mediar adecuaciones.

Si bien en primera instancia, pareciera que el segundo grupo de docentes –quienes organizaron la propuesta prescindiendo de los estudios de caso ofrecidos en la página Web- procede con mayor autonomía en la construcción de su secuencia, al analizar las mismas, observamos algunos problemas didácticos como por ejemplo, incoherencia en la formulación de los objetivos y en la secuenciación de las actividades. Inferimos que priorizaron el recurso seleccionado - por su originalidad, potencial motivación, entre otros criterios- para estructurar la propuesta, relegando a un segundo plano cuestiones relativas al cómo y al para qué de la enseñanza del contenido seleccionado.

En cuanto a la selección de los recursos didácticos, fue interesante observar que para algunas actividades los profesores seleccionaron y agruparon materiales escritos – textos, artículos periodísticos, síntesis temáticas- y audiovisuales –fotografías, videos-, sin embargo, cuando para alguna actividad optaron por un recurso cartográfico –mapas, imágenes satelitales- éste nunca fue acompañado por otro material; parecería que la cartografía por si sola ofrece una potencialidad educativa que los docentes consideran suficiente para resolver las consignas formuladas.

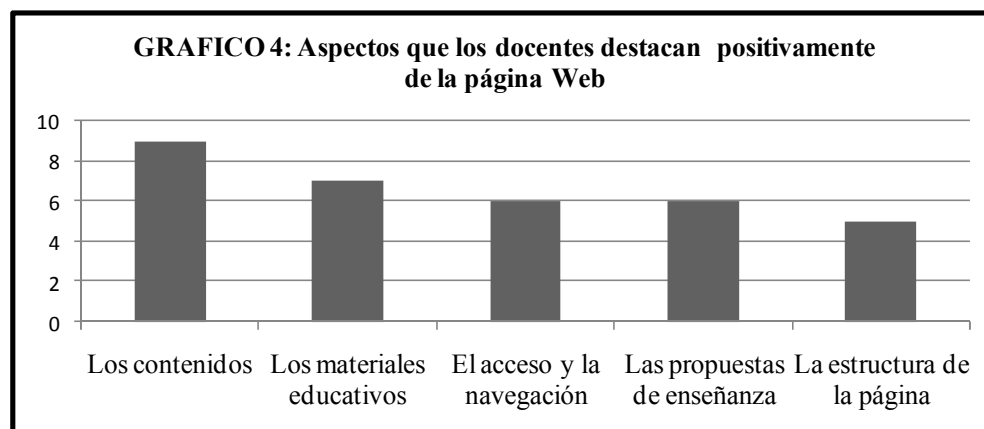
¹³ Si bien se realizaron tres talleres y en todos ellos los asistentes elaboraron propuestas educativas, a los fines de esta comunicación sólo seleccionamos los trabajos de los docentes de Luján y Chivilcoy porque en Pilar la totalidad de las producciones fueron realizadas por estudiantes de los Profesorados de Geografía, de Nivel Primario y de Nivel Inicial.

En cuanto al uso de las netbooks, las actividades planteadas giran en torno a la resolución de cuestionarios a partir de la observación de imágenes de diverso tipo y videos, de la lectura de textos, artículos periodísticos y material cartográfico, la escritura de epígrafes y la producción de textos en el programa *Word*. En un solo trabajo, se pide a los estudiantes que elaboren un *power point* o un *blog* temático. En cuanto a las consignas formuladas, en general apuntan a la identificación de los principales rasgos de la problemática en estudio y el reconocimiento de los actores sociales que participan en ella. En muy pocos casos en que los profesores seleccionaron diversas fuentes de información y pudieron articularlas, propusieron consignas que promueven procesos intelectuales de mayor complejidad, por ejemplo, el establecimiento de relaciones, comparaciones e interrelaciones de escalas de análisis, la elaboración de argumentaciones, la construcción de cuadros comparativos, la identificación de puntos de vistas contrapuestos, entre otros. Por otra parte, observamos que en escasos trabajos se pide a los estudiantes que realicen nuevas producciones y nuevas búsquedas, en general las actividades suelen resolverse con los materiales que seleccionó previamente el profesor.

Algunas consideraciones provisorias

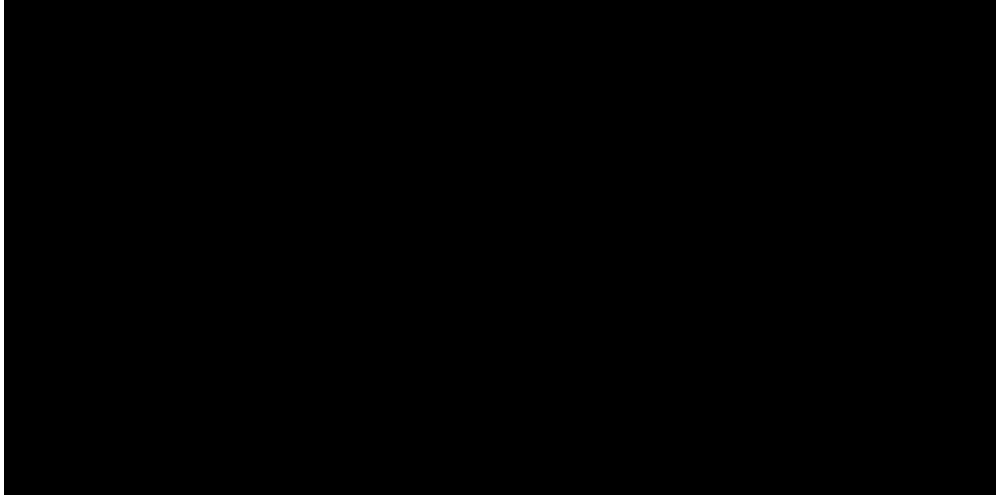
Las características de las propuestas educativas elaboradas por los profesores de Geografía que asistieron a los talleres ponen de manifiesto diversas cuestiones, algunas vinculadas con las tradiciones de la Geografía escolar en la Argentina, otras con las principales problemáticas que ofrece la formación docente de grado y continua, con las condiciones materiales de los puestos de trabajo y las particularidades de los estudiantes de hoy en día y también, con el desafío de incluir una herramienta que se está empezando a conocer y manejar.

Por el momento y a los fines de esta comunicación nos interesa sistematizar algunas ideas vinculadas con la página Web, sus características y contenidos, con el desarrollo del taller y con las propuestas de enseñanza elaboradas; esta sistematización también toma en cuenta las respuestas brindadas por los docentes en la encuesta de cierre tomada al finalizar el segundo encuentro.



Los resultados de la encuesta de cierre muestran que en una primera instancia, los profesores evaluaron positivamente los contenidos seleccionados para la página, creemos que el reconocimiento de su correspondencia con el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires facilitó y estimuló la resolución de las consignas del taller y a la vez, resolvió en parte la enseñanza cotidiana en sus escuelas. En este mismo sentido, la valoración positiva de los

materiales educativos incluidos, les resuelve una de las demandas recurrentes de los profesores de Geografía. En segunda instancia, ponderaron positivamente la estructura y navegabilidad de la página Web. Estas valoraciones positivas nos permiten validar los criterios puestos en juego en su elaboración.

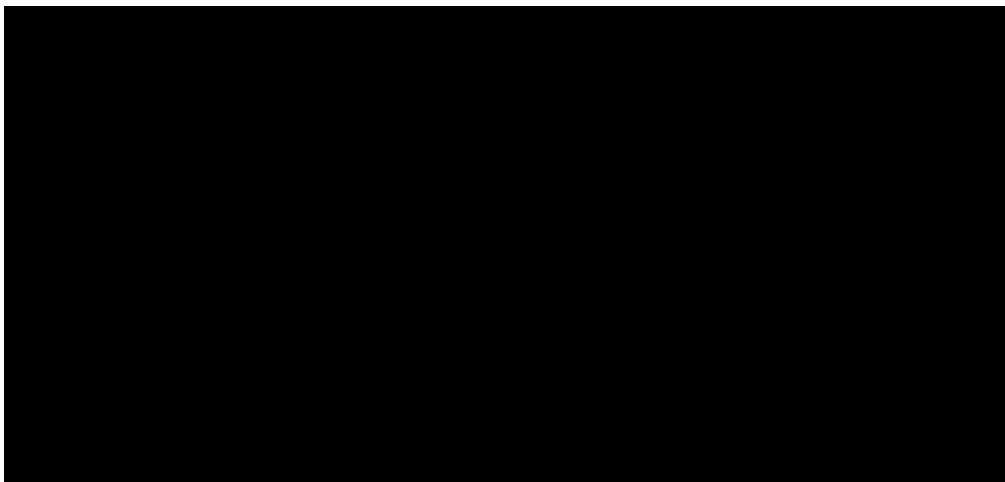


Las respuestas de la encuesta de cierre en torno a la valoración del taller, muestran que los docentes ponderaron positivamente la propuesta de trabajo. Si bien lo que se pidió guarda relación con las tareas que normalmente realiza un docente, el hecho de acotarla a una página Web alteró las prácticas instauradas e invitó a experimentar nuevas formas de enseñar la disciplina. La cultura del individualismo predominante en el sistema educativo (Hargreaves, 1996) fue modificada al momento del intercambio y la socialización de las propuestas elaboradas, hecho que también se destacó en la encuesta. Por último, el papel de la coordinación fue reconocido como un facilitador de las tareas y una invitación a la exposición y al intercambio.

A pesar de las valoraciones positivas del taller, el equipo coordinador consideró que dos encuentros resultaron escasos para acompañar a los profesores en la planificación e implementación de las nuevas propuestas de enseñanza. Esta idea fue compartida por los docentes asistentes quienes, si bien valoraron los momentos de intercambio, los señalamientos y las correcciones por parte de la coordinación, consideraron que era necesario incluir al menos un encuentro más para afianzar los cambios que empezaban a diseñar.

Observamos que la llegada de las netbooks reforzó en los profesores viejas inseguridades -su desactualización disciplinar y didáctica- y actualizó otras nuevas: el manejo de la herramienta, la conducción y control de la clase, el no poder cumplir con los Diseños y particularmente, la falta de tiempo para madurar sus propios aprendizajes.

La desorientación de los profesores para incluir con sentido formativo las netbooks en sus clases quedó manifestada en las respuestas brindadas a la pregunta *¿Cuál es la importancia de la incorporación de las netbooks en las clases de Geografía?*



Este gráfico muestra que la mayoría de los docentes asistentes no pudieron responderla; en cambio, los que respondieron dicha pregunta, reforzaron un uso ya instituido – ver Gráfico N° 2 - en el cual las netbooks y el Internet son proveedores de innumerables fuentes de información y recursos didácticos .

En síntesis, la mayoría de los profesores asistentes a los talleres señaló que la inclusión de nuevos materiales y las netbooks implica el desafío de pensar nuevas formas de enseñar que se suman a los esfuerzos por implementar los renovados Diseños Curriculares. Contar con las netbooks y con inacabables fuentes de información les ahorra un tiempo importante dedicado a su selección, sin embargo, no están seguros de poder renovar las formas de enseñar Geografía. Observamos que la inclusión en las clases de nuevos recursos didácticos y de herramientas multimediales no garantiza la renovación y el mejoramiento de la enseñanza ni de los aprendizajes. Los procesos de cambio e innovación que desde hace algún tiempo transitan los profesores son complejos y los atraviesa en su identidad profesional (Fernández Cruz, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009) por lo tanto, consideramos importante que se organicen instancias de acompañamiento centradas en sus propias prácticas, posibilitando la reflexión sobre los propósitos de la enseñanza y las finalidades de la Geografía en los contextos actuales, el sentido político y social de la nueva herramienta y por sobre todas las cosas, no pueden ser acciones aisladas sino sostenidas en el tiempo para que permitan afianzar los cambios ya iniciados.

Bibliografía

CARIDE, J.A. y P.A. MEIRA (2001) *Educación ambiental y desarrollo humano*. Barcelona: Ariel Educación.

FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006) *Desarrollo profesional docente*. Madrid: Grupo Editorial Universitario.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado. Cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid.

MARCELO, C. y D. VAILLANT (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: NARCEA.

WASSERMANN, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu editores.

ZENOBI, V. (2009) *Educación Ambiental. De la conservación a la formación para la ciudadanía. Aportes para el desarrollo curricular*. CABA: Ministerio de Educación.

ZENOBI, V. (2013) El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la Geografía (En línea) *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 12, 13-26. Accesible en: <http://www.raco.cat/index.php/EnseñanzaCS>

Comentarios de la coordinación

En esta octava parte denominada Docencia y prácticas de enseñanza de la Geografía se presentaron trabajos que atraviesan temáticas relevantes y diversas.

Los abordajes han incluido estudios de caso y problematizaciones a diferentes escalas de análisis que permitieron el desarrollo de temáticas como:

- Aplicación didáctica de las TIC en la Enseñanza Media y Universidad.
- Vinculación entre Universidad e Instituciones educativas.
- La Geografía del género en la formación docente.
- Participación socio-comunitaria de la geografía y el abordaje de problemáticas socioterritoriales en la enseñanza.
- Movimientos sociales y su abordaje en la Geografía escolar.
- Teoría social crítica y su incidencia en la Geografía escolar.

Las propuestas presentadas permitieron y permitirán discutir sobre la importancia de la enseñanza hoy, y sobre la construcción de prácticas que generen **inclusión** en diferentes espacios educativos, siguiendo los propósitos de la enseñanza en contextos de diversidad.

Cabe seguir discutiendo el ¿Qué? ¿Cómo? y ¿Para qué enseñamos?, si pensamos en sujetos constituidos como ciudadanos críticos y reflexivos de la realidad de la que forman parte.