

**LA FORMACIÓN DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA:
UNA EXPERIENCIA SITUADA.**

Raquel Gurevich y Andrea Ajón

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de
Buenos Aires

raqgur2003@yahoo.com.ar; andrea_ajon@hotmail.com

RESUMEN

La formación de profesores de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, se inscribe en un enfoque disciplinar y didáctico en directa relación con las problemáticas socioterritoriales contemporáneas, diferenciándose de aquellas tradiciones que entienden el espacio como un mero escenario inerte, receptáculo o soporte “donde las cosas están”. De ahí que en la materia Didáctica Especial de la Geografía se experimente el desafío por formar al estudiantado en una perspectiva crítica que apunte a propuestas de enseñanza interesantes, motivadoras, disruptivas en la lectura e interpretación de los problemas territoriales y ambientales que la geografía aborda. Especialmente porque finalizando la segunda década del siglo XXI, evidenciamos que la geografía enseñada en la escuela, en numerosas instituciones, todavía reproduce una manera fragmentada e inventarial de leer el territorio. Desde la Cátedra, una de las cuestiones que se prioriza es la generación de instrumentos de análisis y comprensión, que permiten articular la bibliografía con escenas de aula y ayuden a pensar los contenidos de enseñanza y su abordaje en clave problematizadora.

El presente trabajo se focaliza en presentar diferentes actividades desarrolladas en el marco de la Cátedra y la potencialidad en el proceso de formación de futuros profesores. “Enseñar a enseñar” desde la complejidad es el gran reto: supone pensar la clase de geografía como una oportunidad para leer e interpretar el mundo, ampliar y enriquecer las representaciones que tenemos de él, al mismo tiempo que promover discursos y acciones tendientes a su transformación.

Palabras clave: enseñanza – problemática socioterritorial – potencialidad pedagógica

1.LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: SENTIDO FORMADOR Y CONSTRUCCIÓN DE CONCEPTOS DEL CAMPO.

En el día a día académico y profesional, la tarea docente que llevamos a cabo como profesoras de geografía en el nivel superior de enseñanza en el Departamento de Geografía, FFyL-UBA, nos hace reconocernos como educadoras. En las sucesivas cohortes de estudiantes que recibimos en la materia “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza” planteamos los fines epistemológicos, éticos y políticos que orientan nuestro trabajo. En ese marco, se ponen en juego ideas y concepciones acerca de las sociedades y los territorios de nuestro tiempo, entendidos como objetos de transmisión de saberes y conocimientos propios de nuestro campo de estudio. Trabajando con alumnos/as-futuros docentes, nos encontramos posicionadas en un lugar de plena articulación entre la teoría y la práctica; la tradición y la innovación; la dinámica institucional y la producción de novedades; la socialización y la subjetivación; el presente y el futuro.

La dimensión sociohistórica y cultural de la enseñanza de la geografía ocupa un papel relevante en la Cátedra, provocando una reelaboración personal por parte de los futuros graduados respecto de la cultura escolar y del currículum prescripto de las jurisdicciones donde realizan sus prácticas institucionales. Al reconfigurar problemáticas socio-territoriales y ambientales para ser enseñadas en la escuela secundaria, los conducimos a explorar grandes porciones temáticas, a veces ausentes en las aulas; o a formular preguntas y/o dilemas que suelen permanecer vacantes en las escuelas. Esos nuevos temas y problemas que invitamos a desarrollar refieren principalmente a procesos de producción social del territorio, de transformación histórica de la naturaleza y de valoración de las prácticas, intereses y sistemas de creencias de los grupos sociales en diversas comunidades y contextos geográficos.

La formación docente en Geografía que desarrollamos se inscribe en una posición analítica e interpretativa que concibe al espacio en directa relación con la sociedad, diferenciándose de aquellas visiones que lo entienden como un mero escenario inerte, receptáculo o soporte “donde las cosas están”. Decíamos en un texto anterior (Gurevich, 2012) que importa recuperar el valor de los conceptos y las imágenes en geografía, a fin de posibilitar y enriquecer:

- la inscripción de la enseñanza de los temas territoriales y ambientales en una trama, en un contexto que contemple las coordenadas de la época.
- la concepción de los territorios como ámbitos conceptuales y de experiencias, que incluyen múltiples relaciones, intersecciones, dinámicas, movimientos y cambios.
- el reconocimiento de la pluralidad, las diferencias, los contrastes, las desigualdades.
- la valoración del interjuego de escalas geográficas de análisis (local, nacional y global)
- la presencia de múltiples actores sociales, públicos y privados, en la construcción de los territorios.

Entendiendo la espacialidad social como una relación de coproducción mutua -el espacio como construcción y producto social, y al mismo tiempo, productor y condicionante de los procesos sociales- este enfoque social funciona como marco de los procesos de selección y organización de los contenidos a enseñar.

Solo por brindar algunos ejemplos de temáticas que inspiraron unidades de trabajo desarrolladas durante la etapa de residencia de la materia en los últimos años, podemos mencionar: las formas de minería en provincias andinas y sus repercusiones socio-ambientales y políticas; la noción de género vinculada a procesos de urbanización y mercados de trabajo en América latina; la sojización como proceso regional de agriculturización y expansión de la frontera agrícola; las dinámicas territoriales en el contexto de la Cuarta Revolución Industrial; las transformaciones urbanas en el capitalismo global y gentrificación.

Todas ellas temáticas de gran potencialidad educativa, por cuanto habilitan abordajes que incluyen multiplicidad de elementos físico-naturales y socio-económicos; interrelaciones de lógicas e intereses diversos; tensiones y conflictos; múltiples causas y consecuencias de variado orden y magnitud. Nos consta que su presencia en las aulas promueve debates y discusiones; y genera movimientos más allá del contenido estricto de la clase, según narran nuestros estudiantes luego de desarrollar sus prácticas. Esto es así, porque se ofrecen posibilidades para aprendizajes que permiten interpretar los territorios como ámbitos complejos, fragmentados, en permanente disputa y construcción, convirtiéndose dicha complejidad y problematización en los pilares conceptuales y

metodológicos representativos de la propuesta de enseñanza que desarrollamos con nuestros alumnos y alumnas, futuros profesores de la disciplina.

Otro aspecto central de nuestro trabajo que queremos destacar alude a la relación de la geografía con los temas transversales, en tanto consideramos que la disciplina geográfica se encuentra en condiciones de aportar desde sus marcos conceptuales y metodológicos a la comprensión y explicación de problemas complejos, integrados, controvertidos de la cultura contemporánea. Estas temáticas comparten el carácter de *“transversales”*, en tanto refieren un conjunto de *“problemas propios de una determinada época, cultura o contexto, que aluden a desafíos emergentes, propios de los escenarios actuales, y que por sus alcances, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado (...)”* Este carácter transversal demanda también que *“la práctica educativa movilice en los estudiantes la construcción de saberes complejos –y en este sentido, aprendizajes relevantes- en todas las actividades que se realizan en la escuela y también en aquellas en las que la institución educativa se vincula con su comunidad y con los diversos contextos y culturas”* (SPIyCE, 2016). Estas temáticas traspasan el campo disciplinar estricto y exigen miradas más abarcativas, generales que habiliten explicaciones y comprensiones más amplias y ricas. En ese sentido, estamos aproximándonos cada vez más a temas integrados, multidimensionales, en los que la geografía se posiciona legítima y cómodamente desde el punto de vista disciplinar y pedagógico. Sólo a modo de ejemplo, reconocemos la atención puesta en cómo pensar cuestiones de género y geografía; demandas sociales de sectores subalternos de anclaje territorial frente a conflictos ambientales, lucha por la tierra y vivienda, entre otros.

Nos encontramos cotidianamente frente al desafío de la selección de objetos y prácticas de la cultura para ser ofrecidos a las nuevas generaciones. Si revisamos algunos de los temas geográficos recientes que han suscitado últimos debates en las clases, por ejemplo, sobre el lugar de *“Holanda como país agroexportador”*, *“el techo de cristal del mercado laboral femenino en países centrales y periféricos”* o *“las políticas turísticas a escala local”* observamos que se trata de temas en los que se juega la dinámica social, la diversidad y la conflictividad propias de la vida en sociedad, y al mismo tiempo, dejan al descubierto la complejidad de aprender a vivir juntos, organizar la vida en común, afrontar riesgos y vulnerabilidades, mejorar las condiciones de vida de la población y avanzar en dirección a un desarrollo humano sustentable. En este sentido, el ingreso al aula donde se desarrollarán las prácticas de enseñanza, se promueve

desde un lugar que introduzca algún tipo de ruptura con lo tradicionalmente esperable, desde el punto de vista disciplinar y pedagógico.

Porque entendemos que el mundo de hoy estalla en tópicos de relevancia social que no pueden ser analizados e interrogados desde una única matriz conceptual disciplinaria, y por tanto requiere de enfoques más amplios en los que participan discursos y categorías de otros campos de conocimiento y experiencia. La posibilidad de presentar un tema de un modo que no reconoce una estricta filiación geográfica, en términos nominales, da cuenta de la apertura de estos tiempos y también motiva a los estudiantes de nivel secundario a encontrarse con “otra geografía”, más dinámica y actual.

2.POTENCIALIDAD PEDAGÓGICA, PERSPECTIVIDAD Y RECURSOS DIDÁCTICOS

Otro rasgo que queremos subrayar consiste en recuperar la noción acuñada por Bruner, respecto de la perspectividad (Bruner, 1997), como la relación del conocimiento con la perspectiva o el punto de vista desde donde se lo construye. Por ende, los significados no son únicos ni absolutos, sino perspectivos, relativos, contextualizados. Además, este enfoque perspectivo otorga legitimidad pedagógica a un conjunto amplio de fuentes de información, que exceden el discurso científico. La apertura a materiales bibliográficos y audiovisuales; impresos y/o digitales, de diverso origen y contexto de producción, se estima especialmente en tanto posee valor didáctico, como vehiculizadores válidos de saberes y experiencias. De este modo, propiciamos el entrelazado de conocimientos y vivencias provenientes del campo disciplinar, la política, la literatura, la prensa, el arte, la legislación, entre otros variadísimos discursos de una amplia oferta cultural.

Esta noción de perspectividad la trabajamos en la Cátedra a partir del texto de Duschatzky (1997), en el que presenta dos opciones para pensar la educación: el instrumentalismo y el pragmatismo crítico. Se les ofrecen a los estudiantes un conjunto de imágenes y noticias de distintas problemáticas socio-espaciales (por ejemplo, las inundaciones de CABA y La Plata en 2013; el proyecto de construcción del nuevo aeropuerto de la Ciudad de México en 2014) y se les solicita que, utilizando un cuadro de dos columnas, elaboren consignas de actividades que correspondan a cada uno de los paradigmas anteriores. También se les plantea que seleccionen los contenidos centrales que dos profesores diferentes trabajarían, en uno y otro caso. Por supuesto, se trata de

una situación ficcional y sabemos que en la práctica de aula las perspectivas son más porosas y se mezclan entre sí, pero el ejercicio es útil para reconocer las diferencias que existen entre los distintos marcos de interpretación de un fenómeno o proceso, y sus consecuencias en la enseñanza y el aprendizaje, en cada caso.

Abrimos las clases de geografía a múltiples fuentes de información, también siguiendo las ideas de Bruner, en el sentido de dotar de legitimidad a un conglomerado vasto y diverso de materiales, proveniente de bibliotecas digitales, sitios oficiales nacionales e internacionales de producción de datos primarios, medios masivos de comunicación, redes sociales y toda manifestación sociocultural que nos permita acceder a los vastos conjuntos de mensajes, informaciones e imágenes que permanentemente testimonian los territorios del mundo. De hecho, es creciente el lugar que ocupan los motores de búsqueda y sistematización de las nuevas tecnologías de información y comunicación –concretamente, nos referimos a Google- y las industrias culturales, en general. Y en particular, les otorgamos un valor especial a las de índole visual, dadas las características de las jóvenes generaciones, en materia de tiempo de atención, tipos de captura de información, su relación con la velocidad de las pantallas, etc. Como presentamos en otro trabajo (Bachmann y Ajón, 2016) la introducción de las TICs en la escuela *“no implica solamente la realización de las mismas actividades que antes, pero por otros canales, sino que modificó rotundamente hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información, lo que dio lugar a transformaciones profundas, calificadas por algunos como un cambio de paradigma...”* (Sagol, 2011:8). Sin duda el desafío en el contexto de formación del profesorado es guiarlos en la búsqueda de información que resulte pedagógicamente útil. Esto vale tanto para los futuros profesores en la construcción de sus propuestas de enseñanza como para la tarea que ellos mismos promueven en las aulas con los estudiantes secundarios.

Recordemos que Burbules y Callister (2001), distinguen tres tipos de lectores de hipertextos: navegadores, usuarios e hiperlectores. Los autores denominan *navegadores* a los lectores superficiales y curiosos, motivados a navegar por Internet, de página en página, en ocasiones perdiendo el rumbo con bajo nivel para establecer asociaciones entre la información que se explora. En cambio, los *usuarios* propiamente dichos, son aquellos lectores que tienen idea clara sobre lo que desean encontrar, buscan información específica, usan los datos orientadores para seguir la ruta de los hipervínculos y desplazamientos por las fuentes hasta lograr el cometido buscado. Un

mismo lector puede cambiar de comportamiento según la finalidad y la circunstancia. Finalmente, el *usuario crítico* sabe emplear el sistema y los datos de los hipertextos para hallar lo que busca, *“también tiene la conciencia necesaria para advertir que lo encontrado quizá no sea todo lo que haya por saber”* y *“cuentan con una mirada analítica respecto de la información hallada”* (op. cit.: 111). Sobre la base de esta conceptualización de categorías que relacionan los saberes distribuidos en el mundo informático y la formación disciplinar, es importante reparar en la responsabilidad a la que nos compromete la tarea en una Cátedra como la nuestra; sin duda, la orientación en la búsqueda de información y recursos se basa en el criterio de plena disposición de los mismos a las preguntas de enseñanza. Es decir, esa búsqueda es guiada y crítica; no todo vale, sino aquello que responde a la profundización del pensamiento complejo, crítico, reflexivo y creativo. Así *“las prácticas de enseñanza no se construyen a partir de los recursos disponibles, sino más bien a la inversa: los recursos son los que están al servicio de los proyectos didácticos”* (Bachmann y Ajón: 2016). De este modo, el desafío en la elaboración de propuestas de enseñanza con las herramientas del siglo XXI, se acompaña de esa búsqueda de un perfil de usuario y usuario crítico, y sólidamente sustentado en los conceptos del campo. En el juego interactivo con los saberes e información disponibles en la web, los conceptos y propósitos de la enseñanza constituyen el soporte. Inclusive en los casos en que la propia información encontrada genera interrogantes sobre su validez o su confiabilidad, la tarea de búsqueda alcanza un valor disruptivo y de verdadero trabajo crítico en el aula. Por caso señalamos antes, el *“descubrimiento”* de Holanda como segundo exportador del mundo en productos derivados del agro para 2017. Frente a esto nuevas preguntas surgirán y deberán tenerse en cuenta. Por otra parte, no se puede desconocer el papel que le cabe a la cartografía digital, las interacciones con mapas dinámicos disponibles en la red que permiten disponer de información georreferenciada de gran potencialidad en las clases.

Por lo tanto, al dedicarnos a *“enseñar a enseñar”* dicha complejidad, invitamos a los futuros profesores a pensar las clases de geografía como una oportunidad para leer e interpretar el mundo, ampliar y enriquecer las representaciones que tenemos de él, al mismo tiempo que promover discursos y acciones tendientes a su transformación.

Así en las distintas propuestas pedagógicas que los estudiantes elaboran durante el transcurso de la materia, intentamos combinar dos componentes básicos del oficio de enseñar: objetos de conocimientos relevantes, complejos y contemporáneos, por un lado; y

formas de lectura, análisis, interpretación y comunicación interesantes y potentes, por el otro. Orientamos de este modo las prácticas docentes hacia una formación académica y profesional que concibe a los profesores no como reproductores-transmisores de contenidos, sino como verdaderos realizadores de una didáctica que tiende vínculos entre los enfoques renovados de la disciplina; el compromiso docente desde el punto de vista social, político y cultural; y el campo de la pedagogía crítica.

Sabemos que la selección de contenidos es central a la hora de validar una propuesta de enseñanza, pero que no es suficiente. Es la potencialidad pedagógica, que viene asociada con el contenido temático, la que termina de conferir calidad y relevancia a los contenidos seleccionados. El esfuerzo en acompañar a los futuros profesores en su proceso de formación, nos lleva a incontables trabajos de reconfiguración pedagógica, sucesivas aproximaciones en grado creciente de precisión y claridad, con el propósito de que contenidos ricos y dinámicos se articulen con propuestas de apropiación por parte de los estudiantes que promuevan aprendizajes concordantes.

Recuperando las nociones de que “la historia se ha vuelto espacial” o que “la época presente quizás será, por encima de todo, la época del espacio”, según Ross y Foucault, respectivamente, citados en Smith (2002), la tarea de enseñar ciencias sociales y en especial, nuestra disciplina en el tiempo presente, nos coloca en el denominado *giro geográfico*, en tanto la categoría espacial se torna crucial para decodificar e interpretar la vida cotidiana de las distintas sociedades. Apostamos a otorgar centralidad a políticas de enseñanza que desarrollen prácticas críticas y reflexivas respecto de los territorios del siglo XXI, caracterizados -como venimos sosteniendo- por la complejidad, la diferencia y la fragmentación, atravesados, a su vez, por relaciones interescales desde lo global a lo microlocal (Massey, 2005; Ianni, 1996).

Así, enseñar las sociedades y los territorios en tiempos globales requiere proponer situaciones de trabajo didáctico que contemplen la incertidumbre, la diversidad de múltiples elementos simultáneos, dinámicas con velocidades diferentes y nuevos tipos de relaciones globales y locales. Apelamos, entonces, a cúmulos de imágenes culturales, sociales, étnicas, laborales, productivas y paisajísticas diversas, todas ellas presentadas en contexto. De allí que nos resulte útil el concepto de acontecer homólogo (Santos, 1996) para dar cuenta de la simultaneidad de la vida y de la indisociación de sus planos y dimensiones.

En resumen, priorizamos las geografías contemporáneas con perspectivas educativas en tradiciones críticas y participativas. Dicha combinación pensamos que facilita una enseñanza más eficaz de la espacialidad de la vida social, es decir, enfatizando la enseñanza de territorios plenos de relaciones, interacciones y tensiones; de redes e intercambios; de procesos de transformación y construcción permanentes.

3.LA CLASE DE GEOGRAFÍA: HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS Y ACTIVIDADES DE APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA.

En “Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza” se propone que los contenidos disciplinares específicos adquiridos por los estudiantes a lo largo de la carrera, dialoguen con un conjunto de criterios, estrategias y recursos propios de la tarea pedagógica.

La intencionalidad de este espacio de formación es el desarrollo de una actitud de permanente interrogación acerca de la propia práctica, los vínculos interinstitucionales, los contenidos seleccionados, los modos en que se transmiten, cómo se los evalúa, qué relaciones se establecen con otros campos de conocimiento; así como también la construcción de una mirada reflexiva y compartida acerca de la propia experiencia como estudiante-docente.

Los enfoques que relacionan el espacio con la sociedad y que subrayan la espacialidad de la vida social habilitan el intercambio y las conversaciones con otros. Todos necesitamos conversar con otros para ayudarnos a pensar y procesar estas situaciones, pues permanentemente nos enfrentamos a controversias entre paradigmas o cosmovisiones y también frente a dilemas entre los sistemas de valores y las representaciones de la vida social. Si bien esta formulación es válida para cualquier campo de conocimiento, en la enseñanza de las ciencias sociales es más que oportuno el ejercicio cotidiano del intercambio, el diálogo, el debate y la argumentación: para definir posturas, elegir las estrategias comunicativas, evaluar las opciones, cómo validamos la información con la que nos informamos, etc.

Para acercarnos a estas nociones, en nuestras clases de “Didáctica de la geografía” trabajamos un texto de Dallongeville (2007) que refiere a tres competencias básicas en geografía, presentadas en los nuevos programas de Quebec para los dos primeros cursos de la Escuela Secundaria, aportando orientaciones didácticas alineadas con una epistemología de la geografía cultural. A saber:

- “Leer la organización de un territorio”
- “Interpretar una opción territorial”
- “Construir una conciencia ciudadana a escala planetaria”.

La primera supone: “Descodificar paisajes del territorio, Captar el sentido de las acciones humanas sobre el territorio, Recurrir al lenguaje cartográfico y Relacionar distintas escalas geográficas”. La segunda implica: “Preguntarse cómo se aborda la opción territorial”, “Delimitar la complejidad de una opción territorial” y “Evaluar las propuestas de los grupos en presencia”. Y la tercera: “Mostrar el carácter planetario de una realidad geográfica”, “Evaluar soluciones a temas de índole planetario” y “Examinar acciones humanas en una perspectiva de futuro”.

Les proponemos a nuestros alumnos que teniendo en cuenta los conceptos de “espacio rural” y “espacio urbano”, planteen consignas de trabajo para cada una de las competencias anteriores.

De este modo deseamos poner en juego el pensamiento crítico y contextual, solidario de la perspectiva de concebir al conocimiento como un producto histórico, no cerrado, inacabado, sin posibilidad de clausura. Los atributos de provisionalidad y “estado de debate” no implican ausencia de rigurosidad o científicidad, sino que son propios del campo de las ciencias sociales. Desde ya que la actitud crítica y las operaciones de poner en cuestión posiciones diferentes no son exclusivos del área, pero sin duda sus contenidos son privilegiados para estos desarrollos.

Las principales características de las unidades didácticas que supervisamos en el taller teórico-práctico de la materia refieren a procesos de pensamiento caracterizados por su no reduccionismo, su no linealidad, su no unicidad, la reflexividad, la posibilidad de admitir y combinar pluralidad de posiciones y argumentos. A su vez, la resolución de problemas y conflictos enfrenta a los alumnos de las escuelas donde se desarrollan las prácticas a múltiples habilidades cognitivas, comunicativas, hipotéticas, creativas. Estimulamos, entonces, el trabajo con situaciones o casos basados en temáticas problematizadoras, multicausales, abiertas. Aquellas que articulan razones, lógicas, motivos y racionalidades de distintas dimensiones de la realidad social (ambiental, social, cultural, política, económica, tecnológica) y que también propician la modificación de los esquemas de representación de los alumnos y la confrontación de puntos de vista divergentes en la resolución de los problemas. Por ejemplo, frente a

tópicos como las migraciones, la coparticipación federal, el extractivismo como forma de producción.

Una enseñanza de la geografía sensible a estas cuestiones se ocupará de analizar y proponer variados contextos, perspectivas, interrogantes y situaciones de problematización, en los que se habrán de combinar lotes de información seleccionada con ciertos conceptos y modos de definir e interpretar los problemas, no eludiendo las dimensiones ideológicas y políticas que seguramente se hallarán presentes en dichos tipos de propuestas. Al mismo tiempo, en este camino desafiante también es valioso contemplar que el trabajo con estudios de caso, el uso de narrativas e historias de vida, permite acercar a los estudiantes a la idea que *“la sociedad es producida y reproducida, creada y recreada por las personas en su cotidiano quehacer (...) y al mismo tiempo esa sociedad configura a esas mismas personas y a otras”* (Berger y Luckman, 1968, citado en Lindón, 2011). Las configuraciones espaciales resultan de estas acciones, acuerdos, consensos y restricciones, donde lo social no es externo ni se reduce a un agregado poblacional (Lindón, 2011): “lo social serían esos acuerdos que se negocian en cada instante”, las acciones, la dimensión material e inmaterial, las representaciones, lo experiencial, se combinan en la construcción de un lugar, un territorio. Relatos, testimonios o historias de vida constituyen un recurso valioso para comprender el espacio en clave social y también en clave subjetiva. Estos “fragmentos espacio-temporales” o situaciones (op.cit., 200) del cotidiano quehacer contribuyen a comprender la construcción territorial sin perder de vista las lógicas más amplias que operan. Al elegir ejemplos, casos, recursos estaríamos propiciando esta lectura del territorio en clave social y superadora de perspectivas naturalizantes.

En este marco, los ejemplos de actividades anteriores cobran sentido teniendo en cuenta que uno de los objetivos que atraviesa la materia es la ruptura con una representación clásica de los contenidos de enseñanza. En las etapas iniciales, es común encontrar en los alumnos/as del profesorado un primer acercamiento a ejercitaciones de enseñanza desde una perspectiva tradicional y estrategias de intervención centradas en el docente. En ocasiones se observan dificultades para pensar y abordar los contenidos desde un enfoque problematizador, que se ve obturado por un mecanismo de repetición de la propia biografía escolar, de actualización de escenas escolares anteriores. De ahí la importancia de generar oportunidades de análisis y reflexión de situaciones de aula, que redunden en un corrimiento de esas primeras aproximaciones clásicas.

Durante la cursada promovemos que las temáticas desarrolladas durante el período de la residencia sean abordadas teniendo en cuenta la necesidad de situar la enseñanza de los temas territoriales y ambientales en el marco de las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas del mundo contemporáneo; al tiempo que valoramos la dimensión subjetiva como se señaló anteriormente. Además, especialmente se estimula la problematización de los contenidos y el trabajo sobre competencias analíticas, interpretativas y comunicativas alejadas de una geografía inventarial, anclada en la memoria de información fáctica exclusivamente.

Por otra parte, desde la Cátedra se han propuesto a lo largo del tiempo diferentes variantes de instrumentos de observación y análisis de clases de geografía. Generalmente se han organizado en dos partes: una primera que apunta al registro de lo acontecido en la clase y otra, al análisis de los contenidos y abordajes. La primera parte usualmente se basó en un formato de levantamiento de la información, de larga tradición pedagógica en la formación de profesores. Este formato consiste en la confección de una tabla en la que se registran los tiempos de la clase, la voz del profesor, los diálogos y la participación de los alumnos. Este modelo de tabla de registro, requería por parte de los practicantes la toma de nota continua y fidedigna, como si se tratara de desgrabar la clase. A partir de la experiencia adquirida y los resultados alcanzados, se realizaron algunos cambios en el instrumento de análisis de las clases de geografía. En particular en lo que respecta a las observaciones, es clave que brinden elementos para leer y pensar la tarea docente. Concebimos las observaciones de clase como una instancia de experimentación, de lectura, de captura de la complejidad y variedad de dimensiones que forman parte del cotidiano escolar. En este sentido el registro de la clase con formato de tabla se convertía, en muchas ocasiones, en una actividad mecánica y tediosa para anotar todo lo acontecido perdiéndose el eje central propuesto. De ahí que propusiéramos una herramienta diferente para facilitar las observaciones y guiar en la captura de la complejidad del aula. La observación se realiza en relación con el contenido, las actividades propuestas, el vínculo docente-alumno, se lo registra y luego analiza en función de tres dimensiones.

En primer lugar, *el contexto institucional* referido a la escuela, el proyecto educativo, la orientación, el lugar de emplazamiento.

En segundo lugar, *el conocimiento geográfico enseñado*: los temas, contenidos geográficos puestos en juego, los conceptos trabajados, la información transmitida. Para

esto se solicita que el futuro profesor marque con una x los siguientes descriptores: responde a la currícula; plantea acorde al programa de estudios de la materia en esa escuela; responde a un enfoque de las ciencias sociales; presenta contenidos complejos; desafiantes, actualizados, es motivado por interés personal del profesor, responde a preguntas e intereses de los alumnos, se conecta con una situación de la realidad actual, responde a una improvisación. Se les solicita como parte del análisis que fundamenten su elección e ilustren con escenas de aula observadas.

En tercer lugar, se trabaja el *abordaje didáctico* del contenido y la propuesta de enseñanza. A partir de la organización de las clases, la propuesta de actividades, las modalidades de enseñanza, los recursos empleados, las relaciones entre docente – alumnos, se solicita que señalen si las clases: se basan en la exposición del docente de corte academicista; se basan en una exposición dialogada, recupera preguntas de los alumnos logrando articular con los aspectos conceptuales; si proponen una entrada problematizadora; actividades de comprensión y si dispone de recursos variados; se basan en el trabajo con el libro de texto; se centran en un solo tipo de recurso; favorecen el debate; se dirigen a lograr la repetición del conocimiento a través de la palabra autorizada del docente; si proponen trabajo individual; trabajo grupal; inducen a la apertura de preguntas y curiosidades; responden a un modelo de enseñanza activa; proponen el desarrollo de capacidades específicas. Una vez elegidos los descriptores se solicita a los estudiantes que ejemplifiquen y analicen las opciones marcadas de modo de dar cuenta de las propuestas de enseñanza sobre la base de lo registrado y las referencias bibliográficas. Finalmente se pide que planteen alguna hipótesis respecto de los aprendizajes alcanzados.

El informe de observaciones es uno de los instrumentos de análisis de la geografía enseñada en la escuela. Otras de las actividades desarrolladas se basan en la lectura de entrevistas a docentes, el análisis de registros de clase de cohortes anteriores con el fin de trabajar puntualmente en la identificación de tradiciones docentes en la escuela secundaria combinadas con enfoques epistemológicos en geografía.

Por otra parte, también se ofrece la oportunidad de analizar un conjunto de secuencias didácticas organizadas en función de capacidades entendidas como relevantes y necesarias en la formación de nivel medio de enseñanza. Estas son: la comprensión lectora; la producción escrita; la resolución de problemas; el trabajo con otros; el pensamiento crítico (Souto y Ajón, 2010). El material proporcionado sobre

estas capacidades se desarrolla respectivamente en torno a cinco temáticas diferentes en geografía: Cambios recientes en el agro latinoamericano; Economía: nuevas tecnologías y cambios culturales; Una investigación sobre la calidad ambiental de nuestro barrio o ciudad; Las migraciones en América Latina; Un problema ambiental: la deforestación. El caso de la selva misionera. En dichos materiales se habilita un espacio para no solo focalizar en la capacidad correspondiente, sino también en la organización del contenido, los conceptos e ideas centrales a enseñar, la variedad de recursos escritos y visuales, la redacción de consignas con diversos grados de complejidad. Teniendo en cuenta que dichas capacidades se combinan simultáneamente con las propuestas específicas de contenidos geográficos, el análisis de cada una de ellas lleva a forzar la escritura de actividades y la elección de los recursos didácticos, controlando que efectivamente propicien la respectiva capacidad a desarrollar.

4. A MODO DE CIERRE: MULTIPLICAR EXPERIENCIAS COMPARTIDAS

Muchas de las prácticas que aquí señalamos suceden todos los días en las instituciones formadoras y en las escuelas. Sabemos que son muchos los equipos docentes que trabajan compartiendo estos lineamientos. En esta ocasión solo quisimos ponerlas en valor, pues apostamos a más y mejores formas de enseñanza y aprendizaje en geografía. Sabemos que al desarrollar propuestas conceptuales y metodológicas como las que hemos desplegado, nuestros estudiantes ejercen su capacidad de interpretar, interrogar, investigar, tomar caminos que pueden mejorarse y/o enriquecerse, sostener ideas y múltiples acciones pedagógicas.

Estas prácticas abren a la experiencia de enseñar y aprender geografía de un modo renovado, contextualizado y, desde nuestra perspectiva, atendiendo siempre muy de cerca las transformaciones de las sociedades, los territorios y las culturas de nuestro tiempo. Creemos que una geografía así entendida, acompaña a los estudiantes en su formación y consolidación de ciudadanos cada vez más reflexivos, responsables, críticos. No solo ofreciéndoles oportunidades para conocer e interpretar el mundo complejo en que vivimos sino también modos de enseñanza estimulantes, a sabiendas que es difícil la tarea cotidiana, y la exigencia física y emocional es mucha. Por eso mismo, consideramos que es necesario desarrollar tópicos concretos, situados, problemáticos en torno a ejes temáticos relevantes de hoy, antes que largos listados

interminables de contenidos desarticulados, abordados superficialmente. En definitiva, enseñar y aprender una geografía del siglo XXI.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ajón, A. y R. Gurevich (2011). Diálogos entre Geografía y Pedagogía. En: *Espacios de Crítica y Producción*. Nro. 46. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA. Páginas 12 a 21.

Bachmann, L. y Ajón, A. (2016). Datos ambientales de acceso libre en la enseñanza. Reflexiones acerca de su uso en el nivel medio del sistema educativo formal. En: *Revista Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2016, 15, 27-34. Barcelona: ICE Universitat de Barcelona. Disponible en: <http://www.publicacions.ub.edu/revistes/eccss15/>

Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Barcelona: Aprendizaje Visor.

Burbules, N. y Callister, T. (h) (2001). *Educación: riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información*. Barcelona: Granica.

Campos Couto, M. (2005). Pensar por conceitos geográficos. En: Castelar, S (org) *Educação geográfica. Teorias e praticas docentes*. Editorial Contexto: São Pablo.

Dalongeville, A. (2007) La reforma de la enseñanza de la geografía en Quebec. Urge interpretar la geografía. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*. Número 6. Barcelona: ICE, Universidad Autónoma de Barcelona.

Duschatzky, S. (1997) El instrumentalismo y el pragmatismo crítico, dos opciones para pensar la educación. En: Poggi, Margarita (comp). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Colección Triángulos Pedagógicos. Buenos Aires: Kapelusz.

Dussel, I. y M. Southwell (2006). La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo. En: Dossier El mundo en que vivimos. *El monitor de la Educación* Nro. 8 Buenos Aires: Quinta Época julio-agosto.

Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel; Souto, Patricia; Bachmann, Lía; Ajón, Andrea; Quintero, Silvina. *La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios*. Biblio 3W. *Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 859, 15 de febrero de 2010 <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>> ISSN: 1138-9796.

- Fernández Caso, V., Gurevich, R., Ajón, A., Souto, P y Bachmann, L (2008). “*Las voces de los profesores de Geografía fuera del aula. Claves para pensar una enseñanza que desafía la herencia*”. Ponencia presentada en IV Congreso Nacional sobre problemáticas sociales contemporáneas, UNL, Santa Fe, 21, 22 y 24 de octubre de 2008.
- Giroux, Henry (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- González, Sara (2005). La geografía escalar del capitalismo actual. En *GeoCrítica / Scripta Nova. Revista electrónica de geografía y ciencias sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, mayo de 2005, Vol. IX, Núm. 189.
- Goodson, I. (Ed) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Ediciones Octaedro-EUB,
- Gurevich, R. (2013) *Geografía contemporánea: conceptos y problemáticas en juego*”. En: Rodríguez Valbuena, Danilo (comp.). *La Educación Geográfica ante los retos del siglo XXI*. II Convención Nacional de Educación Geográfica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia/ACOGÉ Asociación Colombiana de Geógrafos. Tunja, Octubre 2013. Páginas 13-29.
- Ianni, O. (1996). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Lindón, A. (2011) Revisitar la concepción de lo social para una Geografía constructivista. En: Zusman, P., Haesbaert, R., Castro, H. y Adamo, S. *Geografías Culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos*. Libros de Filo, FFYL, UBA, 2011.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En: Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Buenos Aires: Paidós.
- Pérez Gómez, Ángel y otros (2007). *Profesorado y otros profesionales de la educación. Alternativas para un sistema escolar democrático*. Barcelona: Ediciones Octaedro/MEC/FIES.
- Sagol, C. (2011). *El modelo 1 a 1: notas para comenzar*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Santos, Milton (1996). *A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Smith, Neil (2002). Geografía, diferencia y las políticas de escala. En: *Terra libre*. Año 18. Nro. 19 São Pablo. jul./dez. 2002. p. 127-146. Traducción de M. García.

SPIyCE (2016). Secretaría de Educación Subsecretaría de Promoción de la Igualdad y Calidad Educativa. *Los transversales como dispositivos de articulación de aprendizajes*. Córdoba: Gobierno de la Provincia de Córdoba.

Souto, P. y Ajón, A. (2010). “Geografía. La capacidad de comprensión lectora. Cambios recientes en el agro latinoamericano (V.2); La capacidad de producción de textos. Economía, nuevas tecnologías y cambios culturales (V3); La capacidad de resolución de problemas. Geografía: Una investigación sobre la calidad ambiental de nuestro barrio o ciudad. (V4); La capacidad de trabajar con otros. Las migraciones en América Latina (V5). La capacidad de ejercer el pensamiento crítico. Geografía: Un problema ambiental: la deforestación. El caso de la selva misionera (V6)”. En: *El desarrollo de capacidades según áreas de conocimiento*. Buenos Aires: UNICEF-OEI-Educación para Todos-Ministerio de Educación. Disponible en: http://www.unicef.org/argentina/spanish/resources_10848.htm