ACADÊMICA
Série

Clézio dos Santos
Organizador

ENSINO DE GEOGRAFIA IBERO-AMERICANO

DESAFIOS ATUAIS

LETRCAPITAL

Conselho Editorial
Série Letra Capital Acadêmica

Ana Elizabeth Lole dos Santos (PUC-Rio)
Beatriz Anselmo Olinto (Unicentro-PR)
Carlos Roberto dos Anjos Candeiro (UFTM)
Claudio Cezar Henriques (UERJ)
Ezilda Maciel da Silva (UNIFESSPA)
João Luiz Pereira Domingues (UFF)
João Medeiros Filho (UCL)
Leonardo Agostini Fernandes (PUC-Rio)
Leonardo Santana da Silva (UFRJ)
Lina Boff (PUC-Rio)
Luciana Marino do Nascimento (UFRJ)
Maria Luiza Bustamante Pereira de Sá (UERJ)
Michela Rosa di Candia (UFRJ)
Olavo Luppi Silva (UFABC)
Orlando Alves dos Santos Junior (UFRJ)
Pierre Alves Costa (Unicentro-PR)
Rafael Soares Gonçalves (PUC-RIO)
Robert Segal (UFRJ)
Roberto Acízelo Quelhas de Souza (UERJ)
Sandro Ornellas (UFBA)
Sérgio Tadeu Gonçalves Muniz (UTFPR)
Waldecir Gonzaga (PUC-Rio)

Clézio dos Santos
(Org.)

ENSINO DE GEOGRAFIA IBERO-AMERICANO: DESAFIOS ATUAIS

LETRCAPITAL

Copyright © Clézio dos Santos (Org.), 2025

Autores
Andrea Ajon, Camila Saavedra Solís, Carolina Chávez Preisler,
Daniela Guberman, Erika Megumy Tsukada,
Fabian Rodrigo Araya Palacios, Fernando Antonio De La Espriella Arenas,
Francisco Zamora Soria, Juan Martín Martín, Lía Bachmann,
María Alejandra Taborda Caro, María Victoria Fernández Caso,
Olga Lucia Romero Castro, Patricia Souto, Raquel Gurevich,
Simone Rezende da Silva, Técia Regiane Bérgamo,
Xosé Manuel Souto Gonzaléz

Todos os direitos reservados e protegidos pela Lei nº 9.610, de 19/02/1998.
Nenhuma parte deste livro pode ser reproduzida ou transmitida, sejam quais forem os meios empregados, sem a autorização prévia e expressa do autor.

Editor João Baptista Pinto
Revisão Filipe Delage
Capa Tiago Soares
Projeto Gráfico e Editoração Luiz Guimarães

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

E52

Ensino de geografia ibero-americano [recurso eletrônico] : desafios atuais / organização Clézio dos Santos. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Letra Capital, 2025.
Recurso digital ; 3 MB
Formato: epdf
Requisitos do sistema: adobe acrobat reader
Modo de acesso: world wide web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-5252-152-1 (recurso eletrônico)
1. Geografia - Professores - Formação. 2. Geografia - Estudo e ensino - América Latina. 3. Geografia - Prática de ensino - América Latina. 4. Livros eletrônicos. I. Santos, Clézio dos.

25-98158.0 CDD: 910.71
CDU: 91:37(8)

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

Letra Capital Editora
Tels.: (21) 3553-2236 / 2215-3781 / 99380-1465
www.letracapital.com.br

Sumário

Prefácio 7
Sérgio Claudino

Prólogo 15
La enseñanza de la Geografía iberoamericana: desafíos actuales
Xosé M. Souto González

Apresentação 26
Por um Ensino de Geografia Ibero-americano e a Construção de Novas Narrativas de Mundo 26
Clézio dos Santos

Parte 1 - Por um Ensino de Geografía Iberoamericano inclusivo..... 37

Fundamentos para una propuesta de formación inicial en enseñanza de la geografía..... 38
Xosé Manuel Souto Gonzaléz

Geografías inclusivas: contenidos, prácticas y cotidiano escolar 54
María Victoria Fernández Caso
Raquel Gurevich

Desarrollos recientes del currículo escolar de geografía miradas para iberoamérica: respuestas innecesarias a preguntas necesarias..... 69
María Alejandra Taborda Caro
Fernando Antonio De La Espriella Arenas

Geografía y ambiente: interrogantes y desafíos desde una educación ambiental integral comprometida 90
Lía Bachmann
Andrea Ajon

Inovação pedagógica, práticas docentes
e ações extensionistas em ensino de geografia 104
Clézio dos Santos

Del pensamiento geográfico a la geo enseñabilidad 120
Fabian Rodrigo Araya Palacios
Olga Lucia Romero Castro

Parte 2 - Práticas e Vivências no Ensino de Geografia 139

Los vínculos entre lo geográfico y lo histórico en la
enseñanza de las ciencias sociales. Una aproximación
desde la FID en Chile 140
Carolina Chávez Preisler
Camila Saavedra Solís

Enseñar a mirar: el uso de recursos visuales
en las clases de geografía 157
Patricia Souto

A importância do trabalho de campo no ensino
de geografia 175
Simone Rezende da Silva
Técia Regiane Bérgamo
Erika Megumy Tsukada

Dronegeografía, educación y estudio del municipio 188
Juan Martín Martín
Francisco Zamora Soria

Explorando las fronteras de la geografía escolar:
esi, perspectivas de género y sexualidades 204
Daniela Guberman

Posfácio 220
Lana de Souza Cavalcanti

Sobre os autores 225

Prefácio

Sérgio Claudino
Centro de Estudos Geográficos, IGOT-Universidade de Lisboa e Laboratório Terra

Este livro, *Ensino de Geografia Ibero-americano: Desafios Atuais*, organizado por Clézio Santos e publicado no Rio de Janeiro pela Editora Letra Capital, tem uma afirmação importante no título: há uma escola ibero-americana de educação geográfica. Reconhecida a tradicional hegemonia internacional da escola anglo-saxônica, emerge hoje, cada vez mais, a produção geográfica escolar asiática (como a própria composição da Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional vem revelando) e da Ibero-américa, como este livro testemunha. Não por acaso, o primeiro texto é do Professor Xosé Manuel Souto, que em 2008 fundou o *Geoforo – Foro Iberoamericano de Educação, Geografia e Sociedade*. Para a construção do espaço ibero-americano de educação geográfica contribuem também a REDLADGEO, que reúne investigadores da América Latina (entre eles, também autores deste livro), e a rede do *Projeto Nós Propomos!*, mesmo se alargada a países de outros continentes.

O fato de o livro ser organizado por um investigador brasileiro e de ser publicado no Rio de Janeiro constitui um sinal do dinamismo editorial do Brasil. Para além de Clézio dos Santos, igualmente autor de um dos capítulos, três outras autoras de um dos capítulos são também brasileiras, Erika Megumy Tsukada, Técia Regiane Bérgamo e Simone Rezende da Silva. A contribuição argentina destaca-se, com seis autoras responsáveis por quatro capítulos, dois deles escritos em parceria, por Andrea Ajon e Lía Bachmann e, no segundo texto, María Victoria Fernández Caso e Raquel Gurevich; os outros dois textos, redigidos individualmente, são da autoria de Daniela Guberman e Patricia Souto. De Espanha, provêm três dos autores de dois dos capítulos, Xosé Manuel Souto, já referido, Francisco Zamora Soria e

Juan Martín Martín, que escrevem em parceria. Um dos textos é redigido também em coautoria por duas investigadoras chilenas, Camila Saavedra Solís e Carolina Chávez Preisler. Um texto em coautoria de um chileno, Fabian Rodrigo Araya Palacios, e uma colombiana, Olga Lucia Romero Castro. Da Colômbia, também somam-se outros dois coautores de um dos textos: Fernando Antonio De La Espriella Arenas e María Alejandra Taborda Caro. Outros livros sobre ensino de Geografia na Ibero-américa teriam uma composição diferente por nacionalidade, mas a deste livro tem, sempre, algum significado. Dos 19 autores, 13 são mulheres – perdura a feminização na docência e na formação de professores. Apenas dois dos autores não são docentes do Ensino Superior, embora tenham experiência neste grau de ensino, Francisco Zamora Soria e Juan Martín Martín. Os restantes são docentes universitários. Os percursos profissionais destes autores são diversos: alguns deles estão numa fase inicial da sua carreira, outros estão a finalizá-la ou já estão mesmo reformados – uma composição interessante, em que se conjugam nomes consagrados com jovens investigadores de didática da Geografia, uma mais-valia desta publicação.

Os 11 capítulos deste livro repartem-se de forma equilibrada pelas duas partes da obra, uma primeira intitulada ***Por um Ensino de Geografía Iberoamericano inclusivo***, mais teórica e que traz para discussão a mobilização de todos os grupos de alunos; e uma segunda parte sobre ***Práticas e vivências no ensino de Geografia***, onde são mais frequentes experiências escolares concretas.

Xosé M. Souto abre a primeira parte, como se referiu. Este investigador sempre valorizou muito o contributo da formação inicial docente para o respectivo desempenho. No seu texto **Fundamentos para una propuesta de formación inicial en enseñanza de la Geografía,** começa por fazer um levantamento de diferentes formações iniciais no espaço ibero-americano, lembrando que no Brasil e em Portugal a disciplina de Geografia é autônoma, ao contrário do que sucede noutros países. Num texto muito rico, também nas reflexões sobre o próprio ensino de Geografia, valoriza os resultados de investigações sobre os professores em formação (desde logo, os seus diários) e as preocupações daqueles já em exercício. Defende uma formação de

professores que integre a formação mais teórica e aquela mais prática (no diálogo entre acadêmicos e os próprios estudantes) e a importância da investigação.

María Victoria Fernández Caso e **Raquel Gurevich** surpreendem-nos com um texto que republicam sobre **Geografías inclusivas: contenidos, prácticas y cotidiano escolar.** Historicamente, a educação geográfica não é igual para todos: ela é desvalorizada na formação profissional dos filhos das classes trabalhadoras; nas escolas rurais a preocupação em conhecer as geografias do mundo ou do próprio país tem sido menor do que nas escolas citadinas, etc. Por isso, Horácio Capel e os seus colegas classificaram a Geografia ensinada no começo do século XIX como *ciência para la burguesia* (CAPEL *et al.*, 1983). Victoria Férnandez Caso e Raquel Gurevich constatam um ensino de Geografia que, na prática e para os alunos dos grupos socialmente mais desfavorecidos, é menos ambicioso tanto nos conteúdos regionais e mundiais quanto na construção de uma formação crítica dos alunos. As autoras lembram vivermos num mundo cada vez mais incerto (de que lembram a epidemia de Covid-19 e a guerra entre a Ucrânia e a Rússia), fragmentado e desigual. Assim, num contexto de democratização do ensino, propõem-nos, em resposta, uma educação inclusiva: não uma educação para minorias ou alunos com deficiência, como habitualmente se associa ao termo de inclusão, mas uma educação com estratégias de debate e de aprofundamento dos problemas, que seja transversal aos vários grupos sociais. A Geografia do século XXI (e, seguramente, as Ciências Sociais no seu conjunto) continua a ser desafiada como um saber de construção democrática da sociedade.

María Alejandra Taborda Caro e **Fernando Antonio De La Espriella Arenas** trazem-nos um título provocatório: ***Desarrollos recientes del currículo escolar de Geografía miradas para iberoamérica: respuestas innecesarias a preguntas necesarias.*** Realizam uma discussão pouco vulgar, entre geógrafos, sobre o currículo, que recua ao próprio contexto protestante em que surge o conceito (séculos XVI–XVII). Defendendo que o currículo reflete interesses sociais dominantes, apontam para o papel hegemônico internacionalmente na definição dos currículos de organizações como a OCDE e o Banco Mundial. Consideram que o currículo

está refém dos processos de avaliação, em que os alunos têm sucesso, ou não, conforme alcançam os objetivos ou as competências definidas nos programas. Em um texto mais de questionamento do que de conclusões, como os autores se apressam a dizer, gostaríamos de destacar dois pontos: de como a disciplina de Geografia precedeu historicamente a sua institucionalização universitária na generalidade dos países ibero-americanos (e do mundo, acrescentaríamos) e de como os alunos estão ausentes como atores da construção do currículo.

Lía Bachmann e Andrea Ajon abordam ***Geografía y ambiente: interrogantes y desafíos desde una educación ambiental integral comprometida.*** A partir da situação vivida na Argentina, as autoras denunciam uma educação ambiental feita a partir de conceitos e casos pontuais; no fundo, mais uma disciplina (palavras nossas). Pretendem, em alternativa, uma educação ambiental que se debruce sobre situações transversais, que sejam emergentes, abordadas nas suas várias dimensões, com recurso a estudos de caso, debates e outras estratégias mobilizadoras. Um dos exemplos é o da desflorestação, que tem de ser encarada tendo presentes os múltiplos fatores que levam à mesma. Na realidade, a educação ambiental confunde-se, em grande medida, com uma Geografia centrada nas relações entre os grupos humanos e a natureza, e a educação ambiental tem um grande destaque na primeira *Carta Internacional de Educação Geográfica*, da União Geográfica Internacional (1992), pelo que este debate é muito pertinente.

O editor do livro, **Clézio dos Santos**, debruça-se sobre ***Inovação pedagógica, práticas docentes e ações extensionistas em ensino de Geografia.*** Este docente e investigador começa por debater o conceito de inovação, em particular o de inovação pedagógica. Clézio Santos dá-nos, então, conta de uma experiência desenvolvida na sequência da pandemia de Covid-19, na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Um projeto de investigação sobre formação inicial e contínua de professores na Baixada Fluminense (uma região do Rio de Janeiro) previa a realização de diversas oficinas. Com a pandemia, estas foram convertidas em ciclos de palestras online, divulgadas no YouTube. Tal ação permitiu a participação de especialistas de outras instituições

do Brasil e alguns estrangeiros ao longo de 47 sessões, contando com 11.600 visualizações no total. Grande parte das palestras foram depois transpostas para livros – o projeto inicial assumiu uma dimensão nunca imaginada na sua formulação inicial. Ultrapassada a pandemia (mas sem estar excluída a possibilidade de outras virem a ocorrer), este texto relembra-nos as potencialidades dos eventos online, que permitem rasgar distâncias geográficas e mobilizar de forma alargada outros investigadores e públicos.

Na sequência, temos o texto de **Fabian Rodrigo Araya Palacios** e **Olga Lucia Romero Castro** intitulado: ***Del pensamiento geográfico a la geo enseñabilidad***. Os autores analisam o impacto da formação do pensamento geográfico com o objetivo de fortalecer o ensino de Geografia, analisando as diferenças entre a descrição e a explicação, seguindo os pressupostos teóricos e conceituais. Um trabalho colaborativo entre as Universidades de La Serena (Chile) e El Tolima (Colômbia).

Já na segunda parte do livro, **Carolina Chávez Preisler** e **Camila Saavedra Solís** debruçam-se sobre as relações entre a História e a Geografia na Formação Inicial Docente (FID) do Chile, no seu texto ***Los vínculos entre lo geográfico y lo histórico en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Una aproximación desde la FID en Chile***. Recuperam do historiador francês Braudel (2002) o conceito de *Geohistória*, entendida como história debruçada sobre o duplo vínculo entre os grupos humanos e a natureza (com uma proximidade evidente à escola regional francesa, fundada por Vidal de la Blache, ele próprio um historiador de formação). Realizam um estudo exploratório com estudantes de uma universidade chilena. Os resultados repetir-se-iam, seguramente, em muitos outros países: uma formação predominante em História, a localização como principal elemento de vinculação à Geografia (os mapas!), e afinal uma reduzida integração entre os dois saberes – quando a própria formação inicial é, ela mesma, espartilhada e sem procurar a integração destes saberes, vale a pena sublinhar. Estão corretas estas autoras quando se propõem a aprofundar esta integração.

Quando se identificam as competências desenvolvidas pela educação geográfica, surge habitualmente a referência à litera-

cia gráfica. **Patrícia Souto**, que tem dedicado muita da sua investigação à utilização de imagens em contexto educativo, traz-nos um outro estudo experimental, baseado nas respostas de quase 50 professores de Geografia da área metropolitana de Buenos Aires a um questionário, em 2020, no texto ***Enseñar a mirar: el uso de recursos visuales en las clases de Geografia***. Começa por lembrar a crescente importância da comunicação pela imagem – a que se poderia acrescentar a própria definição da Geografia como ciência da paisagem. A leitura de mapas e, em particular, a exploração de mapas temáticos dos manuais escolares/livros didáticos surgem entre as práticas mais usuais, a par do crescente recurso a fotografias, vídeos didáticos e, ainda que em menor escala, a fotografias aéreas, de satélite e outros. No contexto de pandemia, como o vivido na altura do inquérito, a exploração de imagens saiu reforçada. Deste inquérito, evidencia-se também a importância da partilha de imagens nas redes sociais de professores e dos acervos pessoais de imagens que vários docentes dizem possuir. O papel das editoras escolares na produção de recursos didáticos (para além daqueles presentes nos manuais escolares), a valorização da produção das imagens pelos alunos, a integração no ensino de Geografia das imagens de satélite e, sobretudo, e ao encontro das questões finais levantadas por Patrícia Souto, a integração da exploração da imagem no processo educativo (também no diálogo com o texto escrito) são outros aspectos a aprofundar numa investigação central na educação geográfica.

Uma das marcas distintivas do ensino de Geografia é, sem dúvida, o trabalho de campo, mesmo se, como afirmam **Simone Rezende da Silva**, **Técia Regiane Bérgamo** e **Erika Megumy Tsukada** no seu texto ***A importância do trabalho de campo no ensino de Geografia***, a crítica ao empirismo em Geografia, dos anos 1970 do século passado, apontava para uma relativa desvalorização do mesmo. Como referem as autoras, o trabalho de campo permite a integração entre a teoria e a prática na aprendizagem do espaço geográfico. Ele deve compreender, claramente, a sua preparação (o *pré-campo*), a sua concretização (o *campo*) e a exploração dos resultados obtidos (o *pós-campo*). As autoras dão exemplo do trabalho de campo desenvolvido com estudan-

tes universitários na região metropolitana de Santos, no Brasil. Dando conta da democratização da fotografia através dos telemóveis/celulares, chamam a atenção para a importância da realização dos *croquis* das paisagens – de desenhos, diríamos mais em geral, que supõem uma atividade de interpretação da mesma e de destaque dos seus aspectos mais marcantes. Como concluem Simone Rezende da Silva, Técia Regiane Bérgamo e Erika Megumy Tsukada, o trabalho de campo torna as aprendizagens dos estudantes mais significativas.

As guerras mais recentes têm, infelizmente, posto em evidência os drones como armas poderosas de observação do território e de ataque. Mas o drone surge, fundamentalmente, como instrumento de observação, de uma utilidade e versatilidade espantosas, que a educação geográfica tem de mobilizar, como bem nos recordam **Juan Martín Martín** e **Francisco Zamora Soria** em ***Dronegeografía, educación y estudio del municipio.*** Lembram como os drones têm evoluído nas suas dimensões e custos (cada vez menores) e capacidades técnicas. As suas fotografias e vídeos dão-nos novas perspectivas do território e, como se cansam de repetir, maravilham-nos – vale a pena recordar que a segunda **Carta Internacional da Educação Geográfica** (UGI) valoriza o encantamento pelo mundo como motivação para o ensino de Geografia. Os autores lembram a importância dos estudos locais (mais defendido do que efetivamente praticado) e, partindo do programa da disciplina de Geografia num ano terminal, propõem como estudo de caso o município de Piedrabuena, recentemente considerado como Geoparque Mundial pela UNESCO – nele, conjugam-se elementos paisagísticos distintos, como vulcões, o olival e a própria localidade de Piedrabuena, muito interessante. De forma pertinente, lembram como é importante conjugar as imagens dos drones com a cartografia local já existente. Pegando as palavras de Yves Lacoste, **às quais** somos involuntariamente remetidos, a dronegeografia serve, também, para fazer o ensino de Geografia. Quando teremos um drone ao serviço da disciplina de Geografia (e de outras!) em cada escola?

Este livro traz-nos, de novo, para áreas de fronteira da educação geográfica, com **Daniela Guberman** a abordar ***Explorando las fronteras de la geografía escolar: esi, perspectivas de género y***

sexualidades. Lembrando o caráter multiperspectivo e multiescalar da Geografia, a sua riqueza conceitual e temática, recorda a relevância que nesta disciplina devem ter as abordagens das geografias feministas, de gênero e das sexualidades. Daniela Guberman não ignora o fato de nas mesmas geografias não existirem consensos conceituais alargados (com as dificuldades associadas), ou ainda que os professores não tenham formação neste domínio, não há recursos didáticos preparados, etc. Entre as sugestões de ação de Daniela Guberman destacaríamos a de que se deve valorizar a perspectiva de gênero na abordagem dos fenômenos geográficos. Assume-se o discurso de uma Geografia inclusiva, agora em relação às minorias sexuais.

Estamos, pois, perante uma coletânea que aprofunda o debate sobre temáticas recorrentes na educação geográfica e estimula a discussão de novas temáticas, sem dúvida pertinentes. Este é, por isso, um livro de referência sobre a educação geográfica neste começo do segundo quartel do século XXI.

Prólogo

La enseñanza de la Geografía iberoamericana: desafíos actuales

Xosé M. Souto González
Universitat de València. Proyecto Gea-Clío.
Geoforo Iberoamericano de Educación.

El primer desafío de la enseñanza de la geografía es mostrar su utilidad para el desarrollo de la personalidad humana. Se argumenta desde las pruebas internacionales, como PISA, que las competencias lingüísticas y matemáticas son esenciales para la comunicación humana. Sin duda, lo son, pero para comunicar cualquier cosa con sentido es preciso saberse ubicar en su tiempo y espacio. Y aquí el conocimiento geográfico es esencial.

La geografía en la era de las redes digitales y la saturación informativa se convierte en un saber básico para adoptar decisiones que afectan a las funciones vitales básicas: abastecimiento, alojamiento, educación, ocio, salud, trabajo, transporte y socialización. Es imposible adoptar cualquier decisión sin disponer de un territorio sobre el cual desarrollar estas cualidades humanas y sin poder interpretar el tiempo en que vivimos. Y siendo una competencia indispensable para la formación de una ciudadanía democrática, no se le ha prestado la atención necesaria para desarrollarla en el currículo escolar.

El contenido del libro se estructura en dos partes. La primera analiza los fundamentos teóricos para lograr una enseñanza inclusiva en el ámbito iberoamericano, en especial desde la formación docente. La segunda describe las prácticas y vivencias que configuran las propuestas educativas de la enseñanza de la geografía, una praxis escolar que relaciona teorías y prácticas.

En la primera parte se pretende mostrar con ejemplos de investigaciones empíricas cómo es posible mejorar la formación

inicial y continua para posibilitar un aprendizaje que sea inclusivo; esto es, que permita desarrollar una convivencia humana democrática en el ámbito ciudadano, donde las personas tienen sus derechos y deberes respecto a la colectividad, en un marco temporal y espacial. Donde las diferencias enriquecen la colectividad que se desarrolla en un territorio organizado.

En el primer capítulo se abordan los problemas profesionales que nacen de las limitaciones institucionales y las posibilidades de acción de los sujetos docentes, que han adquirido una experiencia educativa, una pedagogía de la praxis que es necesario recuperar, valorar y estimar. Para dicha reflexión se propone el análisis de un objeto de la enseñanza de la geografía que permita complementar el estudio de los territorios con la subjetividad de la percepción de los mismos, lo que condiciona las decisiones y comportamientos que se desenvuelven. No solo es preciso definir unos nuevos contenidos conceptuales, epistemológicos, sino también desarrollar una metodología que favorezca el aprendizaje de las personas que son categorizadas como alumnos y alumnas. En este sentido se explican los obstáculos que aparecen en el aprendizaje geográfico, para de este modo buscar una solución en el conjunto de acciones y recursos metódicos.

El segundo capítulo aborda la tarea de aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las instituciones escolares. Las aportaciones de las colegas argentinas, María Victoria Fernández y Raquel Gurevich, se insertan en una perspectiva epistemológica semejante a la defendida en el primer capítulo por Xosé M. Souto, en tanto que se considera al espacio ligado a la configuración y funcionamiento de la sociedad, en particular a los procesos de producción y de reproducción social. Y dentro de este objeto de conocimiento se buscan temáticas globales y cuestiones multidisciplinares que promueven la discusión crítica, el cuestionamiento del sentido común.

Este consenso en un lado y otro del Atlántico nos hace pensar en la necesidad de fortalecer los vínculos entre la investigación educativa y las propuestas de innovación didáctica desde la Península Ibérica y América Latina. Un ejemplo práctico es la simbiosis que han alcanzado el *Geoforo Iberoamericano de Educa-*

ción y el proyecto *Nosotros Proponemos*[1], que son unas referencias en el ámbito del mundo iberoamericano en la enseñanza de la geografía.

El tercer capítulo, de la autoría de María Alejandra Taborda y Fernando De La Espriella, aborda la construcción del currículo en geografía como respuesta a las necesidades de mejorar el aprendizaje escolar desde la práctica de las aulas. Para ello analizan la construcción del concepto currículo, pues en su contexto conceptual quieren inscribir la propuesta de geografía escolar. Analizan las dos posiciones básicas de construcción del contenido curricular: la trasposición didáctica, de claro componente profesional, y la influencia del contexto social donde se elabora el conocimiento, derivada de la explicación sociológica.

Analizan los currículos oficiales, lo cual nos permite comparar las propuestas administrativas de la geografía escolar. Pero, como sabemos, los currículos oficiales no son los reales, esos que se construyen en las aulas en la comunicación entre docentes y alumnado.[2] Una praxis del currículo que tiene una fuerte influencia en las decisiones que se adoptan en el mundo cotidiano, así como en los comportamientos de las personas en colectividad. Por eso es preciso identificar los factores sociales que condicionan las representaciones sociales de las personas en sus actuaciones sociales y políticas, un ámbito en el cual la geografía escolar tiene gran relevancia.

A continuación, aparece la contribución de Lía Bachmann y Andrea Ajon sobre los desafíos de la educación ambiental. Se proponen desarrollar una propuesta de Educación Ambiental Integral desde una perspectiva crítica, reflexiva, orientada al análisis de las relaciones sociales, las tensiones y los dilemas que subyacen a toda problemática ambiental. Apuestan por una perspectiva transversal de carácter interdisciplinar, lo que presupone definir el pensamiento geográfico que se defiende para relacionarlo con otros contenidos escolares.

---

[1] Sobre *Geoforo Iberoamericano* se puede consultar: https://geoforo.blogspot.com/, y acerca de *Nós Propomos* (*Nosotros Proponemos*): https://nospropomos2016.weebly.com/

[2] Sobre las deformaciones del currículo real respecto al oficial disponemos de un libro específico y ya clásico: de J. Torres (1998).

En este sentido defienden una perspectiva centrada en las preguntas de indagación, "preguntas vivenciales", que interpelan sus propias experiencias, y a partir de las cuales se pueden revisar los saberes previos y disparar líneas de indagación. Una manera de proceder muy semejante a la defendida, desde hace décadas, por el grupo IRES de Andalucía, en España[3].

Después podemos consultar el trabajo Clézio dos Santos sobre una experiencia de innovación en las prácticas docentes. El análisis de las prácticas en la formación inicial es fundamental para comprender su relación con las teorías didácticas, lo que configura la praxis escolar. Se presenta un estudio de caso en un momento específico, el tiempo de la COVID19, en Baixada Fluminense. La metodología insiste en la comprensión de las relaciones sociales y personales a través del análisis de las representaciones sociales.

Después de analizar el marco teórico que se ha asumido sobre innovación educativa y prácticas docentes, presenta los resultados que han dado lugar a un conjunto de libros editados con las experiencias. Se hace referencia a las aportaciones de aprendizaje digital, *lives*, claramente condicionado por el contexto de la pandemia. Nos gustaría conocer las conclusiones de las personas que participaron en el trabajo empírico, para poder contrastar con otras experiencias que se conocen del ámbito iberoamericano[4].

A continuación, aparece el trabajo de Fabián Araya y Olga Romero sobre el pensamiento geográfico y su enseñabilidad, un estudio que está relacionado con la Tesis doctoral de Olga Romero[5] y con un proceso de colaboración entre las Universidades de La Serena (Chile) y El Tolima (Colombia). Se analiza el impacto de la formación en pensamiento geográfico, con el objetivo de fortalecer la enseñanza de la geografía. Para ello analizan las diferencias entre la descripción y explicación de la geografía, si-

[3] Sobre este proyecto se puede consultar el trabajo realizado por Francisco García Pérez (2000).

[4] Un ejemplo comparativo de la formación inicial con prácticas escolares en Brasil, Colombia y España puede estudiarse en el trabajo de José I. Madalena et al. (2020).

[5] Sobre la Tesis doctoral de Olga Romero se puede ver un resumen y crítica del Tribunal que la juzgó en el Geoforo Iberoamericano: https://geoforodocumentos.blogspot.com/2024/11/defensa-de-tesis-doctoral-sobre-el.html

guiendo los presupuestos teóricos y conceptuales. Reconociendo la importancia de los pensamientos de los sujetos que enseñan, se busca reforzar la formación en el pensamiento espacial y geográfico, para aplicar los conceptos de esta materia a la resolución de problemas sociales.

La cuestión que presenta este tipo de transferencia didáctica de conceptos geográficos es la interferencia que se produce entre las acciones docentes y las limitaciones institucionales. Por eso mismo existe la diatriba básica en los modelos didácticos entre la transposición (Y. Chevallard) y la sociogénesis de las materias escolares (A. Chervel).

El análisis empírico realizado se centra en el análisis de Unidades Didácticas, que es el momento en que se consuma la comunicación entre docentes y alumnos. Para ello se centran en las etapas de preparación, ejecución y evaluación de cada Unidad que se conciben para mejorar la formación inicial. Así pueden concluir que temas seleccionados en las unidades didácticas propician el desarrollo de habilidades, razonamientos y representaciones fortaleciendo en los estudiantes el pensamiento espacial.

La segunda parte de este volumen se centra en el análisis de las prácticas y vivencias de la enseñanza de la geografía. Se inicia con un estudio de dos profesoras chilenas (Carolina Chávez y Camila Saavedra) que buscan una relación entre los contenidos de geografía e historia para analizar los problemas sociales. Sin duda, es un problema relevante, pues el currículo en diferentes países iberoamericanos (por ejemplo, Colombia, Chile, España) unen los contenidos de Geografía e Historia bajo la responsabilidad de un solo docente. Si no existen criterios de integración interdisciplinaria, lo que predomina es una amalgama de conceptos tradicionales de las disciplinas, sin conexión con los problemas vitales de la ciudadanía de este siglo XXI.

La tradicional integración yuxtadisciplinaria se asienta en el canon de la geografía regional de Vidal de la Blache y en los modelos de las historias generales y nacionales de Lavisse. Es decir, se presenta una propuesta cultural del estudio histórico y geográfico en el siglo XXI que procede del tránsito del siglo XIX al XX. Por eso muchas personas (el alumnado del sistema escolar) tienen escaso interés en aprender estos contenidos.

En el caso de la formación inicial chilena se cuestionan las autoras si se vincula la historia y la geografía en una propuesta que vaya más allá de la localización de los hechos temporales y espaciales. En línea con lo formulado hace años por F. Braudel, o por Ramón Tovar en Venezuela, las autoras proponen buscar una lógica geohistórica en el análisis de las situaciones y fenómenos sociales.

Formulan una conjetura de trabajo que se asienta en las propuestas canadienses de Seixas (Historia) y Duquette (Geografía) respecto a los conceptos básicos disciplinarios, con el objetivo de desarrollar un conocimiento geohistórico. El estudio empírico realizado nos permite valorar la importancia de la perspectiva temporal, las causas e impactos, así como las representaciones sociales y el cambio y continuidad como elementos que fundamentan esta articulación geohistórica. Sin duda es una línea interesante de trabajo y que estas autoras continúan en otras investigaciones[6]. Nos ponen de relieve la incidencia de la formación inicial en las prácticas escolares, pues la historia y la geografía que se enseñan en la Universidad se realiza sin una conexión explícita entre ambas disciplinas. Algo que no solo concierne a los currículos integrados en ciencias sociales, sino también en el caso en el que la geografía e historia estén separadas, como en Portugal y Brasil.

El siguiente capítulo aborda uno de los asuntos más relevantes en la enseñanza de la geografía, como es el análisis de imágenes. Patricia Souto nos recuerda que la información visual está cada vez más extendida en nuestra sociedad y que en el caso particular de la Geografía adquiere una relevancia grande, pues afecta al estudio de paisajes y territorios. La presencia de las nuevas tecnologías en el tratamiento de las imágenes hace más urgente el aprendizaje básico visual.

En esta misma línea de trabajo se han desarrollado investigaciones doctorales en el seno del Geoforo, como es el caso del profesor colombiano Luis G. Torres[7], que pone el acento en el

[6] Véase como ejemplo la colaboración entre Carolina Chávez y Evelyn Ortega respecto a los principios explicativos de la geografía e historia (2023).

[7] La Tesis doctoral de este profesor colombiano aparece reseñada en el Geoforo: http://geoforodocumentos.blogspot.com/2023/01/una-tesis-sobre-las-imagenes.html y también en un artículo de la revista Aracne de la plataforma Geocrítica (Torres, 2023).

aprendizaje del alumnado en sus contextos cotidianos y cómo este proceso espontáneo puede ser insertado en las aulas. Un asunto que nos debe hacer pensar en las relaciones que se deben establecer entre las concepciones del alumnado y las metodologías didácticas que se utilizan para enseñar de forma crítica.

En el caso del trabajo de la profesora argentina Patricia Souto se pone más énfasis en la enseñanza de la alfabetización visual. Una investigación dentro del contexto del equipo INDEGEO de Buenos Aires. La encuesta de carácter exploratorio manifiesta la incidencia de la enseñanza de las imágenes en diferentes formatos: mapas temáticos, fotografías, vídeos, así como herramientas tecnológicas tales como *Google Earth, Google maps, Thinglink*. Ello supone un desafío muy importante para la enseñanza de la Geografía, pues debemos considerar desde los aspectos técnicos de signos y símbolos en el caso de los mapas hasta el interés mercantil de empresas como Google en la transmisión de una u otra información sobre el territorio.

La enseñanza de la Geografía con imágenes sirve tanto como recurso efectivo y/o accesible para captar el interés de los y las adolescentes, así como en su papel de presentación de una problemática o un tema que se va a desarrollar.

Hay una cuestión que me parece relevante en el capítulo de la profesora argentina. Me refiero a la conclusión que señala que este trabajo es "un punto de partida para seguir investigando sobre el uso de los recursos visuales en el aula con nuevos abordajes metodológicos". Una afirmación que se sostiene en el trabajo desarrollado desde Buenos Aires desde hace tiempo, con proyectos bien establecidos para mejorar la enseñanza de la geografía[8]. Una investigación que transcurre de forma paralela a la que se ha establecido en otros países, como en el caso de Brasil bajo la dirección de Lana Cavalcanti[9], o bien desde España en el trabajo continuo de investigaciones sobre la praxis escolar[10], que tam-

[8] Me refiero en este caso al *Proyecto UBACyT*: La geografía y la enseñanza de temas transversales en el nivel secundario: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes (2020-2024). Directora: Ma. Victoria Fernández Caso. Co-directora: Raquel Gurevich

[9] Un ejemplo preciso lo tenemos en el artículo de L. Cavalcanti (2005) sobre las relaciones entre teorías y prácticas docentes.

[10] Una síntesis de este elenco de investigaciones puede consultarse en el artículo

bién se desarrollan en el caso de otros países iberoamericanos y que tienen su eco en el blog ya citado de Geoforo.

Sin duda, estos trabajos nos permitirán valorar ámbitos del trabajo escolar que se han desarrollado desde la experiencia de profesores y profesoras en un largo período de tiempo. Un ejemplo de lo que decimos es el capítulo de Simone Rezende da Silva, Técia Regiane Bérgamo y Erika Megumy Tsukada, quienes nos presentan la importancia del trabajo de campo en la enseñanza de la geografía. Una relevancia que se constata en la participación de las personas que leen y estudian los foros del Geoforo Iberoamericano, pues las participaciones en este foro casi alcanzan el número de 500[11]. Con ello estamos relacionando las tradiciones de la enseñanza de la geografía con nuevos recursos técnicos y, sobre todo, abriendo la vía a una comunicación dialógica.

En relación con las propuestas educativas de la geografía activa, donde la influencia pedagógica de Paulo Freire es evidente, el trabajo de campo es un instrumento esencial frente a un estudio descriptivo y conceptual de las aulas. Una propuesta que aboga por la interrelación de escalas (local/global) y por la integración de las variables físicas y humanas en el estudio del medio. Más allá de las propuestas teóricas, lo que interesa destacar es cómo se puede producir el aprendizaje del alumnado en un contexto en el que se espera que la información de las redes y las opiniones de los medios configuren una explicación de la realidad observada. Por eso estrategias como la del trabajo de campo inductivo pueden ser estrategias de aprendizaje docente para replantear la observación del medio.

El estudio realizado manifiesta un conocimiento de la realidad escolar, como se observa en las recomendaciones para dicho trabajo, lejos de desplazamientos que impliquen un coste económico elevado. La realidad circundante, próxima, puede ser un lugar privilegiado para analizar las relaciones ecosistémicas de un paisaje. Y exponen como estudio de caso el trabajo de campo realizado con el alumnado de la licenciatura de la Universidad

---

de X.M. Souto (2023) y en el blog de Gea-Clío: https://projectegeacliovalencia.blogspot.com/

[11] Se puede consultar este foro en http://geoforoforo2.blogspot.com/2015/02/foro-21-las-salidas-de-campoa-visitas.html

Metropolitana de Santos. Los resultados obtenidos muestran la incidencia del trabajo activo del alumnado, con elaboración de gráficos y croquis, para poder identificar los elementos del paisaje y valorar la incidencia de la acción humana en su degradación y/o conservación.

El siguiente capítulo aborda el análisis del espacio geográfico con la intervención de los nuevos recursos tecnológicos, en este caso los drones, que permiten una perspectiva plural y diversa en su observación. El trabajo está realizado por Juan Martín y Francisco Zamora, de Castilla-La Mancha, en España. Juan Martín es una persona que cuenta con una magnífica página web sobre la enseñanza de la geografía[12].

Sn duda, las nuevas tecnologías nos permiten conocer con mayor precisión los territorios, pero como dicen los autores es conveniente complementar esta información, seleccionada entre los vuelos realizados, con "otras representaciones como fotografías aéreas propiamente dichas, fotografías de satélite, fotografías oblicuas convencionales, croquis, ilustraciones y cartografía a diferentes escalas, fundamentalmente a 1:200.000 y 1:50.000". De esta manera, estamos colaborando a mostrar el rigor en la observación del medio, más allá de la representación aérea de un vuelo de dron.

Se propone como objeto de estudio un municipio, o sea una unidad territorial administrativa que posee sus competencias gubernativas. Es el caso del municipio de Piedrabuena en el municipio del Campo de Calatrava. Con el análisis de los volcanes de esta comarca se pone de relieve la importancia de este recurso para mejorar la observación del entorno local.

Cierra el volumen el capítulo de Daniela Guberman sobre las perspectivas de género y sexualidades en el contexto de la geografía escolar. Consiste en una aportación proveniente de la docencia en nivel secundario y superior, la investigación académica y la militancia en distintos ámbitos. Se confirma así la presencia de la geografía escolar desde un compromiso social, integrando las esferas escolar y política.

---

[12] La dirección es http://blogdegeografiadejuan.blogspot.com/ y en ella hay una sección sobre los drones: https://blogdegeografiadejuan.blogspot.com/p/dronogeografia.html

La autora relaciona la investigación educativa con la innovación didáctica en la praxis escolar, "pues el aula es el espacio ideal para los desafíos y para dar lugar a aquellos temas que nos atraviesan de manera inevitable como sociedad". Una afirmación que nos parece muy pertinente para avanzar en los procesos de formación inicial docente y en los programas de investigación educativa, como señalamos. Otra cuestión es cómo relacionar la geografía escolar con la Educación Sexual Integral (ESI); las experiencias que conocemos sobre el espacio cotidiano del hogar y del barrio nos parecen sencillas para ser trabajadas en las aulas, que permiten cuestionar el uso de conceptos como el de población activa[13], lo que coincide con el planteamiento de la profesora Guberman

En definitiva, este volumen nos muestra diferentes perspectivas de la investigación en la enseñanza de la geografía en el ámbito iberoamericano, pero con un objetivo común, como es incidir en el conocimiento y decisión de la praxis escolar. La falta de diálogo entre los ambientes académicos universitarios y las propuestas de innovación del sistema escolar básico ha lastrado la mejora del aprendizaje del alumnado, que observa como los contenidos educativos que ofrece la geografía oficial (currículo administrativo, profesorado tradicional) les aleja de los intereses que tienen como ciudadanos con criterios para intervenir en el desafío de una participación democrática en la toma de decisiones que afecte a la vida social.

Este es el desafío más importante que tenemos las personas preocupadas con la mejora del aprendizaje escolar de la geografía. Tender puentes entre las investigaciones académicas y las prácticas escolares. Para ello es preciso configurar un campo de conocimiento sobre la praxis de la comunicación educativa que se desarrolla en las aulas del sistema escolar con los contenidos geográficos.

[13] Una experiencia en el ámbito iberoamericano es el realizado por la profesora Ana María Ribes (2016) con alumnado de Bogotá (Colombia), La Serena (Chile) y Valencia (España)

Referencias

CAVALCANTI, L. D. S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005, p. 66-78.

CHÁVEZ, C. Y ORTEGA, E. La Geohistoria: una alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Chávez, C., Marolla, J., Díaz, S., Meneses, B. (Coords) **Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI, nuevas perspectivas para su estudio y práctica**, 2023, p.171-189. Ediciones Universitarias de Valparaíso.

GARCÍA PÉREZ, F. F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. **Scripta nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona: Universidad de Barcelona, 4 (64), 2000, p. 1-24. http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm

MADALENA CALVO, J. I., PINHEIRO DOS SANTOS, M. F., RODRÍGUEZ PIZZINATO, L. A., & SOUTO GONZÁLEZ, X. M. La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 34(3), 2020, p.97-118, Recuperado de: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27468063005

RIBES CRESPO, Ana María. Impugnar el concepto de "población activa" en la enseñanza de la geografía, **Iber: Didáctica de las ciencias sociales**, geografía e historia, Nº 82, 2016, págs. 67-71

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé Manuel. Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa deinvestigación sobre la praxis escolar. **Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de junio de 2023, vol. XXVII, nº 279. DOI: http://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667

TORRES, Jurjo. **El curriculum oculto**, Madrid: Morata, 1988.

TORRES PÉREZ, Luis Guillermo. Las imágenes fotográficas de los espacios urbanos. La percepción espacial del medio urbano en adolescentes de Bogotá, Valencia y São Paulo. Ar@cne. R**evista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de noviembre de 2023, vol. XXVII, nº 284. DOI: https://doi.org/10.1344/ara2023.284.43647

Apresentação

Por um Ensino de Geografia Ibero-americano e a Construção de Novas Narrativas de Mundo

Clézio dos Santos
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. GEPEG/CNPq

O mundo ibero-americano caracteriza-se por uma rica diversidade cultural, histórica e geográfica, que influencia diretamente as práticas educacionais, especialmente no ensino de Geografia. Essa região, composta por países da América Latina e da Península Ibérica (Espanha e Portugal), compartilha laços históricos advindos do processo de colonização, da difusão das línguas espanhola e portuguesa e da herança cultural ibérica.

No contexto geográfico físico, a Ibero-América apresenta uma ampla variedade de paisagens, que vão desde as vastas planícies da Argentina até a complexa rede amazônica e as inúmeras bacias hidrográficas, passando pelos desertos do Chile, pela cordilheira andina, pelas serras da Península Ibérica e o Oceano Atlântico. Essas características tornam a região um espaço privilegiado para a abordagem de temas como diversidade climática, biomas, recursos naturais e impactos ambientais.

Já o contexto geográfico humano e político também se faz presente na realidade ibero-americana, marcada por desafios comuns, como a desigualdade socioeconômica, os processos de urbanização acelerada e os impactos da globalização. A interconexão entre os países da região permite um debate aprofundado sobre temas como integração regional, migrações, desenvolvimento sustentável e políticas públicas voltadas para a redução das desigualdades.

O ensino de Geografia na Ibero-América deve, portanto, considerar essa complexidade e diversidade, promovendo uma

educação crítica e contextualizada. No ambiente escolar, a disciplina de Geografia desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, proporcionando a compreensão do espaço geográfico e das interações entre sociedade e natureza. O ensino deve incentivar a análise territorial e o desenvolvimento do pensamento espacial, preparando os alunos para compreenderem a dinâmica dos territórios em escalas local e global.

A formação de professores de Geografia nas universidades e institutos da região também assume um papel essencial nesse contexto. É necessário um currículo que contemple tanto os aspectos teóricos quanto as metodologias didáticas inovadoras, garantindo que os futuros docentes estejam aptos a ensinar de forma crítica e reflexiva. A valorização da pesquisa em ensino de Geografia, a troca de experiências entre instituições acadêmicas e o fortalecimento da formação continuada são fundamentais para aprimorar a qualidade do ensino na educação básica.

Dessa forma, a colaboração acadêmica entre os países ibero-americanos se apresenta como uma oportunidade estratégica para repensar e inovar no ensino de Geografia, contribuindo para o fortalecimento de uma visão integrada e solidária da região, bem como para a qualificação dos professores que atuam na educação geográfica.

Desafios do Ensino de Geografia na Ibero-América na Contemporaneidade

Atualmente, o ensino de Geografia na Ibero-América enfrenta desafios significativos que impactam diretamente a formação dos estudantes e a prática docente. Entre esses desafios, destaca-se a necessidade de adaptação às novas tecnologias e metodologias ativas de ensino, que exigem uma abordagem mais interativa e conectada com a realidade dos alunos. A digitalização da educação impõe a necessidade de capacitação contínua dos professores para o uso de ferramentas digitais e a integração de novas mídias no ensino.

Além disso, a precarização do trabalho docente e a falta de investimentos em infraestrutura educacional representam

obstáculos significativos. Muitos países da região enfrentam dificuldades para garantir condições adequadas de ensino, como acesso a materiais didáticos atualizados e espaços físicos apropriados para atividades práticas e de campo, essenciais para o aprendizado geográfico.

Outro desafio importante é a necessidade de fortalecer uma educação geográfica crítica e emancipatória. Em um contexto de crises socioambientais globais, como mudanças climáticas, desmatamento e desigualdade socioespacial, torna-se fundamental que o ensino de Geografia contribua para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. No entanto, muitas vezes, os currículos escolares ainda são pautados por abordagens conteudistas e descontextualizadas, dificultando uma aprendizagem significativa.

A valorização da identidade regional e da diversidade cultural na Ibero-América também deve ser uma prioridade no ensino de Geografia, explorando a riqueza dos saberes locais e das experiências comunitárias. Assim, é necessário promover práticas pedagógicas que valorizem a realidade ibero-americana e fortaleçam o sentimento de pertencimento dos estudantes.

Por fim, a cooperação entre países da região se mostra essencial para enfrentar esses desafios. De acordo com Carvalho Filho, Gomes e Lastória (2020), a criação de redes acadêmicas, intercâmbios entre professores e a produção colaborativa de materiais didáticos podem contribuir para um ensino de Geografia mais dinâmico, inovador e conectado com as demandas contemporâneas da sociedade ibero-americana.

Aproximação das Pesquisas em Ensino de Geografia na Ibero-América

A necessidade de aproximar as pesquisas realizadas em diferentes países ibero-americanos se apresenta como um fator estratégico para fortalecer o ensino de Geografia na região, e esta obra, em si, confirma essa ação. A troca de experiências e o compartilhamento de metodologias inovadoras entre pesquisadores e professores permitem o aprimoramento das práticas pe-

dagógicas, tornando o ensino mais dinâmico e contextualizado.

A criação de redes acadêmicas e científicas é um caminho fundamental para essa integração. Destacamos inclusive que o livro surge durante o encontro de duas dessas redes: o Grupo Internacional ***Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*** e **o *Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad.***[14] Esses dois grupos, devido às afinidades e ideários próximos, têm realizado algumas reuniões conjuntas de forma remota, reunindo pesquisadores, professores e demais participantes. Em uma destas reuniões, a realizada em junho de 2024, fiz a proposta do livro e convidei todos os participantes que tivessem interesse e pudessem participar, enviando seus textos.

A Rede Internacional ***Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*** é um projeto educacional que visa estimular a participação dos estudantes no planejamento urbano e na resolução de problemas locais a partir do ensino de Geografia. Criado inicialmente em Portugal pelo professor Sérgio Claudino Loureiro Nunes, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/ULisboa), o projeto se expandiu para diversos países da Ibero-América, como Brasil, Espanha, Peru, Colômbia e México, além de outros países fora da região, como Moçambique, e promovendo uma abordagem prática e cidadã no ensino de Geografia.

> O Projeto foi lançado no âmbito da disciplina de Geografia e tem sido privilegiadamente desenvolvido no âmbito da mesma. Na realidade, se a ciência geográfica estuda as sociedades nos territórios, a disciplina de Geografia assume, através deste Projeto, o objetivo de promover a cidadania territorial local (CLAUDINO, 2019, p. 38).

[14] Ressaltamos que não são as únicas redes na área de Ensino de Geografia no mundo ibero-americano; destacamos também a *Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia (REDLADGEO)*, formada por investigadores de ensino e didática de Geografia da América Latina (https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/8/o/ANAIS_5_Redladgeo.pdf); nas esferas nacionais, no Brasil, o *Observatório da Pesquisa no Ensino de Geografia (OPEG)* sediado na Universidade Federal de Goiás (UFG), reunindo 74 grupos de pesquisas dos Programas de Pós-Graduação em Geografia (https://observatorioensinogeo.iesa.ufg.br/); e na Argentina, a *Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía (ReDIEG)*, com mais de 20 instituições participantes entre Universidades e Institutos Superiores públicos (https://reddidacticageografia.wordpress.com/).

De acordo com Claudino (2019), o ***Projeto Nós Propomos!*** incentiva especialmente alunos do ensino básico a analisar suas comunidades, identificar desafios urbanos e propor soluções para questões ambientais, sociais e territoriais. Dessa forma, o ensino de Geografia torna-se um instrumento de ação social, conectando teoria e prática e fortalecendo a formação cidadã dos estudantes.

A participação da Rede ***Nós Propomos!*** no ensino de Geografia tem contribuído para a formação de professores e a adoção de metodologias interativas, como a aprendizagem baseada em projetos, investigação-ação e o estudo de caso. Além disso, a rede estimula a cooperação acadêmica entre instituições ibero-americanas, fortalecendo a pesquisa e a inovação no ensino de Geografia.

O ***Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad*** é uma iniciativa criada em 2008 dentro da plataforma Geocrítica, dirigida pelo Professor Horacio Capel, do Departamento de Geografia Humana da Universidade de Barcelona, e sob a coordenação do professor Xosé Manuel Souto González, catedrático de Didática das Ciências Sociais da Facultat de Magisteri da Universitat de València (UValència).

De acordo com Souto, Garcia Monteagudo e Campo País (2024), o objetivo do geoforo é:

> Promover a reflexão crítica sobre a educação geográfica, que não é analisada como uma disciplina institucional, mas como um conhecimento que nos permite explicar alguns problemas do nosso mundo. Há mais de quinze anos que procura promover o diálogo e a cooperação entre os povos de ambos os lados do Atlântico (SOUTO, GARCIA MONTEAGUDO, CAMPOS PAÍS, 2024, p. 2).

Ao longo de mais de 15 anos, o ***Geoforo*** tem buscado fomentar o diálogo e a cooperação entre educadores e pesquisadores de diferentes países ibero-americanos, incentivando debates sobre temas relevantes na educação geográfica e na sociedade.

O ***Geoforo*** se consolida como uma das mais importantes redes de professores na esfera ibero-americana. Ele representa um espaço colaborativo fundamental para educadores comprometidos com a formação de cidadãos críticos, capazes de participar ativamente na vida comunitária em diversas escalas geográficas.

Através de fóruns de debate e publicações, busca-se construir uma compreensão racional e participativa dos desafios atuais, fortalecendo a educação geográfica na Ibero-América.

Os eventos científicos, congressos internacionais e publicações conjuntas – como essa obra que organizamos sobre o Ensino de Geografia na Ibero-América e a obra de Rodriguéz Domenech e Claudino (2019), bem como as obras provenientes de eventos, como as organizadas por Claudino *et. al.* (2019)[15] e por Capel *et. al.* (2024a e 2024b)[16] – estimulam o diálogo entre diferentes abordagens e perspectivas, favorecendo a construção de um conhecimento geográfico mais plural e adaptado às realidades locais. Além disso, o fortalecimento de parcerias entre universidades e institutos de pesquisa pode ampliar a formação continuada de professores, possibilitando a atualização constante dos conteúdos e práticas educativas.

A produção colaborativa de materiais didáticos e recursos pedagógicos, adaptados às especificidades culturais e ambientais de cada país, também é uma estratégia essencial. O uso de plataformas digitais para compartilhamento de estudos de caso, planos de aula e ferramentas interativas podem facilitar o acesso dos professores a novas metodologias e incentivar a inovação no ensino.

Dessa forma, a aproximação das pesquisas em ensino de Geografia na Ibero-América contribui não apenas para a melhoria da qualidade educacional, mas também para o fortalecimento da identidade regional, promovendo uma educação geográfica mais crítica, inclusiva e conectada com as demandas da sociedade contemporânea.

Ensino de Geografia e Pedagogias Críticas na Ibero-América

A relação entre o ensino de Geografia e as pedagogias críticas se estabelece a partir da necessidade de formar cidadãos que compreendam e atuem sobre a realidade socioespacial de

[15] *I Congresso Iberoamericano Nos Propomos*: *Geografia, Educação e Cidadania*. Ocorreu nos dias 7 a 12 de setembro de 2018 na Universidade de Lisboa – Portugal.

[16] *XVII Colóquio Internacional Geocrítica*. Ocorreu de 06 a 10 de maio de 2024 na Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Brasil.

maneira transformadora. Autores como Paulo Freire (1967,1968), Célestin Freinet (1996), Francisco Ferrer e Guardia (2002), Anton Makarenko (1985) e Lev Vygotsky (1991,2001) oferecem bases teóricas fundamentais para uma abordagem educativa que valorize a autonomia, o pensamento crítico e a prática socialmente engajada.

Na América Latina, a pedagogia crítica é fortemente influenciada pelo educador brasileiro Paulo Freire (1968), cuja concepção de educação libertadora enfatiza a participação dos estudantes na construção do conhecimento e a problematização das desigualdades socioespaciais.

Paulo Freire (1967) enfatiza a educação como um processo de libertação, no qual o estudante deve ser protagonista de sua aprendizagem. Para Ponstuschka (2004); Pontuschka, Gutberlet e Baeder (2012); Santos (2024), no ensino de Geografia, essa perspectiva implica romper com métodos tradicionais baseados na memorização e adotar práticas dialógicas e investigativas que levem os alunos a questionarem as relações de poder e as desigualdades espaciais.

Já na Península Ibérica, destacam-se abordagens como a pedagogia libertária de Ferrer e Guardia (2002) e as metodologias cooperativas de Freinet (1996), que enfatizam a autonomia do aluno e a colaboração no processo de ensino-aprendizagem.

O educador espanhol Francisco Ferrer e Guardia (2002), defensor da educação libertária e da autogestão pedagógica, também oferece contribuições importantes para um ensino geográfico mais emancipador. Sua proposta de Escola Moderna, de acordo com Sobreira (2016) e Silva (2016), inspira práticas que desafiam currículos rígidos e padronizados, promovendo uma educação voltada para a autonomia intelectual dos estudantes.

Para o educador francês Célestin Freinet (1996), a aprendizagem deve ser baseada na experiência concreta dos estudantes, favorecendo a construção coletiva do conhecimento. No ensino geográfico, para Sampaio (1996); e Magnoni e Ferreira (2012), isso pode ser aplicado por meio de metodologias participativas, como projetos investigativos sobre a realidade local.

O mundo ibero-americano também é influenciado pela pedagogia histórico-crítica, tendo como um dos autores-chave o

educador Anton Makarenko (1985), que, por sua vez, destaca a importância da coletividade na formação do sujeito, o que pode ser aplicado ao ensino da Geografia por meio de atividades colaborativas e projetos que enfatizem a responsabilidade social e ambiental dos estudantes, de acordo com Boleiz Júnior (2008).

Além disso, o educador e psicólogo Lev Vygotsky contribui para essa perspectiva ao enfatizar a aprendizagem como um processo mediado socialmente. De acordo com Cavalcanti (2002, 2005), no ensino de Geografia, suas ideias incentivam abordagens que valorizem a interação entre alunos e professores na construção do conhecimento.

Dessa forma, a Geografia escolar, inspirada nessas pedagogias críticas e nos diversos autores desta perspectiva, pode se tornar um instrumento de transformação social, permitindo que os alunos compreendam as dinâmicas socioespaciais e atuem de forma crítica em seus territórios.

Considerações finais

Nos diferentes países da Ibero-América, diversos pesquisadores têm se dedicado ao ensino de Geografia sob diferentes perspectivas. Alguns pesquisadores estão presentes nesta coletânea. Apesar de ser um número reduzido, o corpo de pesquisadores é significativo, incluindo textos escritos por professores e pesquisadores de ensino de Geografia da Argentina, Brasil, Chile, Colômbia e Espanha, além dos textos que antecedem as duas partes da coletânea de pesquisadores de Portugal, Espanha e Brasil.

Em nenhum momento a obra *Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais* tem a intenção de resumir as pesquisas ou grupos de trabalhos mais relevantes sobre o Ensino de Geografia no mundo ibero-americano. Todavia, cada capítulo foi construído/organizado com base em pesquisas realizadas em diversas universidades ibero-americanas, movendo conceitos-chave do ensino de Geografia e suas diferentes narrativas e olhares no momento contemporâneo.

A Geografia, em seus diversos campos, tem se construído e reconstruído com base em tradições fortes, como a francesa

e anglo-saxônica. Nos juntamos neste momento ao esforço de alguns autores; entre eles destacamos Hiernaux y Lindón (2006), que têm incluído a Ibero-América como outra tradição forte na Geografia. O termo *tradição* deve ser entendido como algo que permanece por escolha de sua comunidade, por características próprias, e não como algo ultrapassado e que deve ser ignorado e mudado. Essa tradição ibero-americana avoluma-se de forma quantitativa ao longo do tempo, em especial nas últimas décadas do final do século passado e início do século atual, com um número cada vez maior de pesquisas escritas principalmente em língua portuguesa e língua espanhola (língua castelhana), permitindo maior divulgação.

O livro *Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais* reconhece a tradição ibero-americana e apresenta um panorama atual do ensino de Geografia construído no diálogo com outras tradições, com a sua própria e no desafio de construir novas narrativas a partir de novos diálogos.

Os autores reunidos nesta obra têm contribuído significativamente para a pesquisa e a inovação no ensino de Geografia, promovendo abordagens críticas, metodologias participativas e investigações sobre a formação docente na região.

A obra é iniciada pelo prefácio e prólogo, escritos por dois profissionais reconhecidos na área de ensino de Geografia ibero-americano: o prefácio, pelo geógrafo e professor de Geografia português Sérgio Claudino Loureiro Nunes, e o prólogo, pelo geógrafo e professor de Geografia espanhol Xosé Manuel Souto. Ambos nos brindam com a apreciação cuidadosa dos textos, trazendo contribuições e comentários de cada um.

O livro *Ensino de Geografia Ibero-americano: desafios atuais* reflete um compromisso contínuo com a pesquisa e a inovação no ensino de Geografia na Ibero-América, contribuindo significativamente para a formação de educadores, o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas na área e permitindo novas narrativas críticas do mundo contemporâneo a partir de olhares de geógrafos e professores de Geografia ibero-americanos.

Referências

BOLEIZ JÚNIOR, F. *Pistrak e Makarenko:* Pedagogia Social e Educação do Trabalho. Dissertação (Educação). São Paulo: Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008.

CAPEL, H.; OLIVEIRA, F. G.; ALGEBAILE, E.; ZAHAR, M.; TUNES, R.; RODRIGUES, T. (Orgs). *A Geografia Ibero-Americana no Contexto Contemporâneo*: um balanço crítico. Volume 1. Rio de Janeiro, 2024a.

CAPEL, H.; OLIVEIRA, F. G.; ALGEBAILE, E.; ZAHAR, M.; TUNES, R.; RODRIGUES, T. (Orgs). *A Geografia Ibero-Americana no Contexto Contemporâneo*: um balanço crítico. Volume 2. Rio de Janeiro, 2024b.

CARVALHO FILHO, O. R. de; GOMES, D. L. N.; LASTÓRIA, A. C. A construção de uma educação geográfica ibero-americana: considerações sobre os marcos do Projeto Nós Propomos!. *Giramundo: Revista de Geografia do Colégio Pedro II, [S. l.]*, v. 6, n. 11, p. 39–51, 2020. DOI: 10.33025/grgcp2.v6i11.2458. Disponível em: https://portalespiral.cp2.g12.br/index.php/GIRAMUNDO/article/view/2458. Acesso em: 9 fev. 2025.

CAVALCANTI, L. S. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. *Cadernos CEDES* [online]. 2005, v. 25, n. 66, p. 185-207. Acesso em: 10 dezembro 2024. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200004.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia, Escola e Construção do Conhecimento*. Papirus, 2002.

CLAUDINO, S.; SOUTO GONZÁLEZ, X.; RODRIGUEZ DOMENECH, M.; BAZOLLI, J.; LENILDE DE ARAÚJO, R.; GENGNAGEL, C.; MENDES, L.; SILVA, A. (Orgs.) *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa: ZOE/CEG, IGOT, Universidade de Lisboa. 2019.

CLAUDINO, S. Construir uma escola cidadã por meio do projeto nós propomos!: um desafio no espaço iberoamericano. *Sobre Tudo*. v. 10 n. 2, p. 33-52, 2019. Edição especial Iniciação científica na escola. Disponível em https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/388. Acesso em: 5 dez. 2024.

FERRER y GUARDIA, F. *La Escuela Moderna*: póstuma explicación y alcance de la enseñanza racionalista (1907). Barcelona: Fábula, 2002.

FREINET, C. *A Educação do Trabalho*. Martins Fontes, 1996.

FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, 1968.

HIERNAUX, D.; LINDÓN, A. (Direct.s.) *Tratado de Geografía Humana*. México, Anthopos Editorial, UNAM, 2006.

RODRÍGUEZ DOMENECH, M. A.; CLAUDINO, S (Ed.) ¡*Nosotros Proponemos*! Ciudadanía, Sostentabilidad e Innovación Geográfica ante los desafios educativos de la sociedad, p. 19-38. Barcelona: Editorial Graó, 2018.

MAGNONI, M. G. M.; FERREIRA, V. J. M. Ensino de Geografia, desafios e sugestões para a prática educativa escolar. *Ciência Geográfica*, v. 16, 2012, p. 102-110.

MAKÁRENKO, A. S. Poema Pedagógico. Madrid: Akal, 1985.

PONTUSCHKA, N. N.; GUTBERLET, J. G. A.; BAEDER, A. M. *et al*. *Diálogo, participação, sustentabilidade*: a coleta seletiva no projeto Brasil - Canadá. São Paulo: FEUSP, 2012.

PONTUSCHKA, N. N. O conceito de estudo do meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes. In: VESENTINI, J. W. (Org). *O ensino de Geografia no século XXI*. Campinas, SP, Papirus, 2004. (Coleção Papirus Educação).

SAMPAIO, R. M. F. A aula passeio transformando-se em aula de descobertas. In: ELIAS, Marisa D. C. (org.). *Pedagogia Freinet*: teoria e prática: Campinas, SP: Papirus, 1996.

SANTOS, C. *(Geo)grafias do Lugar*: Educação Geográfica na Escola Básica. Rio de Janeiro, Consequência, 2024.

SILVA, R. R. Élisee Reclus e a Escola Moderna de Francisco Ferrer y Guardia. *Terra Brasilis* (on line), 7, 2016.

SOBREIRA, A. E. G. *Pedagogia Anarquista e ensino de Geografia*: conquistando cotas de liberdade. Tese (doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2009.

SOUTO, X. M.; GARCÍA MONTEAGUDO, D.; CAMPO PAÍS, B. Formando ciudadanos críticos en el Geoforo Iberoamericano. *Geo UERJ*, *[S.l.]*, v. 46, 2024. DOI: 10.12957/geouerj.2024.86466. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/geouerj/article/view/86466. Acesso em: 10 dev. 2024.

VYGOTSKY, L. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes, 2001.

Parte 1

Por um Ensino de Geografía Iberoamericano inclusivo

Fundamentos para una propuesta de formación inicial en enseñanza de la geografía

Xosé Manuel Souto Gonzaléz

La formación inicial es diferente en España y Brasil. Los estudios comparativos de la formación inicial en Brasil, Colombia, Chile y España nos permitirán explicar la permanencia de algunos problemas y las soluciones que se han llevado a cabo en algunos lugares. En este artículo nos vamos a referir al estudio de los problemas que aparecen en el sistema escolar y cómo se resuelven en el caso de España desde la formación inicial, en especial en las prácticas escolares y en la relación investigación e innovación. Finalizamos con la sugerencia de una formación inicial centrada en el análisis de la praxis escolar y en la transformación de emociones y sentimientos en conceptos, imágenes, cartografía y gráficos.

De las preocupaciones a la definición del problema

Cualquier investigación educativa nace de una preocupación o inquietud. En nuestro caso supone cuestionarse los motivos del triunfo de las rutinas sobre las propuestas de innovación y mejora. En el caso concreto de la formación inicial en geografía y ciencias sociales, los comentarios de formadores de docentes insisten en la falta de continuidad entre sus deseos de mejora y la implicación de estas inquietudes en un mejor aprendizaje de los fenómenos que explican el mundo en que vivimos.

Hace unos años (SOUTO Y FITA, 2014) indicábamos la diversidad de maneras de abordar la formación inicial en los países iberoamericanos. Indicábamos la variedad de modelos

consecutivos y simultáneos, así como las maneras de relacionar la geografía y la historia con otras ciencias sociales, lo que generaba modelos de formación inicial diferentes. Las transformaciones administrativas inciden de una manera muy eficaz en la organización de la formación inicial del profesorado y eso nos preocupaba para definir el problema de la formación inicial. Queríamos superar la fase de dudas e incertidumbres en el trabajo docente para conformar un proyecto que pudiera incidir en la praxis escolar.

La influencia institucional

Por una parte, aparecían las modalidades de formación en una disciplina, como era el caso de Brasil y Portugal, donde la geografía aparece separada de la Historia; en el caso de Portugal desde finales del siglo XIX. Así en Brasil el profesor de Geografía está formado por cursos de licenciado en Geografía, pero los profesores de Sociología e Historia poseen una habilitación para enseñar esta materia en la etapa de *Ensino Fundamental* ciclo II (11 a 14 años del alumnado); por su parte los profesores de Educación Infantil y *Ensino Fundamental* I (6 a 11 años) son formados en cursos superiores de Pedagogía o Magisterio superior, como en otros países. En Portugal, en el año 2007, después de ser aprobada la reforma de enseñanza superior según las directrices de la Declaración de Bolonia, el nuevo régimen jurídico de la formación inicial de profesores determina que ésta sea realizada a través de un Máster (*Mestrado*, según Ley 43/2007). Un curso postgrado que se pretendía unificar para geografía e historia, como en España, pero que dio lugar a una Iniciativa Legislativa Popular por parte del profesorado[17]

La respuesta de los profesores se produce en forma de *Petição Pública Nacional*, que fue promovida el 23 de mayo de 2011, con el eslogan de "*Por uma Formação Inicial de Qualidade*", suscrita por profesores de Geografía y de Historia. Se pretendía defender la individualidad de la formación inicial de profesores en ambas disciplinas, a través de un máster de enseñanza de Geografía (al

[17] Una de las personas protagonistas de este movimiento, y primer firmante de la Iniciativa Legislativa, ha sido el profesor Sergio Claudino de la Universidad de Lisboa y director del Programa Nós Propomos.

cual accederían los graduados en Geografía) y otro de enseñanza de Historia para los licenciados en esta materia.

En otros países de América Latina y en España lo que predomina es la formación inicial conjunta de geografía e historia. Así el profesorado chileno participa de una educación conducente al título de profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, por lo que cursa estudios focalizados en la formación disciplinar, didáctica y práctica, psicopedagógica y de investigación educativa, un modelo formativo simultáneo al integrar las prácticas de manera sincrónica desde el primer año de estudios. Por el contrario, los y las docentes de la Universidad de Valencia obtienen el grado de Licenciado en Historia, Geografía o Historia del Arte y posteriormente cursan el Máster de Secundaria, que los habilita para ejercer la profesión docente. Por lo que participan de una formación anclada en el modelo sucesivo o consecutivo de estudios lo que determina que la formación se organice en torno a las disciplinas específicas para posteriormente cursar estudios que integran los conocimientos pedagógicos y didácticos (SAAVEDRA, 2022, p. 90).

El problema de España es que la formación según el modelo consecutivo partía de una diferenciación de aprendizaje de contenidos de hechos conceptuales en Geografía, Historia e Historia del Arte (tres grados diferentes) y se complementaba primero con un Certificado de Aptitud Pedagógica y desde 2010 con una Máster de Profesorado de Secundaria (SOUTO, 2017). La tradición, regulada desde 1971, definía la obtención del Certificado de Aptitud Pedagógica (CAP), para hacer frente a la organización de un sistema escolar de masas para los niveles superiores a la Educación Primaria, que precisaba un mayor número de profesores.

La definición del Máster de Secundaria, pese a ser reivindicado con fuerza en los movimientos de renovación pedagógica y en colectivos universitarios tuvo escaso eco en la institucionalización de este, pues como afirman García, Solís y Porlán (2010; 85-87) imperó más la lógica del reparto de créditos y carga docente universitaria y no tanto la definición de un modelo de profesorado de Secundaria. Por eso su regulación administrativa es más un conjunto de normas burocráticas que una caracterización de la profesionalidad docente.

En el caso de Colombia, los programas de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECS) son producto desde el año 2000 de las transformaciones definidas normativamente con el Decreto 272 de 1998 del Ministerio de Educación Nacional. La Licenciatura en Ciencias Sociales dio lugar a otra educativa con énfasis en Ciencias Sociales, lo que significó re-plantear algunas de las concepciones disciplinares, el sentido de formación docente y el papel de la pedagogía en estas apuestas académicas. Esta nueva manera de concebir la formación de docentes y la enseñanza de las ciencias sociales, con la pedagogía como conocimiento esencial, genera dudas sobre la formación en los conocimientos de geografía e historia.

No podemos analizar los distintos modelos de forma exhaustiva, sino que aspiramos a alcanzar una síntesis a modo de conjetura para la formación del profesorado de geografía e historia. En este sentido, nos parece muy acertada la propuesta de Pilar Benejam (2002) cuando expone las tres condiciones que debería reunir cualquier programa de formación inicial del docente: a) ciclo completo de estudios superiores; b) preparación profesional teórico y práctica; c) un curso de prácticas guiadas o curso de inducción.

Parecía obvio que con un modelo simultáneo y mayor presencia de la formación disciplinar los resultados deberían ser concluyentes. Pese al registro de algunas mejoras en este sentido, tanto en la formación del profesorado de Educación Primaria (BORJA, 2022[18]) como en Secundaria (SAAVEDRA, 2022), lo que hemos valorado es la permanencia de algunas rutinas que dificultaban la innovación en el área de geografía e historia. Era preciso conocer las motivaciones personales en el ejercicio docente. Necesitábamos indagar en las condiciones del trabajo docente de los egresados universitarios.

[18] Una valoración sobre la Tesis de Samuel Borja: http://geoforodocumentos.blogspot.com/2022/04/una-tesis-sobre-la-formacion-del.html en Archivo de Geoforo Iberoamericano de Educación.

Las respuestas individuales

Por este motivo, además del marco institucional nos ha preocupado las respuestas que han dado los sujetos en formación docente, así como el propio profesorado que ejerce la profesión de profesor de ciencias sociales, geografía e historia. En este sentido impulsamos trabajos de colaboración entre el alumnado del Máster y Grado con el profesorado en ejercicio.

Un ejemplo de lo que señalamos es el artículo de Josep Císcar y tres alumnos en ese momento del Máster (hoy profesores), donde analizan los principales problemas que aparecieron en el desarrollo del máster y las posibles causas, tanto desde la perspectiva del alumnado como del profesorado. Y lo que es más importante, cuál es la relación que guardan todas estas cuestiones con la innovación educativa y las expectativas del alumnado que lo cursa (CISCAR et al., 2011).

Otro caso analizado ha sido el estudio realizado a través del análisis de los diarios del alumnado en formación docente en sus visitas a los centros escolares; o sea, en lo que se conoce como el análisis de las prácticas escolares (SOUTO, PARDO Y MARÍ, 2012). En este trabajo valoramos, con la referencia de 65 diarios de alumnos del Master de Educación Secundaria de la Universidad de Valencia en los cursos escolares 2009/10 y 2010/11, así como los 82 diarios de los alumnos y alumnas de Grado de Primaria del curso 2011/12. Los relatos formaban parte del "currículo construido y vivido" de alumnos, como dice Clandinin y Connelly (1992, p.393), reconstruido y reelaborado críticamente, a semejanza de lo que expresa Gimeno Sacristán (1988, p.119), cuando afirma que todo diseño curricular está sujeto a interpretaciones que van modelándolo hasta forjar las prácticas educativas.

En la misma línea de análisis de la praxis escolar, derivada de las políticas de formación inicial, se ha desarrollado un Trabajo Final de Máster donde se comparan la formación recibida por alumnos y alumnas de Chile y España (SAAVEDRA, 2022). Pese a que la carga lectiva de la didáctica de ciencias sociales en la UMCE en Santiago de Chile era superior a la registrada en la Universidad de Valencia, la competencia didáctica era percibida

de forma muy semejante, y siempre en relación con la praxis escolar.

Todas estas investigaciones nos han conducido a la confección de un programa de investigación que analizara las representaciones sociales de la profesión docente en relación con la formación inicial y las aportaciones epistemológicas de la geografía (SOUTO, 2023). Y en este ámbito teórico elaboramos una metodología que se pudiera aplicar a la formación inicial del profesorado.

Metodología de un modelo de formación inicial del profesorado

Las respuestas nos condujeron a la necesidad de formular un modelo de interpretación de los comportamientos, actitudes y decisiones docentes. Sabemos que muchas de las interacciones de aula se deben al carisma del profesorado respecto a los sujetos que conviven en el aula (RUBIO et al., 2024), pero también las mismas investigaciones nos indican que un docente mejor preparado y con deseo de enseñar es mejor valorado por el alumnado.

Buscamos pues la manera de relacionar las emociones transmitidas en las aulas con la generación de un campo de conocimiento disciplinar (geografía e historia) que facilitara la creación de conceptos y teorías que permitiera explicar cómo las personas aprenden y reaccionan ante los problemas sociales y ambientales. Ello suponía averiguar qué pensaban los futuros docentes en el proceso de la formación inicial. Samuel Borja (2022) en su Tesis nos avanza un método de investigación que parece efectivo, es la comparación entre las respuestas que ofrecieron 100 estudiantes de 1º de Grado y su comparación con las que ofrecían otros 50 al finalizar los estudios en 4º curso. Sin duda se puede precisar más las técnicas de comparación y ofrecer un desarrollo longitudinal de las biografías del alumnado concernido, así como categorizar sus respuestas en bloques significativos para la aplicación profesional, pero es una manera de iniciar un proceso de investigación.

Igualmente ha resultado de una gran relevancia el estudio realizado por los psicólogos que han definido el aprendizaje humano desde sus emociones[19]. Con ellas encontramos un modelo que nos permitía entender el aprendizaje humano desde la creación de un código conceptual verbal. Una producción que estaba condicionada por las representaciones sociales que aparecían respecto a los mismos conceptos, imágenes, estadísticas y mapas que aparecen en los medios de comunicación y en las redes sociales. Estos filtros emocionales condicionaban la emisión de una explicación factual.

Así entendimos que, desde una opción crítica y progresista en el terreno de la didáctica de las ciencias sociales, el término de experimentación no se puede referir más que a la praxis del profesorado, especialmente cuando se configura como grupos de trabajo que aúnan la investigación y la innovación. Ahora bien, ello supone definir qué se entiende por problema relevante para la práctica educativa, pues la experiencia nos dice que muchas veces se realiza una lectura de los problemas desde una posición ilustrada un tanto alejada de las preocupaciones del profesorado del aula. En el caso de nuestro proyecto curricular hemos definido los principios que articulan la teoría propositiva, que favorezca la comunicación entre alumnos y profesores:

a) Los grupos de trabajo pueden experimentar y reflexionar en relación con las actividades didácticas siempre que exista un soporte de proyecto curricular.
b) Las difusiones de las innovaciones didácticas son interpersonales e informales. Se necesita adaptar los principios genéricos a los contextos de cada centro.
c) Los proyectos curriculares determinan un modelo de formación del profesorado y el papel de éste como agente social en la educación de las personas.
d) En un proyecto innovador para la autonomía intelectual es preciso contar con las ideas cotidianas de los alumnos. Conocer éstas es un reto de investigación.

[19] Es el caso de Antonio DAMASIO, 2010; José Luis DÍAZ, 2007; Juan PASCUAL LEONE, 2011.

e) La cultura de los grupos de trabajo permite evaluar los proyectos y abordar problemas relevantes dentro del marco escolar[20].

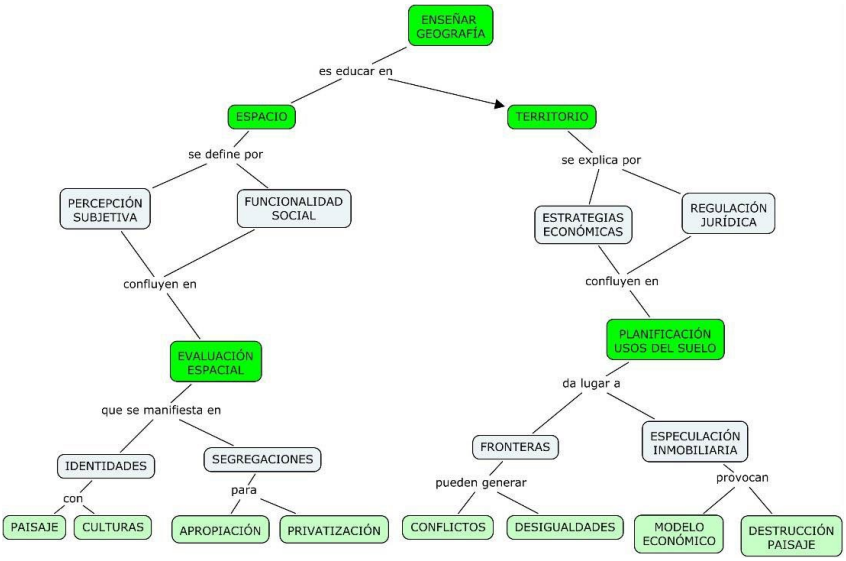
Las ideas cotidianas y las concepciones profesionales adquirían así una categoría analítica a través de las teorías de las representaciones sociales (ABRIC, 1994; JODELET, 1985; MOSCOVICI, 2011; SAMMUT et al., 2015; SOBRINHO, 2000). Se conjugaban así los principios de la investigación educativa con los proyectos curriculares que guiaban la innovación didáctica. Las técnicas conocidas a través del contacto con Moisés D. Sobrinho (2011), como el programa *Evocation*, nos permitió analizar las concepciones del alumnado del Postgrado en relación con las ideas cotidianas que existían sobre geografía y su enseñanza (SOUTO y GARCÍA, 2019).

La definición del objeto de enseñanza desde el aprendizaje espontáneo

La explicación de los hechos y fenómenos geográficos supone entender cómo se organiza el territorio no solo desde el poder político y económico, sino cómo se construye diariamente una imagen que genera un determinado comportamiento. Eso es lo que hemos tratado de explicar desde las concepciones espontáneas que se generan en las relaciones sociales, como es el ámbito de la comunicación educativa. Por eso enseñar geografía supone analizar cómo se concibe el espacio geográfico, que es algo más que un territorio físico, son también las emociones y las percepciones que se generan en las relaciones sociales (ver figura 1).

[20] Estas notas proceden de las *Jornadas de Recursos de aula de Geografía e Historia y otras ciencias sociales en Educación Secundaria*. Documentación. Centro de Profesorado de Sevilla, Junta de Andalucía, abril, 2001. Documento policopiado, páginas 1 a 17.

Figura 1. El objeto de la enseñanza de la geografía



En un artículo anterior (CAMPO, GARCÍA y SOUTO, 2019) habíamos sintetizado los obstáculos que entendíamos que dificultaban un aprendizaje de los conceptos y explicaciones del medio geográfico. El cuadro 1 resume algunos de ellos que crean sus posibilidades de aprendizaje, que pretendemos superar a través de un conjunto de estrategias didácticas. Por ejemplo, en las observaciones y descripciones del territorio nos fijamos en las dificultades que tiene el alumnado para visualizar los elementos que forman el paisaje y cómo se pueden representar en mapas y croquis. Así generamos un objetivo: enseñar a observar para construir un conocimiento más elaborado y riguroso.

Cuadro 1. Instrumentos y estrategias educativas en la enseñanza de la geografía

Instrumento	Obstáculo cognitivo	Barrera emocional	Estrategia docente	Posibilidad de aprendizaje
Observación del medio local	Incapacidad de reconocer los elementos en un paisaje	No saben el motivo por el que deben ver un medio	Enseñarles a ver "lo que no ven"	Descubrir los elementos del paisaje por conversaciones y documentales
Mapas de escala pequeña (Unidad Magnitud I a III: países)	Incapacidad de reconocer leyendas y símbolos	Ven los mapas como algo antiguo y sin significado	Explicar el contenido de un lugar representado	Diferenciar colores y formas con su significado cartográfico.
Mapas y planos de escala grande (Unidad Magnitud VI-VIII: barrios)	Incapacidad de reconocer lugares próximos en planos	Nerviosismo al no entender cómo está representado su barrio	Explicar las diferentes perspectivas de fotos aéreas y restitución cartográfica	Confeccionar itinerarios sobre lugares conocidos
Trabajo con internet, google	Saturación de información sin saber buscar	Creen saber y se desesperan cuando no encuentran lo que buscan	Enseñar a buscar un contenido concreto	Relacionar la nueva información con preguntas relevantes
Manuales escolares	Información cerrada y con secuencia estándar	Se enfrentan a un aprendizaje conceptual ajeno a su vida	Saber extraer datos y hechos de los documentos en relación con problemas	Ser capaces de relacionar las informaciones con preguntas y hechos cotidianos
Gráficos y cuadros estadísticos	Información abstracta y con dificultad de entender números relativos	No saben los motivos por los cuales aparecen tasas e índices	Explicar el proceso de la construcción estadística	Poder comparar sus lugares con otros más lejanos
Delimitación de un territorio o lugar	Desconocimiento de las fronteras administrativas	Ideología e intereses diferentes a los adultos	Comprender las fronteras como hechos políticos	Entender el funcionamiento de las competencias administrativas
Observación de una fotografía o vídeo	Falta de hábito para señalar las partes de un lugar	Actitud de las imágenes como espectáculo	Explicar las representaciones icónicas como reflejo de la realidad	Interpretar el medio por medio de imágenes

(Fuente: elaboración propia)

Estas tareas, que aparecen en las clases de geografía, en los centros escolares, nos estimulan para pensar qué podemos aportar desde las investigaciones académicas en relación con el trabajo docente. Desde nuestro punto de vista existe una triple aportación. En primer lugar, un marco referencial teórico, que nosotros sistematizamos en un concepto: la trialéctica espacial. En segundo lugar, en una gradación del aprendizaje en relación con el proceso de conceptualización. Y, en tercer lugar, un proceso de evaluación de la praxis escolar, para aumentar la confianza en el trabajo docente.

La trialéctica espacial representó un marco teórico que nos permitía relacionar las emociones de sentir un territorio, con las percepciones difundidas en la opinión pública, que condiciona las decisiones que se asumen desde el poder. La gradación de la conceptualización, siguiendo la propuesta de Norman Graves facilitaba la integración de la observación emocional en una reflexión conceptual, que facilitaba la explicación de los sucesos[21].

Resultados para seguir avanzando en las hipótesis de trabajo.

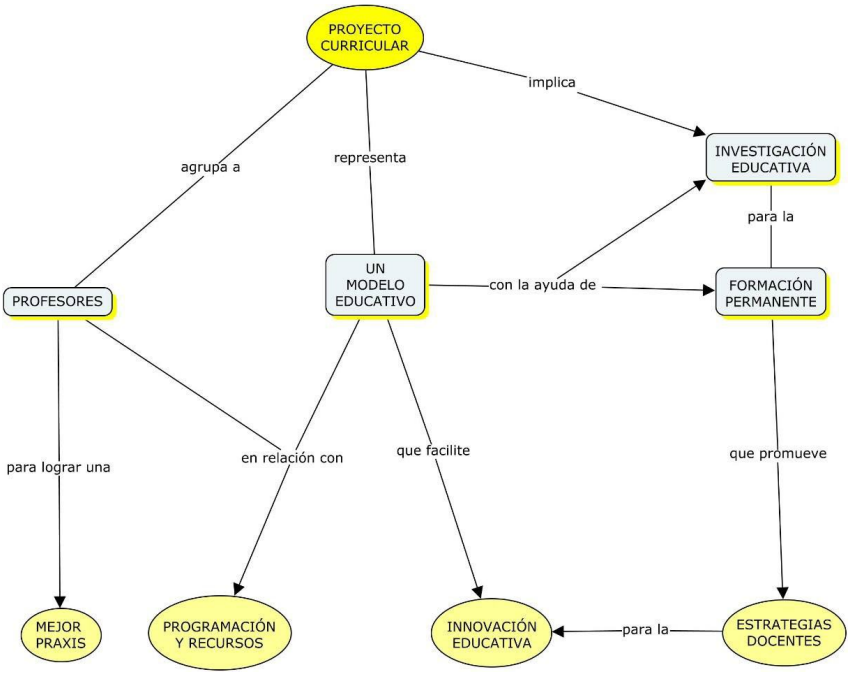
Los argumentos que hemos mantenido hasta el presente nos permiten alcanzar algunas conclusiones que pueden ayudar a orientar la toma de decisiones sobre la mejora de la formación inicial en la enseñanza de la geografía.

En primer lugar, parece acreditado que la mejora de la formación docente está sustentada en un modelo de formación simultánea, donde el análisis de la praxis escolar en la fase de prácticas es fundamental para conocer cómo se puede mejorar las tareas del profesorado en ejercicio (BENEJAM, 2002, MADALENA et al., 2020, FUERTES et al, 2021). En este sentido hemos mostrado algunos ejemplos de trabajos en los que la colaboración de académicos universitarios con alumnos en formación docente y profesorado en ejercicio contribuye a conocer mejor la praxis escolar[22].

[21] Ver Norman Graves (1985; 155-158), así como nuestra interpretación (SOUTO, 2022).
[22] A este respecto remitimos a las páginas del Geoforo (http://geoforo.blogspot.

En segundo lugar, respecto a las aportaciones que surgen de la propia praxis y de las iniciativas individuales, parece que es preciso superar la dispersión de iniciativas y concentrar los esfuerzos en programas de investigación (SOUTO, 2023) y en proyectos de innovación didáctica (RAMÍREZ y SOUTO, 2017). Dichas aportaciones nos han servido para consolidar lo que se conoce como proyecto curricular (figura 2), en el que vemos que la formación permanente (inicial y continua) es esencial. Este marco teórico es relevante para poder contextualizar las innovaciones técnicas, como cartografías o gráficos que proceden de métodos informáticos, en una metodología de aprendizaje de los procesos sociales y ambientales en un territorio delimitado.

Figura 2. Modelo de proyecto curricular.



Elaboración propia

com), así como Gea-Clío https://geaclio.wordpress.com/, donde se pueden encontrar ejemplos de este tipo de trabajos, en especial en la colección Libros Verdes editados por Nau Llibres: http://geoforonoticias.blogspot.com/2023/01/libros-verdes-para-una-ciudadania.html

En consecuencia, la formación inicial que se orienta a la praxis escolar facilita una investigación sobre los problemas educativos que aparecen en la profesión docente. Y el foco se centra en el análisis de la metodología de enseñanza y aprendizaje, para lo cual es necesario investigar sobre los obstáculos y problemas que dificultan la comunicación dentro del aula, como hemos querido sintetizar en este cuadro 2.

Cuadro 2: Secuencia tipo de actividades en una unidad didáctica.

FASES DE LA METODOLOGÍA	PAPEL DEL PROFESOR	ACTIVIDADES ALUMNO
Primera fase: Definición del problema: Averiguar qué sabemos (concepciones espontáneas). Relacionar ideas individuales y colectivas	Sintetizar y definir las ideas de los alumnos en relación con el pensamiento vulgar dominante. Demostrar las insuficiencias y errores. Ayudar a hacer un guion. Motivar sobre el aprendizaje previsto	Exponer sus ideas, compararlas con las de sus compañeros y medios de comunicación. Trazar un plan de trabajo conjunto para superar las insuficiencias. Relacionar las concepciones espontáneas con situaciones cotidianas
Segunda fase: Información y explicación sobre conjeturas o hipótesis. Verificación con datos empíricos	Explicar conceptos, ofrecer nuevos datos, ayudar a consultar nuevas fuentes, organizar investigación. Guiar la construcción de conceptos por observación y definición	Estudiar los datos y conceptos, contrastándolos con los que poseía. Buscar en nuevas fuentes. Utilizar las técnicas de trabajo para construir una teoría explicativa
Tercera fase: Síntesis y conclusiones. Presentación de informes y propuestas de solución a las administraciones escolares y sociales	Ayudar a confeccionar una síntesis por medio de resúmenes. Aclarar dudas, organizar ideas. Mostrar la importancia de las estructuras explicativas de la geografía	Explicar con orden sus ideas. Hacer gráficos y mapas que acompañen al texto. Ofrecer argumentos y opiniones razonadas. Proponer soluciones del problema a la opinión pública

Elaboración propia

Los estudios realizados nos muestran las dificultades de dicha tarea, pero es preciso tener una guía de organización de la formación inicial en relación con la continua, dentro de un ámbito de la formación permanente. Es la única manera de abrir un horizonte en la mejora del aprendizaje escolar cotidiano. Esto es lo que hemos venido realizando desde hace más de treinta

años y que seguimos motivando con ejemplos de nuevas actividades.[23]

Referencias

ABRIC, J. C. Méthodologie de recuiel des représentations sociales. In J.-C. ABRIC (Org.), *Pratiques Sociales et representations* (p. 59–82). Paris: PUF, 1994.

BENEJAM ARGUIMBAU, Pilar. La didáctica de las ciencias sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 1, 91-95, 2002

BORJA-GARCÍA, Samuel Educación histórica, formación inicial docente y pensamiento crítico: representaciones y usos de la Historia en estudiantes del Grado en Maestro/a en Educación Primaria de la Universitat de València. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València, 2022.

CAMPO PAÍS, Benito, GARCIA MONTEAGUDO, Diego, SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Tradiciones escolares en la enseñanza geográfica. Impugnar sus rutinas para favorecer la innovación. En D. Parra y C. Fuertes (Coords.), *Reinterpretar la tradición, transformar las prácticas: Ciencias Sociales para una educación crítica* (pp.45-72), Valencia: Tirant lo Blanch, 2019.

CISCAR VERCHER, Josep; FITA ESTEVE, Sara; GALÁN OLCINA, Odiel; FONFRIA DE LA TORRE, Xavier. Formación del profesorado e innovación educativa. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, nº 68, p. 65-74, 2011.

CLANDININ, D.J. Y CONNELLY, F. M. *Handbook of research on curriculum*. New York: Mc Millan, 1992.

DAMASIO, A. *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino, 2010.

DÍAZ, J. L. *La conciencia viviente*, México: Fondo Cultura Económica, 2007

FUERTES, Carlos; ASENSI, Elvira; FUSTER, Carlos; CLAUDINO, Sérgio. Socially acute questions and critical citizenship in trainee geography and history teachers: From theory to classroom observation. In Cosme Gómez, Pedro Miralles, Ramón López Facal (cords) *Handbook of Research on Teacher Education in History and Geography* (p. 241-257). Berlin: Peter Lang, 2021.

GARCÍA, F.; SOLÍS, E.; PORLÁN, F. El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades, *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 404, pp. 85-87, 2010

GARCÍA-RUBIO, J., FERNÁNDEZ-TEROL, L., & DOMINGO SEGOVIA, J. El profesorado que engancha: implicaciones para la formación docente desde la

[23] Un ejemplo de lo dicho es la reciente publicación sobre la estructura de una Unidad Didáctica, como propuesta de trabajo abierta, sobre la ciudad: https://roderic.uv.es/items/931736fb-da78-4fbf-9360-aa523dd8804d

perspectiva de escolares y aspirantes a docentes. *Revista Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*. Continuación De La Antigua Revista De Escuelas Normales, 99(38.2), 2024. https://doi.org/10.47553/rifop.v99i38.2.98260

GIMENO SACRISTÁN, J. El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata, 1988.

GRAVES, Norman J. *La enseñanza de la geografía*, Madrid, Aprendizaje. Visor, 1985.

JODELET, D. La representación social, fenómenos, concepto, teorías, In S. MOSCOVICI (Ed.), *Psicología social II, pensamiento y vida social* (p. 469-494), Barcelona: Paidós, 1985.

MADALENA CALVO, José Ignacio; Maria Francineila PINHEIRO DOS SANTOS, Liliana Angélica RODRÍGUEZ PIZZINATO y Xosé Manuel SOUTO GONZÁLEZ (2020) La valoración del Practicum en la formación inicial: un estudio de casos internacional en el área de Geografía e Historia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.3), 97-118, 2020

MOSCOVICI, S. *A invenção da sociedade. Sociologia e Psicologia*, Petropolis, Rio Janeiro: Editora Vozes Ltda, 2011

PASCUAL-LEONE PASCUAL, Juan (2011). Piaget as a pioneer of dialectical constructivism: Seeking dynamic processes for human science. In E. Marti & C. Rodriguez (Eds.), *After Piaget*. (p. 15-41) Edison, NJ: Transaction Publishers.

RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. GEA-CLÍO. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana, In GARCÍA MONTEAGUDO, Diego, RAMÍREZ MARTÍNEZ, Santos; SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. *Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula* (p. 153-178), Valencia. Nau Llibres, 2017.

SAAVEDRA SOLÍS, Camila. *Necesidades formativas, concepciones y finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales: estudio de casos del profesorado de la Universidad de Valencia (España) y la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (Chile)*. Trabajo Final de Máster, Facultat Magisteri, Valencia, 2022.

SAMMUT, G., ANDREOULI, E., GASKELL, G., Y VALSINER, J. Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (p. 3-11) Cambridge: Cambridge University Press, 2015.

SOBRINHO, Moises Domingos. Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas. In A. Moreira & C. Oliveira (Eds.), *Estudos interdisciplinares de representação social* (pp. 117–130). Goiânia: AB, 2000.

SOBRINHO, Moisés Domingos. Habitus, campo educacional e a construção do ser professor da educação básica. *Revista Inter-legere*, Natal, n. 9, pp.189–205, 2011.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. La formación del profesorado de geografía e historia. Balance y perspectivas desde el Máster de formación del profesorado de Educación Secundaria, In Miralles Martínez, Pedro; Gómez Carrasco, Cosme J.; Rodríguez Pérez, Raimundo A. *La enseñanza de la historia en el siglo XXI. Desarrollo y evaluación de competencias históricas para una ciudadanía democrática* (pp. 13-34). Murcia: *Universidad de Murcia, Servicio de Publicaciones, 2017*.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. A necessidade de fazer teoria para observar a realidade territorial dos problemas sociais. *Perspectiva, 40(4),* 1–21, 2022. https://doi.org/10.5007/2175-795X.2022.e85187

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. Entre el decir y el hacer. La construcción de un programa de investigación sobre la praxis escolar. *Ar@cne. Revista Electrónica de Recursos de Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XXVII, nº 279. 2023, DOI: http://doi.org/10.1344/ara2023.279.42667

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé y FITA ESTEVE, Sara. Las diferencias sociales y la cultura escolar. El Geoforo Iberoamericano en 2014. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, 30 de diciembre de 2014, Vol. XIX, nº 1105, http://www.ub.es/geocrit/b3w-1105.htm.

SOUTO, X.M. y GARCÍA-MONTEAGUDO, D. Conocer las rutinas para innovar en la enseñanza de la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74; 207-228, 2019

SOUTO, Xosé M.; PARDO, Sonia, MARÍ, Mª Carme. La formación del profesorado para la enseñanza de la participación en el grado de maestro y en el máster en profesorado de secundaria: una perspectiva desde la práctica docente, In: DE ALBA FERNÁNDEZ, Nicolás; GARCÍA PÉREZ, Francisco F.; SANTISTEBAN FERNÁNDEZ, Antoni (editores). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* (p. 221-232) Sevilla: Díada, 2012,

SOJA, Edward W. *Postmodern Geographies; the reassertion of space in critical social theory.* Londres, Nueva York: Verso, 1989.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia. IN CASTELLAR, Sonia V; CAVALCANTI, Lana S., CALLAI, Helena C. *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos*, São Paulo: Xamã Editora, pp. 63-84, 2012.

SOUTO GONZÁLEZ, Xosé M. y GARCÍA-MONTEAGUDO, Diego. La geografía escolar ante el espejo de su representación social. *Didáctica Geográfica*, nº17, pp. 177-201, 2016.

Geografías inclusivas: contenidos, prácticas y cotidiano escolar

María Victoria Fernández Caso
Raquel Gurevich

Recrear contenidos geográficos en clave de inclusión

Este texto[24] revisita y actualiza un conjunto de ideas que esbozamos a propósito de un encuentro latinoamericano sobre formación docente y prácticas de aula hace más de cinco años. Continuamos trabajando en una línea compartida por muchos colegas del campo de la didáctica y que se refiere a la desafiante tarea de aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las instituciones escolares. Pensando asimismo en la tarea de contribuir, desde la enseñanza de la geografía, a que los jóvenes de hoy comprendan las configuraciones territoriales y ambientales del mundo complejo y fragmentado que nos toca vivir. Un mundo tan diverso como desigual, que exige no solo contenidos conceptuales específicos sino también herramientas metodológicas y posicionamientos éticos, para intervenir crítica y fundamentadamente en los problemas socioterritoriales contemporáneos.

[24] El presente texto ha sido publicado anteriormente con la siguiente referencia: Fernández Caso, V y R. Gurevich (2023). "Geografías inclusivas. Contenidos, prácticas y cotidiano escolar". En: Nin, C. Leduc, S. y M. Acosta (Editoras). *Escenarios territoriales en perspectiva geográfica. Investigaciones y enseñanza*. Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Geografía. UNLPam, 2023. Páginas 97-107. Libro Digital PDF.
Se retoman y profundizan aquí algunas ideas ya desarrolladas por las autoras en el libro que recoge las contribuciones del XIII ENPEG: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, Raquel (2017) "Geografías inclusivas. Configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas" En Oliveira Roque, Valeria et. al (org.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: UFMG-IGC. P. 187-219.

A la luz de los acontecimientos, no solo sanitarios, sino también políticos, económicos y ambientales que alcanzaron escala planetaria a partir de la pandemia del Covid 19, quedó develado en forma inocultable que asistimos a una época signada por la incertidumbre, la fragmentación y una profunda desigualdad. Y mientras escribíamos estas líneas, en tiempos que se han dado en llamar de post-pandemia, se desataba un conflicto bélico cuyos efectos van más allá de las fronteras de Ucrania y Rusia, y se avizoran como muy complejos y de difícil resolución. Resulta así evidente que los desafíos de desarrollo humano y medio ambientales están lejos de alcanzarse, en escenarios tan conflictivos y cambiantes. Bajo estas coordenadas de época, es indispensable que el conocimiento geográfico redimensione la relación espacio-sociedad y renueve sus preguntas desde categorías fundamentales en nuestra disciplina, para colaborar en la comprensión de las formas de organización de la vida social y de los territorios en este contexto.

Importa detenernos en reflexionar acerca de cuál es el papel que juegan las ciencias sociales en un contexto de creciente desigualdad social y educativa. Porque además es en este contexto de fragmentación social, de incertidumbre, que resulta imprescindible resignificar el sentido de la enseñanza de la geografía. Se trata de una preocupación -que es también responsabilidad docente y profesional- vinculada con las demandas y prioridades que surgen de la actual agenda educativa.

Agenda en la que cobran centralidad unas líneas de política curricular que priorizan y jerarquizan propuestas educativas que involucran saberes provenientes de otros campos de conocimiento y experiencias socioculturales diversas. En este marco, cabe mencionar cómo se posicionan las ciencias sociales, la geografía, frente al debate sobre la igualdad de derechos y la justicia territorial, tema que ocupa el centro de interés de las propuestas formativas en nuestro campo de trabajo.

En ese sentido, entendemos que la didáctica de la geografía aporta, en términos teóricos y prácticos al conocimiento social en su conjunto, pues las reflexiones pedagógicas sobre los tópicos territoriales y ambientales resultan indispensables para construir propuestas de enseñanza ricas, actualizadas y cuyas

derivas sociales y políticas resulten en pos de una sociedad más justa e igualitaria. Desde este enfoque, la selección de contenidos geográficos implica la transmisión de valores, creencias y cosmovisiones del mundo. Por lo que en las clases de nuestra asignatura serán decisivos los gestos educativos acerca de tópicos vinculados con la desigualdad, la calidad de vida, la inclusión y la enseñanza de contenidos geográficos alineados con las ideas de territorio compartido, futuro común y construcción de un proyecto colectivo.

En el marco de las indispensables reflexiones acerca del sentido de qué se enseña, la tarea de seleccionar contenidos relevantes de nuestro tiempo supone tomar como punto de partida los actuales enfoques y aportes del campo disciplinar, así como también los provenientes de otros campos de la producción científica y cultural. Esto es así, porque la didáctica es un campo que se nutre de múltiples fuentes: entre ellas, la actualización de los contenidos, las transformaciones en los discursos, tecnologías y lenguajes, y también las contribuciones acerca de las mejores alternativas de gestión del trabajo de aula.

Con el propósito de alcanzar aprendizajes significativos y duraderos, resulta oportuno considerar cómo vincular los contenidos geográficos con los de otras disciplinas y, en especial, con los de las ciencias sociales. Sabemos que el campo de la geografía comparte muchos temas de estudio con el resto de las ciencias sociales, situándose su especificidad en la dimensión espacial de los procesos sociales. Y por lo tanto su interés en comprender y explicar las distintas formas en que las sociedades humanas diseñan, producen y transforman el espacio que habitan.

Y si bien existen múltiples perspectivas teóricas y epistemológicas, podemos decir que hay cierto consenso sobre el concepto de espacio geográfico, ya no concebido como receptáculo o contenedor de objetos naturales y sociales, sino entendido indisolublemente ligado a la configuración y funcionamiento de la sociedad, en particular a los procesos de producción y de reproducción social. El espacio geográfico es así una instancia de la totalidad social, en el mismo nivel y con la misma jerarquía que las demás dimensiones que la constituyen. El espacio participa

como condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que como su producto, en una articulación histórica entre productor-producido, subordinante-subordinado, presupuesto-concreción (Blanco, 2007).

Sabemos que, en materia de enseñanza en los últimos años, en sintonía con las conceptualizaciones disciplinares, se transformó el menú de temas y problemas de interés geográfico. Por una parte, el objeto de observación y análisis dejó de asociarse exclusivamente sólo a las condiciones físico-naturales (el suelo, el relieve, el clima, etc.); y desde hace ya varias décadas se considera que el espacio social es una configuración donde intervienen dimensiones materiales del mundo social (físicas, visibles), pero también dimensiones invisibles o inmateriales, que tienen efectos materiales. Además, como las nuevas perspectivas disciplinares se orientan a explicar los procesos por los que se producen y transforman los territorios, importa avanzar en la comprensión de las intencionalidades de los distintos actores sociales y políticos, y también en las relaciones de las diferentes escalas de análisis implicadas en esos procesos.

En las clases de geografía, entonces, se trata de estudiar una variedad de cuestiones ambientales, sociales, económicas, políticas y culturales que tienen lugar en los distintos lugares y regiones del mundo. Estas cuestiones comienzan a profundizarse cada vez más en las aulas, porque ya no se trata solo de inventariarlas y describirlas, de modo sistemático en un mundo en armonía, sino de avanzar en la comprensión de una realidad socio-territorial compleja. Realidad que abre el camino al trabajo escolar con nuevos temas y problemas dilemáticos, en los que convergen cuestiones relativas al ambiente, los derechos humanos, las perspectivas de género o las violencias a diferentes escalas espaciales, entre otras. Se trata de abordar los problemas socio-territoriales en múltiples dimensiones y escalas, interpelando cierta inercia de la gramática escolar, frente a una geografía superpotente fuera del espacio escolar.

La enseñanza de la geografía en la Escuela Secundaria obligatoria

Vale la pena recordar que, en la Argentina, la Ley Nacional de Educación 26.206, en el Artículo 16, sanciona la obligatoriedad escolar en todo el país, extendiéndola desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. En el Artículo 29 propone la Educación Secundaria obligatoria, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Y más adelante, en el Artículo 30, se detallan las finalidades de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Por su parte, la Resolución CFE Nº 84/09 sobre Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria sostiene que "la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan".

Estos lineamientos suponen revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de las jóvenes generaciones y construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de los estudiantes. De allí que resulte importante puntualizar la relación que existe entre las decisiones que se toman sobre la selección de contenidos y las expectativas que tenemos con respecto al futuro de las y los estudiantes, porque esas expectativas inciden en el tipo de prácticas de enseñanza que luego han de desarrollarse. Y tienen especial incidencia en las poblaciones menos favorecidas, que no terminan de completar sus estudios y quedan con acreditaciones pendientes. En los últimos años se han dispuesto un conjunto de planes y proyectos con el fin de garantizar el egreso

efectivo de los jóvenes correspondiente al nivel secundario de la escolaridad. Nos referimos a los Planes Fines y Egresar -de alcance nacional- que, con sus marcadas especificidades institucionales y pedagógicas, recuperan contenidos y perspectivas tendientes a restituir oportunidades pedagógicas para quienes interrumpieron sus trayectorias escolares y a brindar mejores posibilidades de acceso a diferentes recursos en materia educativa. Entre ellos, destacamos los recursos digitales, el acceso a la conectividad y la posibilidad de integración de las TIC en la producción de conocimiento escolar. Recursos que han resultado centrales durante el aislamiento obligatorio provocado por la pandemia, para llevar adelante la continuidad pedagógica, a la vez que se pusieron en evidencia las múltiples tensiones y dificultades en el acceso a los mismos. Además, el aprendizaje en casa desnudó de manera muy clara las desigualdades socio-espaciales y los distintos tiempos personales y familiares dedicados al aprendizaje.

En cuanto a la fragmentación socio-educativa específicamente vinculada con nuestro campo de interés, en indagaciones anteriores, producto de investigaciones temáticas específicas, observábamos que las diferencias más significativas que aparecen en cuanto a la selección de contenidos se basan en la cantidad de temas abordados, el grado de profundidad, los materiales usados y el tiempo de trabajo asignado al tratamiento de un contenido en particular. En las escuelas con un perfil de alumnos de estrato socioeconómico alto, se propiciaban un abanico de contenidos (ambientales, demográficos, sociales, económicos, políticos) privilegiando la escala global y regional intentando aprovechar los conocimientos y habilidades adquiridos por los alumnos. Se estimulaba la reflexión crítica sobre la realidad social y se enseñaron más temas en períodos acotados de tiempo, con variadas estrategias y recursos que las instituciones proveen. Por su parte, en las escuelas con población vulnerable, se reducía el volumen de contenidos, se los trabajaba de manera más sencilla y superficial, o con menor complejidad conceptual, demorando más tiempo en el tratamiento de los temas, debido muchas veces a las dificultades de lecto-escritura y comunicación verbal. Generalmente, los docentes preparaban

materiales de lectura para la tarea en el aula, privilegiando el abordaje de problemas próximos, cercanos a la escuela, a escala local, por considerarlos motivadores y próximos a sus intereses. Estas consideraciones nos llevan a interrogarnos acerca de la reproducción de las desigualdades existentes y de la pertinencia de privilegiar escalas geográficas y problemas del mundo social y económico de referencia para los estudiantes, sin relacionar y ampliar hacia las escalas de análisis nacional y global.

Por su parte, inscribimos los aprendizajes en geografía de un modo contextualizado en el conjunto curricular de cada año de la escuela secundaria. Es así que se expande la responsabilidad de los/as docentes de la disciplina, para retomar el tema del egreso efectivo de los/las jóvenes. Sabemos que queda una asignatura pendiente vinculada con la terminalidad y acreditación del nivel y, en especial, de aquellos estudiantes que habiendo terminado las cursadas, no se reciben. De allí que un tema recurrente sobre el cual nos preguntamos se vincula con la relación entre las teorías y las prácticas. Y en eso estamos desde entonces en el campo que nos ocupa, entendiendo la geografía escolar como una práctica social, resignificada en términos de igualdad; en la necesidad de incrementar la inclusión y de ofrecer a los jóvenes una educación geográfica de interés social, de calidad, con sentido público.

Entonces, pensar en la idea de geografías inclusivas en el marco de la obligatoriedad de la escuela, tiene que ver con avanzar en la superación de la fragmentación histórica del trabajo escolar, repensar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, de los que deben volver y también para los que aún no llegan. Se trata, sin dudas, de un verdadero desafío cultural, académico y político.

Sostenemos que es necesario generar nuevas y diversas formas de estar y aprender en las escuelas, ofreciendo propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes, donde los y las estudiantes participen de la experiencia escolar con nuevos sentidos, con otras formas, y también con renovados esfuerzos y compromiso. Pensamos que desde las estrategias de

enseñanza es posible avanzar, incorporando los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes y jóvenes, y a partir de allí construir procesos educativos situados, buscando las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas por parte de los y las estudiantes.

Colaborar en la enseñanza de territorios y ambientes en tiempos contemporáneos nos coloca así en el desafiante lugar de llevar al aula propuestas de trabajo en las que se invite a intervenciones y reflexiones sobre prácticas socio-territoriales específicas que requieren para su comprensión y resolución el ejercicio de un pensamiento complejo, reflexivo, multicausal.

Cabe aquí detenernos en el tratamiento de los denominados temas transversales, entendidos como construcciones escolares específicas acerca de temas/conocimientos/problemas que una sociedad considera relevantes en cada momento histórico. Ellos ofrecen la posibilidad de desarrollar herramientas conceptuales y estrategias metodológicas para comprender, explicar y, muy especialmente, intervenir en debates y cuestiones irresueltas de la sociedad actual (Fernández Caso, Gurevich, 2022).

Esas temáticas globales y cuestiones multidisciplinares e integradores promueven la discusión crítica, el cuestionamiento del sentido común, los prejuicios, los estereotipos, así como la interpretación siempre dinámica, en nuestro caso, acerca de la construcción de los territorios.

En un texto anterior (Fernández Caso, Gurevich, 2014), decíamos que enriquecer y recrear la agenda temática de la geografía escolar, a partir del diálogo con múltiples saberes disciplinares y provenientes de campos socioculturales diversos, permite desarrollar una variedad de operaciones de pensamiento y acción, tales como la interpretación de significados y representaciones, la desnaturalización de contenidos políticos, económicos y sociales, el acceso a paradigmas variados y la práctica de lecturas y escrituras en distintos lenguajes y tecnologías.

Otro aspecto en el que la apropiación de los contenidos geográficos puede contribuir, especialmente en los primeros años de la escuela, alude a la pertinencia de las prácticas de estudio específico (lectura e interpretación de cartografía, tratamiento

de datos demográficos, sistematización de variada información temática, etc.), con el horizonte de avanzar en el desarrollo del juicio crítico, el pensamiento autónomo y las habilidades de la argumentación y el análisis crítico. Podría pensarse, entonces, en una intensificación de "los procesos de alfabetización en ciencias sociales", claves para las operaciones de conceptualización, análisis, interpretación, reflexión crítica. En el otro extremo de la trayectoria escolar, al momento de la finalización de los estudios, también los contenidos geográficos devienen objetos privilegiados de trabajo, en tanto acercan a los estudiantes a debates ligados a la formación política, próximos a la conciencia democrática, histórica y ambiental. También permiten rescatar aquellas experiencias de participación en distintas experiencias sociales y comunitarias, además de reflexionar sobre el carácter problemático, no neutral e histórico del conocimiento social. En esa dirección, destacamos el valor inclusivo que tiene acercar a los y las jóvenes a la noción de reflexividad sobre la construcción de los conceptos e información, así como acercarlos a prácticas educativas que se encuentren abiertas a preguntas que resignifiquen los sentidos establecidos y a contenidos éticos y políticos de relevancia social y cultural.

Territorios en disputa: desafíos en la clase de Geografía

Venimos planteando que uno de los principales desafíos de la enseñanza de contenidos geográficos relevantes consiste en colaborar, desde las prácticas de aula, para que los y las estudiantes ensayen múltiples formas de pensar geográficamente, aprendan a analizar e interpretar problemas socioterritoriales, y que desde las teorías de las ciencias sociales construyan argumentos y puedan diseñar escenarios superadores sobre los temas de la vida social que nos tocan todos los días: laborales, ambientales, productivos, energéticos, de vivienda, de transporte, entre otros. El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes no puede sino tener lugar en entornos donde se privilegian las operaciones de problematización, contextualización y desa-

rrollo del pensamiento complejo, en marcos intersubjetivos de trabajo. Como educadoras, sabemos el enorme trabajo que esto implica y la responsabilidad a la que nos compromete la tarea de diseñar y conducir tales aprendizajes.

Sabemos que estas escenas escolares acontecen todos los días en las escuelas. En esta ocasión, solo deseamos visibilizarlas y ponerlas en valor, insistiendo en la pregunta acerca de qué y cómo enseñar contenidos de una geografía relevante e inclusiva y en la necesidad de revisar los modos en que se desarrollan las prácticas de enseñanza, especialmente en contextos de fragmentación y desigualdad educativa. En particular, continuar reflexionando hasta qué punto en la selección de contenidos se tiene en cuenta la diversidad de trayectorias escolares y no escolares de los y las jóvenes, entendiendo la diversidad de los puntos de partida como una riqueza, como una ventaja pedagógica.

Compartimos la noción de que una tarea clave para afrontar la diversidad en el aula consiste en recuperar genuinamente los saberes y experiencias de nuestros estudiantes, valorar los aprendizajes realizados por fuera del ámbito escolar y plantear en base a ello las prácticas de planificación de la enseñanza. En especial, atendiendo a la vinculación entre los procesos de enseñanza y los de evaluación, tanto en las clases regulares de la materia como en la etapa de finalización de los estudios, para así favorecer el ejercicio pleno del derecho a la educación para un conjunto significativo de jóvenes que no alcanza el egreso efectivo del nivel. En efecto, es desafiante y complejo atender poblaciones variadas, grupos culturalmente diversos, edades superpuestas, biografías singulares, jóvenes con necesidades específicas, entre otras tantas facetas que asume la diversidad en el aula.

En cuanto a los contenidos disciplinares, desde un enfoque socio-crítico, la recuperación de las biografías de los estudiantes y sus saberes respecto de los problemas socioterritoriales más relevantes de los países capitalistas periféricos, particularmente de América Latina, resulta central para profundizar aprendizajes sobre temas polémicos y convocantes del tiempo presente, alentando a revitalizar los conceptos y las explicaciones así

como otorgar nuevos sentidos a aquellos discursos cristalizados sobre las configuraciones territoriales y ambientales, a distintas escalas de análisis.

El propósito que anima dicha selección de problemáticas apunta a favorecer aprendizajes que se vinculen con la participación social, las acciones comunitarias y, en general, las transformaciones que en el nivel social, político, económico y cultural están teniendo lugar en los distintos ámbitos geográficos del mundo contemporáneo. En ese sentido, la invitación a desarrollar, fuera del espacio escolar y en contacto directo con las comunidades y organizaciones territoriales, espacios estratégicos para acompañar procesos formación ciudadana y política, plantear prácticas socioeducativas territorializadas que atiendan las demandas socio-comunitarias. Estas acciones condensan un cruce entre saberes escolares, políticas públicas, organizaciones sociales y dispositivos de extensión escolar, articulación potente para la construcción de conocimiento crítico que aporte a la búsqueda de soluciones a problemas y necesidades reales de la comunidad y la sociedad en general.

Resulta oportuno tener en cuenta que vivimos en tiempos de democratización de la oferta educativa, donde la escuela recibe a generaciones enteras de jóvenes que décadas atrás no tenían acceso a ella. Se complejizan los modos de hacer lugar a todos y la fragmentación del tejido social se manifiesta puertas adentro de la escuela. Por ende, resulta nodal discutir e interrogar los modos de producción y apropiación de los bienes culturales, así como las múltiples formas de distribución de las experiencias educativas. En otras palabras, estos tópicos remiten al tema de la igualdad de derechos frente a lo público y lo común, entramándose con el ejercicio de prácticas democráticas que incluyan la multiplicidad, la heterogeneidad, la hospitalidad, la defensa de los derechos humanos. Desde el punto de vista de las formas de organización del trabajo didáctico, es importante desarrollar los contenidos de enseñanza en el marco de dispositivos que propicien prácticas colectivas, participativas, integradas. Por ejemplo, talleres, ateneos, seminarios, proyectos, que se caracterizan por ser espacios de socialización de saberes y experiencias, y por tener como fin la elaboración

de un producto o servicio concreto, en el que los estudiantes hayan estado comprometidos en forma profunda y sostenida. Se elige este tipo de dispositivos, porque permiten habilitar la reflexión crítica y grupal, el planteo de escenarios, la ponderación de alternativas. Y porque, en los respectivos trayectos de aprendizaje, los estudiantes deberán desarrollar variadas prácticas de lectura y escritura en formatos y lenguajes diferentes (gráficos, tipográficos, visuales, digitales, etc). Por su parte, la intervención pedagógica de plantear modalidades de trabajo de tipo colaborativo en el aula constituye un aporte al desarrollo de la autonomía de los estudiantes, la independencia y el pensamiento crítico.

Resulta útil profundizar en las características pedagógicas e institucionales de variadas formas de organización de propuestas de enseñanza disciplinares, multidisciplinares y sociocomunitarias en la Resolución 93/2009 sancionada por el Consejo Federal de Educación, con la idea de recrear el mapa escolar, a partir de saberes, dinámicas, roles, tiempos, espacios que serán retrabajados y modificados en el marco de nuevas formas de organización y gestión institucional.

El propósito de los variados formatos antes mencionados consiste en producir aprendizajes con sentido, duraderos, y avanzar en la comprensión de temas complejos, abiertos, con muchas capas de información que es preciso interpretar y explicar. En este tipo de propuestas didácticas basadas en aspectos dilemáticos y controvertidos los alumnos/as no solo aprenden, sino que aprenden a aprender, porque van registrando sus propios logros y dificultades en el proceso de indagar una temática nueva; se enriquecen sus conocimientos en las interacciones y en la discusión grupal; se consideran diversos puntos de vista; se practica el debate informado y la argumentación; y se aprende a construir hipótesis y explicaciones, además de ensayar en el aula nuevas formas de construcción de ciudadanía.

Para finalizar, una apuesta por las geografías inclusivas

Quedamos comprometidas a profundizar nuestro trabajo en la dirección de aportar desde las clases de geografía a que los y las estudiantes puedan atravesar experiencias significativas de aprendizaje, que amplíen su universo cultural, enriquezcan sus trayectorias educativas y proyectos de desarrollo personal.

En el caso de la didáctica de la geografía, se viene trabajando colectivamente en esa dirección y desarrollando temáticas centrales para nuestro campo: la formación docente, el desarrollo curricular, la planificación de la enseñanza, la integración de las Tics, la evaluación formativa de los aprendizajes. Complementariamente, trabajos académicos y socio-comunitarios -en base a relevamiento de datos y estudios en campo, entrevistas, encuestas, registros de aula, instrumentos de evaluación- nos ofrecen resultados y propuestas concretas tendientes al mejoramiento de las prácticas escolares. Las investigaciones en ciencias sociales cobran relevancia en el contexto de creciente desigualdad y exclusión en que vivimos, en tanto crece la demanda de producir conocimientos para modificar el presente y proyectar el futuro. Y la didáctica de la geografía tiene mucho para aportar en esa tarea.

En ese sentido, pensamos que el abordaje de contenidos geográficos contextualizados y de estrategias de pensamiento y acción inclusivas colabora con el planteo de propuestas pedagógicas comprometidas, democráticas, que tiendan a una mayor justicia territorial. Y de este modo, avanzar en la apropiación de saberes prioritarios e ineludibles del campo de las ciencias sociales para el desarrollo y bienestar de las jóvenes generaciones.

Bibliografía

BLANCO, Jorge (2007). "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En: Fernández Caso, M. V. y R. Gurevich (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACION (2009). *Resolución CFE Número 93/09*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

DUBET, François. (2006) *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2006.

FERNANDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (2022) "La geografía y los temas transversales: potencialidades disciplinares y pedagógicas". REDIEG (en elaboración).

FERNANDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (2017) "Geografías inclusivas. Configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas" en Oliveira Roque, Valeria et. al (org.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: UFMG-IGC.

FERNANDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (2014) (Dir). Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. INDEGEO/REDLADGEO. Buenos Aires: Editorial Biblos. Colección Claves para la Formación Docente.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (2012). *Acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF.

GARCIA CANCLINI, Néstor (2006). ¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación. Conferencia en el Seminario Internacional "La formación docente en los actuales escenarios". Buenos Aires: Universidad de la Matanza - Ministerio de Educación de la Nación.

GUREVICH, R. AJON, A. SOUTO, P (2010) "Lo mismo, pero diferente. Contenidos y abordajes en Geografía frente a situaciones de desigualdad educativa", En: *Revista Plures Humanidades* Nº 13. Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado, Ribeirão Preto, Brasil, Centro Universitário Moura Lacerda. Páginas 12-32.

GUREVICH, Raquel. (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE.

KAPLAN, Carina (2005). "Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En: Llomovatte, S. y C. Kaplan (coord.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: ediciones Novedades educativas.

MAGGIO, Mariana (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

MEIRIEU, Philippe (2006). "Educar en la incertidumbre". En: Revista *El moni-*

tor de la Educación N. 9. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Quinta Época, Septiembre/Octubre.

MINISTERIO DE EDUCACION DE LA NACION (2020). *Plan Egresar. Proyectá tu futuro.* Documento Base. Anexo I. Buenos Aires: Secretaría de Educación

RITCHHART, R. CHURCH, M. MORRISON, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

TERIGI, Flavia. (2008). "Los cambios de formato en la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles". En: Revista *Propuesta Educativa* 29. Año 17. Buenos Aires: FLACSO. P. 63-72.

URRESTI, Manuel (2008). "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Desarrollos recientes del currículo escolar de geografía miradas para iberoamérica: respuestas innecesarias a preguntas necesarias

María Alejandra Taborda Caro
Fernando Antonio De La Espriella Arenas

El mundo escolar, su cultura, sus saberes y su composición resultan aún ser la caja negra de la educación, por lo mucho que se escribe y lo poco que se sabe de él. Tal vez el mejor ejemplo de esta apreciación es el conocimiento que sobre el currículo escolar tienen quienes realizan las reformas educativas, los que forman a los maestros y los maestros mismos. Aún persiste la dificultad de equiparar el conocimiento escolar con el conocimiento para la formación profesional, y es que cada uno tiene unas dinámicas y unas génesis propias. Parecieran de perogrullo estas afirmaciones; sin embargo, tienen una especial significación de graduación de orientación y de perspectiva. Por lo anterior, hemos seleccionado un grupo de treinta documentos, los más citados en los textos referidos a la escuela y el currículo, desde la metodología de análisis documental por matrices de preguntas y búsqueda de contenidos pertinentes, que nos permitirán desglosar el objetivo central que es identificar los desarrollos recientes del currículo escolar de geografía miradas para Iberoamérica.

El siguiente texto está dividido en dos partes: la primera reflexiona sobre el origen del currículo como un campo de conocimiento muy ligado al mundo de las universidades, el desarrollo del capitalismo, el mundo del trabajo y las profesiones. Un surgimiento que se consolida a comienzos del siglo pasado, especialmente en el mundo anglosajón. El currículo escolar tiene otras dinámicas y, aunque algunos autores como John Dewey ya orientaban su uso hace un siglo, y el mismo Comenio ya se refería a los conocimientos propios de la escuela, solo hasta finales

del siglo pasado se configura un campo propio de las disciplinas y los currículos escolares. Sobre la diferencia de uno y otro discurso tratará esta primera parte.

La segunda parte de este capítulo responderá a la pregunta: ¿podría ser el currículo escolar de geografía? Considerando que el estado de progreso de una disciplina escolar indicaría la adscripción a una determinada escuela, un proyecto pedagógico. La selección de contenidos gira en torno al proceso de aprendizaje, a una tradición de maestros y saberes que por su pertinencia se mantienen o por su desuso desaparecen. En esta sección se encontrarán los principales derroteros de la geografía escolar, sus temáticas y desafíos actuales.

Del currículo profesional al currículo escolar

> "No hay nada más práctico que una buena teoría"
> (Correa de la Ossa, 2006)

Una revisión detallada sobre lo que la denominación currículo

En este apartado realizaremos, en primer lugar, una diferenciación de uno y otro currículo: el que se materializa para una formación profesional y el que se concreta en la escuela, más ligado a la formación integral, el desarrollo de la personalidad y el pensamiento en todos los niveles, asumiendo que no existe una sola manifestación de este. En segundo lugar, estableceremos algunas conceptualizaciones que este campo ha venido produciendo, especialmente en las últimas décadas. Finalmente, estableceremos las diferentes posturas que sobre el currículo se encuentran en las publicaciones sobre la geografía escolar.

Valga la pena considerar que el tema relacionado con la teorización sobre los estudios curriculares en México es mínimo, siendo uno de los países en Iberoamérica con mayor cantidad de producción en publicación e investigación en este campo. Al respecto, Barriga (2016) afirmó que al revisar el estado del conocimiento de la investigación curricular en México 2002-2012 se encontró que "el 61.4% de las publicaciones analizadas vinculan las innovaciones educativas a los proyectos curriculares, y solo

3.62% se enfocó en la teoría curricular, es decir, en su conceptualización, en la construcción teórica del currículo o en el debate en torno a la misma" (p. 1). Adicionalmente, no son amplias y constantes las investigaciones que, dentro de la geografía escolar, se han preocupado por redefinir las siguientes preguntas: ¿Por qué persiste aún la idea de que los currículos profesionalizantes tienen la misma lógica que los escolares? ¿Quiénes diseñan los currículos prescriptos permiten que participen, de manera vinculante, maestros, niños y jóvenes?

El currículo profesionalizante

Diversos autores, como Hamilton (1991) en su ya clásico estudio sobre el origen del término "clase" y "currículo", rastreó el uso de la expresión en la Universidad de Leiden en el año 1582 y también en 1633 en la Universidad de Glasgow —universidades de clara influencia protestante y calvinista—, que involucraron este ideario al concepto. Por lo tanto, la clase o el curso se comportan como una entidad organizada y disciplinada, manifestada desde un orden y control. Adicionalmente, otros autores relacionan el concepto, en su forma tradicional, atado al origen y desarrollo de las ideas y las prácticas del capitalismo (DÍAZ BARRIGA, 2002; DE ALBA, 1998; CONTRERAS, 1994; SACRISTÁN Y PÉREZ, 1989).

El currículo como disciplina o saber nació por fuera de la evolución de la ciencia de la educación para atender la educación del hombre en la era industrial a principios del siglo XX, el desarrollo de nuevas tecnologías, las ciencias aplicadas, la producción en serie y el empoderamiento de los monopolios; la transformación de las ideas, la emergencia de la psicología experimental y la educación ligada a la administración científica del trabajo y la imposición del pragmatismo. La principal actividad era aumentar la producción en masa de modo que fuera aún mayor que el modelo anterior. La forma de lograr este objetivo era apostando por la homogeneización de la producción (BARRIGA, 2003). Por lo tanto, surge de la mano del currículo conceptos como manufactura, estandarización, producción y trabajo.

El campo curricular emergió con dos tendencias que, a fines del siglo XX, mostraron sorprendentes desarrollos. La primera,

emparentada con los ámbitos educativos, las prácticas escolares y la transformación de cada estudiante, fue coordinada por John Dewey y proyectada en su publicación The Child and the Curriculum (1902), donde propone que una perspectiva centrada en el alumno realiza significativos desarrollos sobre el papel de la experiencia en el aprendizaje (BARRIGA, 2003). Además, plantea que las asignaturas deben ser transformadas en términos de las actividades, hábitos y deseos del propio individuo; por lo tanto, Dewey considera que, si los maestros son los que imparten el saber escolar, deberían tener unas bases sólidas del conocimiento a enseñar, además de incluir un concepto bien pensado de la escuela y la sociedad. Esta tendencia, con otros matices, no se desarrolló hasta después de los años setenta del siglo XX.

Otra postura, la predominante, manifiesta una visión más cercana a las instituciones y estableció una secuencia de contenidos que fundamenta una elección secuencial, ordenada y metódica de temas para la enseñanza. Esta propuesta fue hecha por un administrador, Franklin Bobbit, en 1918 en su texto titulado The Curriculum y, años más tarde, en How to Make the Curriculum (1924). Ambos textos buscaban orientar las necesidades de la sociedad que debía preparar a los estudiantes para su desempeño en sus futuros roles laborales, considerados por fuera de temas académicos. Esta perspectiva tomaría fuerza y dejaría una tendencia que se mantiene hasta hoy (BARRIGA, 2003).

A principios de los años treinta, se generó la Declaración del Comité de la National Society for the Study of Education, una manifestación conjunta que intentó conciliar estas dos posturas —la de la escuela y la de la profesión—, una expresión que concilia estas miradas que caracterizan el campo curricular: la iniciada por Dewey, focalizada en la experiencia del escolar, y la avanzada por Bobbit y luego Charter, caracterizada por la definición formal de los contenidos a enseñar (BARRIGA, 2003).

Finalmente, en la segunda parte del siglo XX, terminada la Segunda Guerra Mundial, y en cumplimiento de un acuerdo a una acalorada sesión sobre aspectos curriculares, surge otro texto clásico: Principios Básicos del Currículo de Ralph Tyler. Este dispone de un enfoque basado en objetivos con diversas mudanzas que se mantienen hasta hoy; adicionalmente, se ge-

neraliza una visión del currículo confrontada con los planes y programas de estudio. Al concluir la década de los setenta, en el mundo anglosajón, el campo del currículo desplazaba a la didáctica y lograba su presencia mundial (BARRIGA, 2003).

Hoy se han generado múltiples conceptualizaciones de currículo, y cada una de ellas está vinculada a una escuela o tipología especial, por lo que sin duda tenemos que referimos más bien a un campo de conocimiento, un campo de deliberación, dinámico, complejo, permeado por muchas miradas e intereses, sujeto a constante crítica, más que a una denominación o concepto, por ejemplo, las teorías críticas nos podrían definir así, según De Alba (1998)

> "Por curriculum se entiende a la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. (p3)"

Más contemporáneamente encontramos que el currículo es un diálogo complejo, dispuesto por un compromiso ético con la alteridad. (Pinar, 2016). Adicionalmente, hoy, a la hora de establecer teorías o tendencias curriculares o perspectivas, se genera una demarcación de contenidos y perspectivas. Por ello, hemos denominado campo a lo curricular, más que concepto o disciplina, por lo que se ha logrado un avance especialmente en el ámbito universitario donde es posible identificar y desarrollar apropiaciones de discursos sobre: flexibilización curricular (no presentes en las escuelas), formación profesional basada en Competencias (FPBC), sistemas modulares, enseñanza basada en la solución de problemas, transversalidad curricular, implementación de ciclos curriculares, y preeminencia del saber aplicado. Todos estos formatos para la formación profesional en un mundo globalizado (Marín, 1993).

Así mismo, este campo también se presenta a través de tipologías Pinar (1984, 2014) nos habla de tres corrientes teóricas:

tradicionalista: empirista, conceptual y reconceptualista, de esta última se resalta el método autobiográfico, y la libertad subjetiva. Por otro lado, Sacristán y Pérez (1989) consideran que el currículo enfatiza; la función transmisora de la enseñanza, un sistema tecnológico, un plan de instrucción, orientado al aprendizaje, un conjunto de experiencias de aprendizaje, la proyección de lo que una sociedad y un momento histórico desean de un sujeto, esta mirada como una alternativa a la idea del currículo como un programa de contenido.

La construcción del empleo como una categoría que orienta los fines educativos, reemplazo las finalidades que la visión humanista de la educación se había conformado en la filosofía kantiana de principios del siglo XIX; dotar al hombre de la mayor perfección posible, en la búsqueda de una dimensión integral, y un proceso que responde a las necesidades de humanización del individuo, su relación social, en una dinámica donde la educación debe ser sometida a la reflexión antes que a la producción y la formación autónoma de la personalidad. De qué sirve que aprendan aritmética, niños y jóvenes, si pierden el placer por lo estético se preguntará Herbart (1992) tomado de Barriga, (2003) por lo tanto, las temáticas del currículo son reemplazadas por la "educación ciudadana", "educar para la salud" "educar para la democracia y los derechos humanos" y "educar para el empleo" entre otros. Es decir, la educación al servicio de los grandes problemas sociales del momento.

El currículum desde esta perspectiva tiene importancia por cuanto combinaba las diferentes dimensiones de la formación: lo cognoscitivo, lo afectivo, las habilidades y destrezas. En otra perspectiva, hoy el currículo está modificado para que dé cuenta de los exámenes institucionales, que se formulan en el sector educativo, que buscan identificar habilidades y destrezas, para desempeños laborales (OCDE,2019).

Finalmente, la cantidad de taxonomías para clasificar o sistematizar las teorías curriculares es bastante amplia, y se correlaciona con la relación universidad-sociedad, y perspectiva personal, estas tendencias o perspectivas, marcan diferencias sobre el significado de cada una de estas relaciones, ya que depen-

diendo la postura sea; desde la práctica deliberativa (Schwab) o la acción intencionada y crítica (Stenhouse), visión crítica Apple, Giroux (teoría de la resistencia), Bowles y Gintis (teoría de la correspondencia) se define una organización, una pedagogía y una manera de organizar los saberes y la formación, dependiendo de la elección tomada.

El saber escolar curricular

El saber que se instaura en la escuela tiene una dinámica propia, una historia, un presente y ha creado una serie de disciplinas escolares que, en algunos casos como la geografía, en buena parte de los países iberoamericanos, ha existido mucho antes que el propio saber referencial. Por ejemplo, en Colombia, este conocimiento se enseña en la escuela mucho antes de que las gestas emancipadoras se propagaran en el siglo XIX, aunque los primeros programas de formación de geógrafos se establecieron a fines del siglo XX (TABORDA, 2015). Por lo tanto, surge un campo de investigación curricular con las siguientes categorías, autores y preguntas: en primer lugar, la historia de los colegios, los textos escolares, los artefactos de enseñanza (BENITO, 1997; TIANA, 1999; CHOPPIN, 1992); la cultura escolar (ELÍAS, 2015; JULIA, 2001; VIÑAO, 2002); las disciplinas escolares (TRÖHLER, 2017); los currículos escolares (GOODSON, 1991; POPKEWITZ, 2006). Inicialmente, las preguntas se orientaron en la siguiente dirección: ¿Son los currículos escolares una proyección de los currículos de las profesiones? ¿El saber de la escuela es propio y contiene una génesis original?

El campo de los saberes escolares se configuró a partir de los años 70 y se nutrió de diversas teorías como "nueva sociología de la educación", "estudios del currículum", "historia cultural" y "cultura escolar". La procedencia de las primeras publicaciones se originó en Gran Bretaña y Francia, destacando dos autores en especial: Dominique Julia y André Chervel. Una de las primeras publicaciones, Studies in Curriculum History, fue editada por The Falmer Press por Ivor Goodson, quien analizó la historia de la geografía escolar, la biología y los estudios ambientales, a los que seguirían la historia de la educación científica, tecnológica y matemática. Finalmente, estos estudios encontrarían un amplio

eco en Estados Unidos en el movimiento reconceptualista del currículum de Pinar y la pedagogía crítica de orientación política de Popkewitz, Giroux, McLaren y Apple (VIÑAO, 2006).

Asimismo, los temas que interesan a este campo se enfocan en registrar la naturaleza del conocimiento curricular en el aula, a saber, cómo se establece en el día a día la interacción profesor-alumno; alumno-profesor, asumiendo que las disciplinas no deben presentarse como reflejos de las formas básicas de conocimiento dadas para siempre, sin historia ni cambios nuevos. Es por ello que actualmente se debe considerar que la historia, la geografía, la física y el inglés, entre otros, deben ser tratados como productos sociohistóricos, como evidencias de conflictos entre grupos que buscaban definir tales asignaturas de formas diferentes. Lo que se construye para el mundo escolar es el currículum prescrito, entendido en términos de conflictos, negociaciones, transacciones, imposiciones, intereses y luchas por el poder entre diversas tradiciones, subculturas y grupos de profesores (ALTERMANN, 2008; GOODSON, 1999).

En América Latina, en especial, estas investigaciones se fortalecen a comienzos de este siglo. Para el caso español, esta línea de investigación está centrada en un enfoque que se le dio por llamar análisis sociogenético de las asignaturas escolares, sobre todo en el seno de Fedicaria (y especialmente en el denominado Proyecto Nebraska), de R. Valls (2007), J. Mateos (2008), sobre la genealogía de la enseñanza del entorno, o la de J. Mainer (2007) entre otros. En general, el currículo en la escuela representa una selección reflexiva y sistemática de conocimientos, capacidades y valores que tiene diversas procedencias (VIÑAO, 2006).

Por otro lado, hoy los agenciamientos educativos consideran que el currículo escolar está vinculado con las reformas educativas encaminadas a la consecución de los resultados de aprendizaje de alta calidad que expresan una selección consciente y sistemática de conocimientos, capacidades y valores; una selección que incide en cómo se organizan los procesos de enseñanza, aprendizaje y la evaluación para retomar preguntas de cómo, qué, por qué, cuándo y cómo se debe aprender. Hoy las preguntas que articulan los currículos escolares son, según UNESCO (2016). ¿Qué conocimientos, capacidades y valores de-

beríamos incluir en nuestro currículo de las escuelas? ¿Nuestro paradigma actual de un conjunto de "asignaturas" constituye un currículo adecuado? (p,78).

Frente a la consolidación de las propuestas de los agenciamientos interesados en la formación de niños y jóvenes se viene proponiendo desde el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y del Banco Interamericano de Desarrollo, conformar equipos técnicos que, a través de consultas a expertos, deben elaborar Contenidos Básicos Comunes en adelante, CBC- para todas las extensiones de enseñanza (BUSCH, 2013). Es por ello, que presentes reformas educativas exigieron de amplias convocatorias a expertos disciplinares en todo el continente, para la lo que estas entidades denominaron la inminente modernización de los contenidos de enseñanza, por lo que se inauguró espacios de discusión y competencias en los distintos campos de conocimiento en todo el continente.

Sobre que podría ser el currículo escolar de geografía

El amplio concepto de currículo se asume, según Sacristán (1999) como un grupo de intereses, ideales y formas de comprender su misión en un contexto histórico muy concreto, afectados por las opciones políticas, generales, económicas, y la pertenencia a diferentes medios culturales. Esta práctica no es neutral por cuanto es en últimas una expresión de las desigualdades entre grupos e individuos.

Por su parte, el currículo escolar tiene otras miradas de diversa procedencia, para Bernstein (1990,1988) no se ocasiona en la escuela, ya que transita por diferentes contextos, el primero, de la producción de los conocimientos, el segundo, de contexto y de recontextualización donde se produce el currículo y los manuales de enseñanza y el contexto de reproducción y transmisión de los saberes(la escuela), cada uno de estos contextos comparte con Sacristán ser un campo de luchas y de control simbólico para producir y reproducir lo que niños y jóvenes aprenden en la escuela.

Por otro lado, autores como Cerqueira de Araújo y Alves da Silva (2019) desde miradas de la transposición geográfica, "bajar el conocimiento científico al escolar" consideran el currículo

escolar como una apuesta epistemológica donde los conceptos y categorías deben funcionar como articuladores prescriptos que sirven como aporte instrumental y reflexivo en una práctica docente. Desde otra tendencia, Goodson, (1995) entiende el currículo como un proceso de producción cultural del contenido escolar significa considerarlo una construcción específica, única y propia del ámbito educativo, "no dependen del conocimiento científico" por lo tanto, cuestiona la idea heredada de currículo como algo dado, natural, como una mera "adaptación" o trasposición de los saberes científicos y culturales a los diferentes niveles de enseñanza.

Este autor identifica tres tradiciones o subculturas en la evolución de las disciplinas escolares: la pedagógica, la más próxima a los intereses y necesidades, evolución de los niños, la vocacional, donde la selección de contenidos tiene una intencionalidad con fines propedéuticos y se otorga mayor status y prestigio(la geografía pierde prestigio frente a las matemáticas) y la tradición utilitaria; práctica del conocimiento, siendo prioridad la enseñanza de habilidades básicas del cálculo y la alfabetización (GOODSON, 1995; 2000)

A nivel internacional, los currículos escolares de geografía están siendo reflexionados así: Huckle (2024) sostiene que los estudiantes de secundaria (de 14 a 18 años) merecen un marco curricular que se centre en las causas y posibles soluciones a la actual crisis global, por lo que debe basarse en la filosofía del realismo crítico para Kinder & Rawling (2023) las bases curriculares deben mediarse por las asociaciones de geógrafos, para el caso inglés La Asociación Geográfica (GA) ha elaborado un marco para el plan de estudios de geografía escolar (GA, 2022), que establece la naturaleza de la asignatura escolar, sus fundamentos disciplinarios y las características importantes de la geografía, finalmente Rawling (2020) examina los cambios recientes en los currículos inglés y galés para demostrar cómo y por qué los marcos curriculares están fallando y para explicar por qué el trabajo de los docentes está incidiendo en estas dificultades, adicionalmente propone una mayor presencia de geógrafos en estas propuestas.

Currículo geográfico escolar prescripto en Iberoamérica.

Se tomaron para este apartado los países con mayor producción de investigaciones y publicaciones encontradas en la web, o en su defecto algunos textos que, por su nivel reflexivo, aportan en la interpretación considerando que la posibilidad de contrastar información, puntos de vista, y autores reconocidos ya en el campo. Sin embargo, tal como lo evidencio Barriga para el amplio campo curricular, no son amplias la investigación en aspectos conceptuales, como tampoco en la observación empica del currículo geográfico escolar. Algunos textos sistematizan experiencias en otros contextos, por lo que son considerados como prioritarios para este análisis.

La educación escolar en Chile mantiene el ritmo de buena parte de los países iberoamericanos con un currículo que responde esencialmente a un enfoque positivista, denominado pedagogía por objetivos. El estudiantado es clasificado según su rendimiento académico y se le prepara para competir en diferentes pruebas estandarizadas, siendo clasificado según su rendimiento académico, que es condicionado a estímulos económicos y a la oportunidad de continuar los estudios en la educación superior (MUJICA, 2020; GARRIDO, 2015).

Adicionalmente, se incorporan hoy estrategias y habilidades en las propuestas curriculares, tensionadas por el predominio de una concepción técnica del currículum que se manifiesta en una vertiente de fuerte carácter academicista (VALDÉS Y TURRA, 2017). Las declaraciones de logros o propósitos de formación establecidos a nivel de estándares son incorporadas en las competencias y perfiles de egreso que conforman la base curricular de los profesores de esta especialidad (REBOLLEDO, 2020).

Las llamadas “bases curriculares” en Chile fueron entendidas por muchos como el concepto sobre el cual se revisaron los ya establecidos instrumentos para un nuevo ordenamiento, que, a su vez, dio salida a un campo de prácticas educativas orientadas a transformar las situaciones de enseñanza por medio del aprendizaje de habilidades (GARRIDO, 2015). Asimismo, los cambios en el currículo nunca son fortuitos; responden a coyunturas que se vislumbran en escenarios políticos. Por parte de los profesores de los conocimientos formales de la misma,

los estudiantes estarían incapacitados para lograr aprendizajes relacionados con la geografía por su excesiva dificultad (GARRIDO, 2015).

Al menos seis cuestiones parecen ser básicas de señalar en el currículo escolar de geografía: las problemáticas relevantes que pueden ser desarrolladas con contenidos específicos de la disciplina. Primero, geografía de habilidades específicamente espaciales; segundo, tareas de modo gradual desde un nivel simple hasta el complejo, restableciendo las interrelaciones entre sociedad-naturaleza y ser humano-medio. Además, conducir a los estudiantes a tránsitos multiescalares para evitar aprendizajes del espacio meramente topológico y cartográfico. El currículo tiene que permitir diversos enfoques geográficos, no solo concepciones teóricas, sino también metodológicas, técnicas, éticas y ontológicas y, finalmente, permitir un diálogo con el orden cronológico (GARRIDO, 2015).

Un trabajo de especial interés a este estudio lo presenta Gonzales (2013) donde evidencia como la enseñanza de la Geografía viene regulada por los diferentes currículos, por lo que el autor realiza una revisión de las opciones curriculares de las y asignaturas en seis Estados europeos, sin embargo, mantienen sus estructuras generales y formatos Los principales estudios evolutivos sobre el currículo escolar de la Geografía en este contexto han sido realizados por Souto (2003, 2004, 2013) y por González Gallego (2001, 2011), y una gran variedad de tesis y monografías.

Para el caso de España se han aprobado varios marcos curriculares diferentes, en estas últimas décadas que corresponden, respectivamente, a las Leyes Orgánicas sucesivas denominadas LOGSE, LOCE y LOE y la nueva Ley de Educación (LOMLOE), algunas de ellas pensadas por el psicólogo educativo César Coll, esta última reforma buscaba garantizar la formación integral en la esfera personal, emocional e intelectual y social y afectiva, adicional a ocho competencias sobre las que se moldearan las disciplinas escolares: comunicación lingüística, plurilingüe, matemática y en ciencia y tecnología STEM Digital, personal, social y de aprender a aprender ciudadanía, emprendedora, en conciencia y expresión culturales, las anteriores son permea-

das por los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (Lomloe,2023). En relación con la geografía ya antes la ley orgánica respecto a las enseñanzas de la materia de Ciencias Sociales, Geografía e Historia de la ESO Educación Secundaria Obligatoria, facilito que este saber, pasara a ser una materia optativa vinculada a la modalidad y solo cursada por los alumnos de cuarto de la ESO.

Por su parte en Finlandia cuestión ha sido puesta de manifiesto por numerosos estudios que subrayan la autonomía pedagógica de los centros de secundaria unida a la elevada calidad en la formación del profesorado como uno de los factores del éxito de este sistema educativo en los rankings internacionales. En este contexto los profesores tienen una amplia facilidad de aplicar y de escoger enfoques, ha predominado la perspectiva constructivista, materiales y varas formas de evaluación, todo lo anterior adaptado a las necesidades de los grupos de niños y jóvenes (Gonzales, 2013,). La oferta de contenidos funciona en una escala que inicia con la Tierra, Europa y Finlandia, combinados con aspectos de la Geografía Física, Humana y Regional en los tres niveles. (Gonzales, 2013).

Así mismo, en Francia El Decreto de 15 de julio de 2008 ha establecido con un grupo de asignaturas compiladas con la Geografía, la Historia y educación cívica para los cursos de 6 y los contenidos del programa estipulado para los grados. °, 5.°, 4.° y 3.° del collège, son similares, sexto de primaria, 1.°, 2.° y 3.° del sistema español. Predomina una combinación de asignaturas, temáticas que entran con fuerza al mundo escolar como la educación ciudadana.

Llama la atención que en este contexto denominación de currículo no es usual, se resalta en esta propuesta enfoque constructivista de la ordenación de las enseñanzas, que aparece claramente reflejado en sus diversos apartados: así, cada bloque de contenidos se divide entre, habilidades y capacidades (a modo de criterios de evaluación) (Gonzales, 2013). Sin duda, predomina en esta presentación una fuerte presencia del paradigma posibilista y de la escuela regional y la enseñanza a través de conceptos como medio, paisaje, modo de vida, croquis), descuidando las aportaciones educativas de otras (Gonzales, 2013). Fi-

nalmente, es usual encontrar el manejo destacado de metodologías activas, de aprendizaje por descubrimiento en proyectos de simulación de la investigación geográfica con tecnologías.

Nuevas propuestas temáticas

Los problemas de la geografía escolar a través del tiempo pareciera mantener los mismas variables, por ejemplo hace más de cincuenta años la reunión regional de geógrafos para el mejoramiento de la enseñanza de la geografía en América Latina", llevada a cabo en 1967 revela que para el momento la Geografía aparece en situación subestimada frente a la historia; los contenidos no son selectivos en cuanto a centralizar los problemas en torno a materias de interés para los alumnos y en unidades que partan de lo local y lo concreto programas, en general, son anticuados y necesitan una revisión (ARAYA 2010, como se cita en GONZALES, 2013, p. 26).

Sin embargo, la literatura consultada nos ha permitido indagar por las nuevas propuestas y temáticas que están ingresando a los currículos escolares de geografía: por un lado, después de los años noventa las reformas educativas cada vez más están siendo consultadas distintas instancias de trabajo y actores consultados (sondeos de opinión pública, consultas a empresarios, ONGs, seminarios de consultas a docentes, etc.), faltando aún tomar las voces de niños y jóvenes (BUSH, 2013), en términos temáticos incluyó geografía sistémica-analítica que propone el "estudio de la superficie terrestre en pos de la conservación ambiental". Esta propuesta tiene grandes continuidades con el legado en enseñanza de la geografía los cambios en la tecnología impregnan la pedagogía y metodología de la geografía (DONERT, 2010) se está dando una mutación de la geo información no solo tiene un potencial para el desarrollo de múltiples capacidades concernientes a la ciudadanía espacial, también al desarrollo sostenible, a la interculturalidad; ya que su uso en la potencia el desarrollo del pensamiento lógico (HOUTSONEN, 2006).

Hay una mayor preocupación por la competencia para el pensamiento espacial es denominada competencia para la comprensión espacial e incluye tres aspectos principales en el currículo de Geografía: visualización espacial, orientación espacial y

construcción de un conocimiento basado en las relaciones espaciales (GONZALES, 2013).

Francia Finalmente, los contenidos más innovadores son precisamente los de la modalidad científica, que incluye dos elementos destacados: el uso de la cartografía digital y de los SIG, y el enfoque espacial como clave para entender las claves geopolíticas y geoeconómicas del mundo actual (GONZALES, 2013, p,82).

Algunos estudios más detallados se lograron con una encuesta realizada a 700 profesores de Geografía realizada por Asociación de Geógrafos Españoles AGE, que concluyo que se debía introducir una asignatura de Geografía en primero de Bachillerato, la innovación en los materiales didácticos basados en las TIG para hacer la formación más atractiva para el alumnado (GONZALES 2016).

Desafíos de los currículos escolares de geografía

El estudio de estos documentos evidenció desafíos comunes a todas las reformas, por ejemplo, los objetivos de aprendizaje OA y los indicadores de las bases curriculares en la mayoría de los documentos analizados, evidencian que no son del todo precisos y muy ambiguos (MUJICA Y CONCHA, 2015, p. 24) En consecuencia, se ha creado un contexto pedagógico en que cada docente puede interpretar en forma diferente un OA (MUJICA 2020). En general se viene denunciando que los currículos por objetivos tienen una tensión de carácter epistemológico y de contexto, ya que se desconoce en ellos, las realidades histórico-cultural de las comunidades educativas, estudiantes, docentes, y autoridades de los centros de formación

Un primer desafío, es la mutación de la disciplina escolar articulad a través de competencias, La pregunta en unísono también se viene haciendo es ¿por qué todo se está moldeando con competencias? Principalmente, porque los resultados de los aprendizajes son valorados de manera numérica, y estas

calificaciones posteriormente incidirán en posteriores beneficios económicos estatales tanto para el alumnado, el profesorado y los centros educativos. Otro de los impactos del sistema se manifiesta con la posibilidad de obtener a mayores porcentajes para el ingreso a la formación profesional. (MUJICA

2020). (GIMENO, 1986). Esta lógica educativa permite manifestar en forma clara y precisa los cambios de conducta en el área cognitiva, afectiva o psicomotriz, (SALCEDO, 2011; LÓGICA, 2020) todo lo anterior como una expresión del movimiento utilitarista en educación que se desarrolló en Estados Unidos

Otro desafío continúa siendo, la conexión entre contenidos con sus metodologías adecuadas para implementarlos, por ejemplo, la implementación del aprendizaje basado en proyectos, y la investigación escolar donde se refuerce la síntesis regional, una manera consecuente de tratarlos a través de una secuencia didáctica que Souto (1998) propone así, recogida y tratamiento de información geográfica de variada procedencia: literaria, gráfica, cartográfica y estadística, y la presentación de resultados integrados utilizando SIG. Este debe identificar una relación del área geográfica en sus conexiones nacionales e internacionales (GONZALES, 2013).

Predominan entonces aún como novedosas las metodologías activas, formular estudios de caso, métodos inductivos, análisis comparativos de espacios a su misma escala y de problemas espaciales a diferente escala, con un mayor número de actividades de indagación y aprendizaje por descubrimiento, y un mayor protagonismo a las salidas de campo, a diversas escalas, de barrio, localidad, ciudad etc. sin duda, nos encontramos hoy clase de Geografía moldeada como laboratorio geográfico y como simulación de la investigación geográfica, especialmente en el caso inglés (GONZALES, 2013).

Finalmente, el currículo de Geografía, no como un programa de contenidos académicos, sino como un instrumento inductor de procesos cognitivos, tal y como sucede con las áreas de competencia espacial y las capacidades a ellas vinculadas del caso alemán. En otras palabras, no tanto a enseñar el espacio, sino a enseñar a pensar espacialmente, lo que implica investigar cómo los alumnos piensan el espacio como una entidad cognitiva abstracta y permite entender mejor los procesos de aprendizaje relativos a la conceptualización del espacio (COMES, 1998).

Comentarios finales

No es posible ya a este nivel de la discusión realizar unas conclusiones, ya que han quedado más preguntas que respuestas y talvez ha quedado la sensación que aún son innecesarias, las apuestas que intentan equiparar los saberes de la ciencia con los que han sido fabricados por la escuela, más preocupados por los desarrollos humanos que por los contenidos. Siguen siendo escasos los trabajos sobre el impacto del currículo escolar en la vida de niños y de niñas, en su formación de personas y de ciudadanos, nos encontramos en este momento dentro del dispositivo evaluador, por lo tanto, los formatos escolares están replegados a las pruebas censales, a los conceptos de eficiencia y la construcción del empleo, como a las disposiciones de los currículos globalizados formatos para todos. Hoy ya podemos inferir que después de la Segunda Guerra Mundial y de la Guerra Fría, las decisiones nacionales no tienen la injerencia de antes. Es por ello, que la educación depende de las organizaciones transnacionales como la OCDE, o el Banco Mundial, que formulan una agenda, más que nacional, global.

En relación con la disciplina escolar geográfica la educación escolar en buena parte del hemisferio se encuentra compuesta por un currículo que responde esencialmente a un enfoque positivista, denominado pedagogía por objetivos contenidos mínimos y estándares, orientada con mayor ímpetu a la Geografía regional, y un conservadurismo metodológico, expresado en unos objetivos y unos contenidos poca invención, lo cierto es que los principales cambios de este saber escolar, lo podemos relatar así: está articulado este saber a las ciencias sociales, donde se encuentra mayoritariamente con una historia de mayor presencia y poco diálogo con ella, en general, hay una mínima presencia de ella si la comparamos con otros momentos, y ha tenido que articular nuevos discursos como la educación ciudadana, desarrollo sostenible, entre otros, que le han dado vigencia.

Referencias

ALTERMANN Nora construcción del curriculum escolar claves de lectura de diseños y práctica. **Revista de Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación** - N° 6 – Noviembre. 2008

BERNSTEIN, Basil **La estructura del discurso pedagógico.** Morata. España.1990, p 12-15

BERNSTEIN, Basil **Clases, código y control.** Hacia una teoría de las transmisiones culturales. Akal Universitaria. Madrid. 1988. p. 31-68

BUSCH Silvia. La Geografía en la reforma curricular del "compromiso entre lo nuevo y las tradiciones" **Revista del IICE** /34.2013

DE ARAÚJO, G. C. C., & KUNZ, S. A. da S.. geografia escolar e currículo: aportes da construção do saber geográfico e dos postulados acadêmicos. **Revista Ensino De Geografia** (Recife), 2(2), 99–112, 2019, Disponible https://doi.org/10.51359/2594-9616.2019.242168. Acceso 13 junio 2020

CHOPPIN, Alain. The Emmanuelle Textbook Project", **Journal of Curriculum Studies,** n° 4, pp. 345-356.1999

CONTRERAS DOMINGO, José. **Enseñanza, currículum y profesorado**. Introducción crítica a la didáctica. 2 ed. Madrid: Akal, 1994.123 P

DE ALBA, Alicia Currículum**, Crisis, Mito y Perspectivas**. Miño y Davila Editores.1998.67p

DÍAZ BARRIGA Frida Pinar. La teoría del currículo, con estudio introductorio de J. M. García Garduño, Madrid: Narcea. Comprender la teoría del currículum como una conversación complicada. Surgimiento, crisis, reconceptualización e internacionalización. **Revista Mexicana de Investigación** Educativa. 2016;21(69):641-646 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395012, Acceso en: 12 julio 2024

DÍAZ BARRIGA, Frida y LUGO, Elisa. Desarrollo del currículo. En: DÍAZ BARRIGA, Ángel; coord. **La investigación curricular en México**. La década de los noventa. Versión preliminar. México: UNAM, 2002. 23 p

DÍAZ BARRIGA, Ángel. Currículum. Tensiones conceptuales y prácticas. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, 5 (2). Disponible http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.htm Consultado 12 agosto 2023.

DONERT K (Ed.) Using Geoinformation in **European Geography education**, Vol. IX, International Geographic Union-Home of Geography, Rome, 145pp,2010

GARRIDO P Marcelo Pereira. **El currículo como espacio político:** La batalla de la geografía escolar por Disponible en: https://www.academia.edu/31389212/O_curr%C3%ADculo_como_espa%C3%A7o_pol%C3%ADtico_A_batalha_da_Geografia_escolar_por_recomponer_un_sentidorecompo-

ner un sentido 2015 Acceso en: 12 julio 2024 Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14045395012, Consultado 12 agosto 2023.

GOODSON, Ivor **La construcción social del currículum**. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del vitae. Revista de Educación. Ministerio de Educación Español, N° 295, p. 16.

GOODSON, Ivor F. **Historia del curriculum.** La construcción social de las disciplinas escolares». Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor, 1995 p90

GOODSON, Ivor F **Representing Teachers"**, en M. Hammers ley (Ed.): Researching School Experience. Eth nographic Studies of Teaching and Learning, The Falmer Press, Londres, 1999

GONZÁLEZ Rafael de Miguel **¿Podemos aprender de los currículos de geografía y ciencias sociales existentes en otros países europeos?** En Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales Disponible en: https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/33/36/_ebook.pdf 2013 Consultado 12 agosto 2023.

GONZÁLEZ Gallego, I. A**nálisis crítico de las opciones curriculares en la educación secundaria obligatoria** en Prats, J., coord., Geografía e Historia. Complementos de formación disciplinar. Barcelona: Graó, pp. 161-186.2011 p9

ELÍAS, María Esther. La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. **Revista Electrónica Educare**, 19(2), 285-301. Disponible en: Retrieved July 28, 2024, from http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409-42582015000200016&lng=en&tlng=es. Consultado 12 23 enero 2022.

MIOTTO, Haline da Silva; GONÇALVES, Raul Calixto; DINARDI, Ailton Jesus. A inserção da educação ambiental nos documentos que norteiam os diferentes níveis de formação. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 295-307, 2018. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8583/5521. Acesso em: 25 agosto 2022

HERBART, J. F.**Teoría y práctica en la pedagogía**: Johann Friedrich Herbart. En: Educación y pedagogía. Medellín. Vol. 1. No. 4 (junio-septiembre, 1990), pp.59-62.

HOUTSONEN, L. **GIS in the school curriculum**: pedagiogical viewpoints» en Johans son, T. ed. Geographical Information Systems Applications for Schools, Helsinki: Univer sity of Helsinki, pp. 23-29. 2006

HUCKLE, J Confronting the crisis: towards a curriculum framework for school geography at key stages 4 and 5. **Geography**, 109(1), 18–26. Disponível en https://doi.org/10.1080/00167487.2024.2297609. .2024. Acesso em: 2 agosto 2023

JULIA, Dominic.. A cultura escolar como objeto histórico (La cultura escolar como objeto histórico). **Revista Brasileira de História da Educação,** 1, 9-43. Disponível en de http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/download/273/281. Acesso em: 2 agosto 2023

KINDER Alan & RAWLING Eleanor The GA's Framework for the school geography curriculum **Geography** Volume 108,2023

MARÍN MÉNDEZ, Dora Elena. **La formación profesional y el currículum universitario**. 1 ed. México: Diana, 1993. P 56

MUJICA, F. N. y CONCHA, R. Objetivos de aprendizaje de primer a sexto año en educación física y salud: Análisis crítico de la documentación ministerial. **Revista Motricidad Humana**, 16(1), 18-25. Disponible http://www.revistamotricidad.com/wp-content/uploads/2015/09/, 2015 Acceso en 12 mayo2024

OCDE, **Estrategia de Competencias de la OCDE** 2019 Disponible https://read.oecd-ilibrary.org/education/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019_e3527cfb-es#page12019 Acceso en 12 mayo2024

PINAR, WilliaN. **La reconceptualización en los estudios de currículo.** La enseñanza: su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989. p. 231-240

PINAR, William F.. **La teoría del currículo,** con estudio introductorio de J. M. García Garduño, Madrid: Narcea.2014

POPKEWITZ, I.S. **Curriculumgeschichte: Schulbildung in den** USA im frühen 20. Jahrhundert als kulturelle These darüber, wer das Kind ist und wer es sein sollte. Zeitschrift für pädagogische Historiographie, 12 (2), 88-114.2006

RAWLING Eleanor How and why national curriculum frameworks are failing geography. G**eography** Volume 105.2020

REBOLLEDO-REBOLLEDO Raquel. la investigación en la formación inicial docente de profesores de Historia y Geografía: Galimatías de fines desde los documentos curriculares **revista de Estudios y Experiencias en Educación** Vol. 19 Nº 40, agosto, pp. 111 – 12 202º, p30

SACRISTÁN Gimeno **El profesorado y la sustancia de la educación**: la reivindicación de la competencia cultural Kikiriki. Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, Nº 52, 1999 , págs. 25-30

SACRISTÁN, GIMENO J. y PÉREZ GÓMEZ, A. **La enseñanza:** su teoría y su práctica. 3 ed. Madrid: Akal, 1989.

SOUTO González, X. M. (2013). Didáctica de la geografía y currículo escolar. In Miguel, R. de, Lázaro, M. L. de, & Marrón, M. J. (Coords.), **Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales** (pp. 121-147). Zaragoza: Institución Fernando el católico

TABORDA María Alejandra La geografía escolar en Colombia: travesía hacia su invisibilidad en la segunda mitad del siglo XX. Disponible http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/83.2015, acceso 23 mayo 2024

TIANA, Alejandro, ed. **El libro escolar,** reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas, 1999, p90

TRÖHLER, D. La historia del currículum como camino real a la investigación educativa internacional. historia, perspectivas, beneficios y dificultades.

Profesorado. **Revista de Currículum y Formación de Profesorado**, 21(1), 2017 p 202-232.

UNESCO **Que hace un currículo con calidad** disponible https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243975_spa, 2017 Acceso 3 Julio 2020

VILLALAÍN Benito, José Luis **Manuales escolares en España**. Tomo I: Legislación (1812-1939), Madrid.1997 , p 56

VALDÉS, M., y TURRA, O. Racionalidades curriculares en la formación del profesorado de historia en Chile. **Diálogo Andino,** (53), 23-31917

VIÑAO, Antonio. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Continuidades y cambios. Madrid: Morata.2022.

Geografía y ambiente: interrogantes y desafíos desde una educación ambiental integral comprometida

Lía Bachmann
Andrea Ajon

El presente artículo se encuentra estructurado en base a reflexiones y preguntas de respuestas provisorias, surgidas a lo largo de diversas trayectorias docentes, de investigación y de extensión en cuestiones ambientales.

El propósito es presentar lineamientos pedagógicos para la enseñanza de temas ambientales en geografía y su vinculación con los principios de la Educación Ambiental Integral (EAI). El análisis se focaliza en el peso que aún tienen las tradiciones escolares y visiones clásicas sobre el ambiente y los cambios generados en el tratamiento de los problemas ambientales, especialmente a partir de la Ley 27.621 para la implementación de la Educación Ambiental Integral.

El artículo se propone aportar un marco teórico y metodológico que contribuya a enriquecer el trabajo aúlico y otras experiencias educativas alrededor de la cuestión ambiental. También se presentan ejemplos de ejes temáticos significativos, orientaciones para favorecer la problematización y una serie de preguntas que pueden motivar debates, posicionamientos y curiosidad por profundizar en las múltiples causas y dimensiones de los problemas socio-ambientales.

Las reflexiones se encuadran en un proyecto de investigación llevado a cabo en el Instituto de Geografía de la Universidad de Buenos Aires por el grupo INDEGEO[25], cuyo tema es *"La geografía y la enseñanza de temas transversales en el nivel secundario: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docen-*

[25] Para acceder a información del grupo y los proyectos de investigación desarrollados hasta el presente, consultar: http://geografia.institutos.filo.uba.ar/indegeo.

tes"[26]. En particular retomamos aquí avances correspondientes a la línea de trabajo referida a educación ambiental y la construcción de recortes pedagógicos significativos, problematizadores e innovadores sobre temas ambientales contemporáneos.

Educación Ambiental Integral comprometida: ¿con qué, con quiénes?

Retomando la expresión utilizada en el título de este artículo, con una intencionalidad más simbólica que literal, expondremos sintéticamente la perspectiva desde la cual pensamos la educación ambiental y el lugar de la geografía en el abordaje de temáticas ambientales.

En primer lugar, en consonancia con la Ley 27.621 para la implementación de la EAI en la República Argentina, sancionada en 2021, compartimos la idea de entender la *Educación Ambiental Integral* como "proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental (...). Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común"[27].

Al referirnos a una EAI *comprometida*, queremos enfatizar la significatividad de la enseñanza de temas ambientales desde una perspectiva crítica, reflexiva, orientada al análisis de las relaciones sociales, las tensiones y los dilemas que subyacen a toda problemática ambiental. Por lo tanto, la educación ambiental será comprometida en la medida que aporte a un trabajo pedagógico basado en la problematización y logre dar cuenta de la complejidad y multidimensionalidad propias de toda problemática socioambiental y territorial, al tiempo que contribuya a una formación ciudadana sólidamente informada. Es decir, se trata

[26] PROYECTO UBACYT Mod. I 20020190100130BA. Directora: Dra. María Victoria Fernández Caso. Instituto de Geografía, FFyL, UBA. La síntesis del proyecto de investigación en curso, se encuentra disponible en: http://geografia.institutos.filo.uba.ar/proyecto/la-geograf%C3%ADa-y-los-temas-transversales-novedades-curriculares-innovaciones-pedag%C3%B3gicas-y

[27] https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto

de propiciar oportunidades para tomar las cuestiones ambientales como trama que difícilmente pueda comprenderse reduciendo su abordaje a un único aspecto o factor. Por el contrario, requiere la articulación de dimensiones de análisis, la contextualización y la diferenciación de actores y escalas.

Esta perspectiva se viene desarrollando con diferentes matices y alcances desde hace tiempo en muchas instituciones escolares, pero cobra mayor visibilidad e impulso a partir de la promulgación en Argentina de la mencionada Ley 27621. Con el fin de enriquecer visiones existentes sobre educación ambiental que, a nuestro entender, presentan ciertas limitaciones (Bachmann, 2018), nos gustaría retomar una serie de principios novedosos de la Ley que encuadran la tarea educativa y orientan las prácticas docentes en espacios formales. Entre ellos citamos:

- El abordaje interpretativo y holístico: adoptar el enfoque que permita comprender la interdependencia de todos los elementos que conforman e interactúan en el ambiente.
- El valor de la biodiversidad: aquí se destaca no solo apuntar a la sostenibilidad de los ecosistemas sino también a la relación estrecha con las necesidades sociales y la cultura.
- El principio de equidad y el de igualdad desde el enfoque de género.
- El reconocimiento de la diversidad cultural: aquí se destaca la consideración de las diversas formas de representación de la naturaleza, los vínculos y aprovechamientos de los ecosistemas.
- La problemática ambiental y los procesos socio-históricos: el abordaje de las problemáticas ambientales en tanto procesos socio-históricos que integran factores económicos, políticos, culturales, sociales, ecológicos, tecnológicos y éticos y sus interrelaciones.

En este sentido, la Ley de EAI ofrece un marco de mayor legitimidad a la enseñanza de la cuestión ambiental de manera integral. De esta forma, se promueven recorridos pedagógicos

que refuerzan actualizaciones de paradigmas disciplinares y didácticos, al tiempo que motiva la creación de propuestas de trabajo alternativas, menos clásicas, más integrales y convocantes para los y las estudiantes.

Desde este lugar, la *transversalidad* propia de los temas ambientales resulta estratégica, ya que tales temas forman parte de las currículas de Geografía y asignaturas de Ciencias Naturales y pueden vincularse con contenidos de Formación Ética y Ciudadana, Matemática, Educación Tecnológica, o Arte.

Cabe recordar que entendemos los contenidos transversales como "acontecimientos (hechos o sucesos relevantes), temas (cuestiones, asuntos que captan la atención y se convierten en centro de las preocupaciones sociales) y problemáticas (propias de una determinada época, cultura o contexto) emergentes, propios de los escenarios actuales, que por sus alcances, relevancia social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado –en tanto excede lo escolar, incluyéndolo- con perspectiva holística, y precisan del aporte conceptual y de prácticas de los distintos espacios curriculares" (SPIyCE, 2016). Todo ello resulta una oportunidad potente para promover el diálogo interdisciplinar y la articulación de contenidos, en pos de la superación de ciertas tradiciones que tienden a "parcelar" conocimientos e instancias que pueden formar parte de un proceso educativo integral. Con parcelamiento nos referimos, por ejemplo, al predominio de descripciones con información fáctica, a la memorización de conceptos y datos, dando cuenta de débiles apropiaciones significativas de los temas ambientales reduciendo la posibilidad de la problematización (Ajón, 2015). De ahí la relevancia didáctica que cobra procurar abordajes que potencien la comprensión partiendo de problemas a través de estudios de caso que permitan descubrir y desandar la multiplicidad de causas, disputas, intereses y actores sociales con diversos grados de intervención y afectación (Ajón, 2015). La fragmentación del contenido tiene expresiones en itinerarios didácticos clásicos que ordenan metodológicamente el abordaje partiendo en primer lugar de la enseñanza de los componentes físico naturales, para luego incorporar un caso o noticia que aporte sobre los componentes sociales y otras dimensiones (Ajón, Bachmann y

Souto, 2014). Cuando esto sucede se pierde la oportunidad de la integralidad de la que hablamos antes y de profundizar en la multidimensionalidad. La parcelación de los contenidos lleva a jerarquizar el conocimiento del espacio geográfico desde un punto de vista físico y contenedor (Blanco, 2007), y pone vallas a la comprensión del espacio en directa relación con la sociedad (Gurevich y Ajón, 2011). Esto último va de la mano con la perspectiva disciplinar, partimos de una *Geografía crítica* orientada a explicar, interpretar, comprender fenómenos y procesos que hacen a la construcción social del espacio, y que desde el punto de vista pedagógico redunda en aprendizajes significativos y duraderos (Bachmann y Ajón, 2019). Una Geografía que permita la superación del sentido común y lecturas de los territorios, sus lógicas y dinámicas mediante la apropiación de conceptos centrales de la disciplina.

Otro elemento clave que forma parte del posicionamiento teórico-conceptual es el concepto de *ambiente*, ya que existen diferentes enfoques y miradas sobre este término. Uno de ellos conlleva una aún importante identificación de "lo ambiental" con el estudio y conocimiento de componentes y procesos físicos, químicos, ecológicos, que enfatiza en las condiciones climáticas, suelos, relieve, biomas, y en las relaciones entre los seres vivos con su medio. Pero hace décadas se ha avanzado en la comprensión del ambiente como una construcción social, que integra la dimensión natural y la social: un "sistema complejo y dinámico, resultante de la interacción entre los sistemas naturales y procesos socioculturales que se manifiesta en un territorio y momento histórico determinado" (Ministerio de Educación, 2022: 17). En este sentido, es clave entender a los problemas ambientales como problemas sociales generados entre diversos actores sociales a partir del aprovechamiento de recursos o bienes naturales, sus consecuencias en términos de deterioro y acceso, y de la conflictividad surgida a partir de un reparto desigual de beneficios y perjuicios (Bachmann, 2011).

Finalmente, consideramos que esta perspectiva ambiental requiere la combinación de una *pedagogía crítica* para planificar propuestas de enseñanza que propicien la comprensión y profundización. Nos referimos a estrategias metodológicas que

promuevan el pensamiento complejo, crítico, reflexivo y creativo (Gurevich y Ajón, 2011). Sin duda, para alcanzar tal propósito será prioritario gestionar en los espacios de actuación, tareas mediadas por recursos didácticos y consignas que propicien la argumentación, la toma de posición, la lectura analítica, la identificación de voces y perspectivas alrededor de un problema. Este enfoque pedagógico sin duda trasciende los temas ambientales, es decir, orienta las estrategias para abordar diversos temas y problemas socioterritoriales que son objeto de enseñanza. En este trabajo estamos focalizando la atención en los ambientales y en la educación ambiental y en este sentido retomamos la idea que al tratarse de transversales, su abordaje abre la posibilidad de diseñar propuestas de trabajo en diversos formatos tales como talleres, salidas de campo, exposiciones, actividades de transferencia a la comunidad.

Nos permitimos hacer una breve apreciación que compromete la innumerable cantidad de actividades escolares y extraescolares vinculadas con "lo ambiental". En ocasiones, se dan instancias de difusión, divulgación, concientización, sensibilización, transmisión, búsqueda de soluciones, jornadas específicas, etc., en forma aislada, con débiles articulaciones entre sí y con otras instancias escolares, como las de desarrollo de temas curriculares o de proyectos institucionales y acciones comunitarias. Lo mismo sucede en situaciones donde se "prescriben" conductas individuales, o "recetas" de lo que hay que hacer. Todas ellas sin duda tienen gran valor de difusión, pero no siempre se apoyan en la comprensión profunda de las dinámicas sociales, políticas y económicas, de las diversidades de intereses y de las dispares capacidades de poder de decisión y acción de los actores sociales. Nos parece que este sigue siendo un gran desafío de la educación ambiental comprometida, en la que se ponen en juego valores éticos y políticos. Sería interesante fortalecer las instancias educativas en un proceso formativo duradero, con consideración de los contextos en los cuales se producen los problemas ambientales (Bachmann, 2008).

Como mencionamos, las temáticas ambientales han sido incorporadas, valoradas y priorizadas en la currícula y en las prácticas educativas. Como resultado de los trabajos de inves-

tigación realizados (Fernández Caso, Gurevich, et al. 2014; Bachmann y Ajón, 2023), consideramos que aún predomina un abordaje cercano a lo clásico y lo tradicional. En base a ello, creemos que aún se presentan desafíos para lograr que exista mayor concordancia entre el enfoque integral desde la complejidad, la agenda ambiental de este tiempo y las propuestas de trabajo en las escuelas.

Nos preguntamos cómo reducir estos desacoples en aras de generar espacios de intercambio, análisis y discusión que interpelen los intereses de los y las estudiantes, revaloricen el rol de la geografía en la educación ambiental y fomente un compromiso transformador con la sociedad toda, con las generaciones actuales y futuras.

Un posible repertorio de preguntas y orientaciones didácticas en educación ambiental

En este apartado y sobre la base de lo desarrollado en el punto anterior, presentamos algunas orientaciones que pueden disparar razonamientos, búsquedas de fundamentos para dar respuestas o nuevas dudas a resolver. No solo orientaciones sino también preguntas que operan de guía para revisar y resignificar las prácticas docentes, con el ánimo de propiciar revisiones necesarias.

Una primera orientación didáctica que nos gustaría puntualizar, se refiere a la diferencia entre "dar un tema" y problematizar. Trabajar desde la problematización, como planteamos en la primera parte, implica focalizar en las tensiones, en los conflictos socioambientales, en lecturas que reparen en la complejidad y multiperspectividad. Por tanto, la EAI en los espacios educativos formales y sobre todo en la educación secundaria, ha de distanciarse de la transmisión directa del conocimiento ("dar temas") para propiciar aprendizajes enriquecidos, mediados por consignas que procuren algún grado de desafío cognitivo. Esta perspectiva y estrategia metodológica, implica considerar al sujeto en un lugar central del encuentro pedagógico. Efectivamente, planteamos que la oportunidad de pensar y reflexionar

críticamente sobre un problema ambiental supone diseñar un abordaje didáctico que habilite desacomodar nociones previas, incorporar nuevos conceptos, articularlos y avanzar en una mejor comprensión.

En este sentido, resultará estimulante el diseño de propuestas de aula que partan de la instalación de interrogantes alrededor de un nudo, un dilema, una toma de decisión, un emergente en determinado lugar. Por ejemplo, partir de un estudio de caso, de una historia de vida, de un ejemplo de política pública en materia de manejo de recursos naturales, entre otros. En esta línea, nos parece oportuno ilustrar acerca de temáticas que pueden enunciarse de tal forma que contengan alguna arista controvertida o provoquen alguna pregunta sobre cómo, por qué, quienes tienen que ver con determinada cuestión. Solo a modo de ejemplo, cuestiones como: la construcción de urbanizaciones cerradas en humedales; el agotamiento del suelo por monocultivo de commodities; la explotación del litio, agentes económicos y extractivismo; fenómenos meteorológicos extremos, impactos y respuestas sociales en espacios urbanos. Resaltamos aquí, qué distinto suenan los enunciados duros de algunos temas de enseñanza, particularmente en la geografía escolar, que no conmueven[28]. Tales como "los biomas", "la explotación minera", "la producción de energía", "relieve". En cambio, los enunciados de problemas o ejes temáticos problematizados, constituyen conjuntos de contenidos entrelazados y apropiados para abordarlos de la EAI (Ajón, 2015).

Nos permitimos introducir un aporte en ocasión de la producción de un material educativo sobre la cuestión ambiental bajo el formato de proyecto integrado, que podría arrojar luz sobre el planteo que venimos desarrollando. Se trata de la colección "Jóvenes que miran mundos" producido por el Ministerio de Educación entre 2021 y 2022[29]. Especialmente nos referimos al cuaderno de esa colección referido a Ambiente, que incluye

[28] En este sentido, es que resulta importante reforzar la renovación de los temarios escolares de las ciencias sociales, incluyendo marcos explicativos de procesos y conflictividades (Fernández Caso y otros, 2013).

[29] Se puede consultar el material citado en: https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/ESTUDIANTES-ITINERARIO-IV.pdf. Para una lectura analítica del material, ver Ajón (2023)

desarrollos temáticos y actividades para estudiantes del ciclo básico de la escuela secundaria. Dicho material fue escrito con la participación de diversas disciplinas (geografía, historia, lengua y literatura, matemática, biología). Se partió del principio que reconoce al ambiente como derecho humano y desde allí se trabajó en una propuesta de actividades en torno a los recursos suelo, agua y bosques. Se consideró valioso que esos recursos y servicios ambientales indispensables para la vida y el desarrollo económico, constituyeran un núcleo desde donde focalizar en diversos problemas. De allí surgió el trabajo sobre: la agricultura comercial y el cultivo de soja; la agricultura familiar y las prácticas agroecológicas; la deforestación de bosques nativos y usos del suelo; la bajante del río Paraná y los usos del agua.

Como vemos, se pensó concretar el abordaje de problemas a través del manejo de recursos naturales, bienes comunes y servicios ambientales, contextualizados en el presente, en Argentina y desde un conjunto de actividades variadas, articuladas entre las disciplinas. Nuevamente insistimos en la idea de priorizar la relevancia, la contemporaneidad y las tensiones sociales tanto desencadenadas en las formas de manejo de los recursos como en sus impactos ambientales. Otra finalidad a resaltar en este material tiene que ver con dar a conocer prácticas sociales que puedan significar una alternativa sustentable y colaborativa del uso del recurso suelo y agua, como es el caso de las prácticas agroecológicas en la agricultura familiar. En este último caso en particular, la riqueza de su abordaje se asienta en el hecho de tratarse de un tipo de agricultura que supone un encuentro de saberes, tanto los saberes locales, que recogen las experiencias y valores culturales transmitidos en el tiempo, como los conocimientos científico tecnológicos aportados por profesionales de organismos estatales como el INTA (Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria). Estas referencias y ejemplos, los presentamos para ilustrar estrategias que incorporan la perspectiva ambiental en la enseñanza y las articulaciones posibles con la EAI. En este sentido, valoramos la noción de educación ambiental en tanto formación en conocimientos específicos y en actitudes críticas acerca de las problemáticas ambientales, sus causas y sus consecuencias

diferenciales, considerando además que las decisiones que se toman respecto al ambiente se realizan dentro de determinados sistemas de valores, en determinados contextos sociales, políticos, económicos y culturales.

Otro lineamiento posible se relaciona con la forma en que se define pedagógicamente lo que se quiere enseñar. Como vimos, lo ambiental conlleva múltiples dimensiones y aristas. Ante la cantidad de contenidos necesarios para abordar lo ambiental, resulta pertinente realizar un recorte, una selección de aquellos contenidos que resultan necesarios para dar cuenta del problema elegido. Por ejemplo, "la deforestación" es sin duda un tema central en la agenda ambiental actual. Pero plantearlo sólo desde esos términos conlleva cierto grado de generalidad y orienta limitadamente hacia dónde se va a desarrollar el tema. En ocasiones se presentan las características de los biomas objeto de la deforestación, se enumera la cantidad de hectáreas deforestadas, de especies nativas que se ponen en peligro y de áreas protegidas del bioma en cuestión. Por supuesto se trata de información relevante, pero requiere también como se planteó anteriormente, de la incorporación de otros conceptos explicativos, tales como agronegocios, cosmovisiones sobre la naturaleza y la cultura, mercados internacionales, disputas por el acceso a la tierra, políticas públicas, derechos de las comunidades locales, o servicios ambientales que prestan los bosques nativos (Bachmann, 2018).

Por esto mismo es importante la indagación acerca de las causas de los problemas ambientales. En este sentido, a veces se reduce la causa a las actividades económicas involucradas en el problema. Por ejemplo, "la causa de la deforestación es la agricultura". Indudablemente esta actividad se vincula con el avance de la frontera agrícola, es decir, la incorporación de tierras para el cultivo, donde anteriormente se desarrollaba el bosque nativo u otra actividad productiva. Pero ese avance tiene su origen en un contexto más amplio y complejo, vinculado a procesos más profundos que atraviesan diversas lógicas y escalas.

Por último, nos parece pertinente hacer referencia al valor de las preguntas en tanto estrategia didáctica habitual, que puede resultar muy efectiva a la hora de problematizar un tema.

Nos referimos a preguntas pensadas, direccionadas hacia los propósitos pedagógicos que nos guían, evitando planteos muy generales o meramente valorativos, sin haber trabajado sobre fundamentos para argumentar las respuestas. A modo de un posible "menú" de tipos de interrogantes, podemos pensar en "preguntas vivenciales", que interpelan sus propias experiencias, y a partir de las cuales se pueden revisar los saberes previos y disparar líneas de indagación. Por ejemplo: "¿Pueden identificar alguna actividad que haya producido cambios ambientales importantes en el territorio o en la vida cotidiana de su localidad? ¿Y en su provincia? ¿Qué cambios se produjeron? ¿Cambiaron las oportunidades de trabajo? Otras preguntas, que podemos llamar "incómodas", tienen a cuestionar ciertas certezas instaladas en el imaginario social: "Si actualmente se habla del derecho a un ambiente sano ¿por qué antes no? ¿Cuándo el ambiente dejó de ser sano?, si se recicla el 100% de los residuos ¿se evita la crisis ambiental?". Finalmente, las preguntas de profundización pueden tener como propósito la definición y puesta en juego de conceptos centrales, la búsqueda de información para elaborar fundamentaciones, la indagación de miradas y posturas diversas: "¿Por qué son importantes los bosques nativos? ¿Qué diferencia hay entre desmonte y deforestación? ¿Qué actores están involucrados? ¿Qué decisiones toman y cómo afecta eso a los demás actores?"

Reflexiones finales pero abiertas

Estas posibles preguntas y lineamientos constituyen sólo una muestra de la gran diversidad de situaciones que existen en instancias de educación ambiental. Identificarlas, encararlas, repensarlas, nos permite problematizar gran cantidad de contenidos que, como afirmamos anteriormente, ya están presentes en las escuelas. No se trata de sumar temas, sino trabajarlos desde una perspectiva reflexiva, enriquecedora, generadora de contenidos escolares legítimos.

El enfoque que presentamos en este artículo se apoya en la idea de la complejidad, tanto en lo relativo a los sistemas físico-naturales involucrados, a lo conflictivo de las relaciones so-

ciales, y a la enseñanza de lo ambiental. Creemos que aún perviven visiones atomizadas en la enseñanza de temas ambientales y abordajes didácticos fragmentados. Por esto consideramos que la agenda ambiental actual genera grandes oportunidades para resignificar los modos de enseñar, haciendo hincapié en la integración de saberes y en la profundización de las dimensiones de análisis. Desde la geografía y las articulaciones con la EAI, es posible la interpelación de prácticas sociales que reproducen modelos de manejo de recursos y servicios ambientales alejados del mejoramiento de la calidad de vida de la población.

Bibliografía

Ajón, A. (2023). "Enseñar Geografía desde la estrategia de proyectos integrados. Diálogos entre disciplinas y preguntas compartidas". *Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía* Año XXXVII / N.º 54 / Setiembre de 2023. Montevideo, Uruguay.

Ajón, A. y L. Bachmann (2022). La agenda ambiental en la escuela secundaria: una mirada crítica desde la complejidad. En: *Espacios de Crítica y Producción*, N° 59. Buenos Aires: FFyL – UBA. Disponible en http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/issue/view/825

Ajón, A. (2015). "Desafíos didácticos en el abordaje de contenidos ambientales en la escuela media". *Revista Brasilera de Educación en Geografía,* 5(10), 166-192. https://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo

Ajón, A., L. Bachmann y P. Souto (2014). "El reto de enseñar problemas ambientales desde la complejidad. Experiencias en el marco de un proyecto de investigación-acción", en Fernández Caso, M. V. y R. Gurevich (dir.) *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires, Biblos.

Bachmann, L. y Ajón, A. (2019). "La evaluación de contenidos ambientales en la escuela media: del inventario a la complejidad". *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornadas de Geografía de la UNLP Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. La Plata, Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13488/ev.13488.pdf

Bachmann L. (2018). "Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación?". *Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía*, UNLP, La Plata. Disponible en https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=eventos&d=Jev11237

Bachmann, L. (2011) "Recursos naturales y servicios ambientales. Reflexiones sobre tipos de manejo", en Gurevich, R. (comp.) *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*, Buenos Aires, Paidós.

Bachmann, L., A. Ajón y P. Souto (2017). "Planificaciones de aula y renovación de temarios: reflexiones a partir del análisis de propuestas de docentes", en *XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina, XVI EGAL*, Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), La Paz. Disponible en https://admin.egal2017.bo/ponencia/2150/

Bachmann, L. (2008). *La educación ambiental en Argentina, hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente. Áreas Curriculares. Ministerio de Educación. Disponible en http://www.me.gov.ar/curriform/publica/marco_ed_ambiental.pdf. 22 pp

Blanco, J. (2007). "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En: Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (Coord.). *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

Canciani, M., A. Telias y P. Sessano (2017). *Problemas y desafíos de la educación ambiental. Un abordaje en 12 lecciones*. Buenos Aires, editorial Novedades Educativas.

Carabajal, M. I. (2023). "Suturar la tierra en el Antropoceno: Ciencia, arte, educación y territorio". *Extensión En Red (14)*, https://doi.org/10.24215/18529569e044

Castro, H. (2011). "Naturaleza y ambiente. Significados en contexto". En Gurevich, R. (Comp.). *Ambiente y educación*. Buenos Aires: Paidós.

Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. (2014) "Didáctica de la Geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza". En: *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires, Biblos.

Fernández Caso, V., R. Gurevich, A. Ajón, L. Bachmann y P. Souto (2013). "Decisiones docentes: la enseñanza de problemáticas ambientales, entre el currículum, la teoría y la práctica". Actas del *IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XI Jornadas Cuyanas de Geografía*, Universidad Nacional del Cuyo, Mendoza.

González Gaudiano, E. (2000). "Complejidad en educación ambiental". En *Tópicos en Educación Ambiental*, núm. 4, vol. 2, Secretaría de Medio Ambiente, Recursos Naturales y Pesca, UNAM.

Gudynas, E. (2012). "Imágenes, ideas y conceptos sobre la naturaleza en América Latina". En Montenegro, (Ed.), *Cultura y Naturaleza*. Bogotá: Jardín Botánico.

Gurevich, R. (2011). "La cuestión ambiental y sus derivas educativas". En Gurevich, R. (Comp.). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.

Gurevich, R. y Ajón, A. (2011) "Diálogos entre Geografía y pedagogía". En: *Revista Espacios* N° 46, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

Merlinsky, G. (Comp.). (2014). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CABA: Fundación CICCUS.

Merlinsky, G., y otros. (2018). *Defender lo común: qué podemos aprender de los conflictos ambientales*. Instituto de Investigaciones Gino Germani - UBA.

Ministerio de Educación de la Nación (2023). *EAI desafíos de la educación ambiental integral en la escuela secundaria: orientaciones para la enseñanza en clave ambiental* / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en https://www.educ.ar/recursos/159045/desafios-de-la-educacion-ambiental-integral-en-la-escuela-se

Ministerio de Educación de la Nación-Consejo Federal de Educación (2022). Jóvenes que miran mundos: proyectos integrados para estudiantes. Cuaderno 3, Itinerario IV. El ambiente como derecho humano. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 1ª edic.2022. https://cedoc.infd.edu.ar/wp-content/uploads/2022/05/ESTUDIANTES-ITINERARIO-IV.pdf https://cedoc.infd.edu.ar/review/jovenes-que-miran-mundos-proyectos-integrados-para-estudiantes/

Ministerio de Educación de la Nación (2022). *Documento Marco. Educación Ambiental Integral*. Buenos Aires: Ministerio de Educación. Disponible en https://www.educ.ar/recursos/158587/documento-marco-del-programa-de-educacion-ambiental-integral

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.

Inovação pedagógica, práticas docentes e ações extensionistas em ensino de geografia

Clézio dos Santos

Inovação, nesta pesquisa, está diretamente relacionada à prática pedagógica do professor de Geografia e entendida como ruptura paradigmática (BOAVENTURA SANTOS, 1979), atitude que possibilita reconfigurar conhecimentos de modo a anular ou diminuir a distância estabelecida pela ciência moderna entre senso comum e conhecimento científico; objetivo/subjetivo; corpo/mente; cognição/afetividade.

A inovação pedagógica na formação de professores é um tema atual que instiga ao debate, visto que a universidade é pressionada, na atualidade, a implementar mudanças que, muitas vezes, a serviço de uma lógica mercadológica, ocorrem sem a participação efetiva e a compreensão dos sujeitos que vão implementá-la e, por essa razão, necessita ser trabalhada nas instituições de ensino superior, sobretudo no campo da formação docente.

O objetivo geral da pesquisa é analisar e refletir sobre a inovação pedagógica na pandemia do Covid-19 por meio das práticas docentes dos professores de Geografia em formação na Baixada Fluminense.

O texto tem como base o projeto aprovado no Edital n.º 210.148/2018 – Programa Apoio às Instituições de Ensino e Pesquisa Sediadas no Estado do RJ–2018 da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ), denominado *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade*.

A região da Baixada Fluminense, que possui uma área de aproximadamente 2.800 km^2 é conhecidamente uma das regiões mais carentes e violentas do Brasil. Sua população atual é superior a 3,8 milhões de habitantes (IBGE, 2022), distribuídos

nos 13 municípios que compõem essa região: Belford Roxo, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Japeri, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, Paracambi, Queimados, São João de Meriti e Seropédica.

A equipe do projeto foi composta pelo professor Clézio dos Santos (coordenador), pelas professoras Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz, alunos e alunas dos cursos de licenciatura em Geografia e licenciatura em Pedagogia e da linha 2 Território, Ambiente e Ensino de Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGGEO). Todos os pesquisadores do *Grupo de Estudos Integrados em Ambiente: Educação e Geografia (GEIA)*, do *Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG)* e do *Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE)*. Essas instituições são todas ligadas ao Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Campus Nova Iguaçu, localizado na Baixada Fluminense. Na figura 01, temos as instituições parceiras.

Figura 01. Instituições parceiras do projeto a Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade

Fonte: Autor, 2023

A metodologia é de cunho qualitativo, articulada às representações sociais na perspectiva de Jodelet (1989) e Moscovici (2003). A pesquisa analisa o conceito de inovação e prática docente, tendo como aporte teórico os seguintes autores: Cavalcanti (2005), Carbonell (2002), Cunha (2009), Libedinsky (2001), Lucarelli (2007), Ponstuschka; Paganelli; Cacete (2009), Masetto (2012), Santos (2021a, 2021b) e Santos; Cardoso; Queiroz (2022)

O projeto inicial pretendia organizar e realizar oficinas direcionadas à formação inicial e continuada de professores de Geografia da Baixada Fluminense no Laboratório Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão (LAMEPE/IM/UFRRJ) e nas escolas públicas no ano de 2020, porém, neste ano, fomos acometidos pela Pandemia da Covid-19, o que nos fez reorganizar a proposta, e passamos a organizar *lives* (direcionadas à formação inicial e continuada de professores de Geografia da Baixada Fluminense e de outras localidades).

Da polissemia do termo à inovação pedagógica necessária

O termo *inovação* é polissêmico e muda de acordo com o tempo, os contextos socioculturais, as conjunturas econômicas e políticas. Esse vocábulo origina-se do latim *innovatio*, e é formado por três componentes léxicos: in–nova–ção. Refere-se a renovar, fazer de novo, mudar, introduzir alguma novidade na legislação, nos costumes, na ciência ou nas artes, etc.

Em sua formulação mais usual, inovação designa mudança, novidade, dinamismo, renovação (CARBONELL, 2002; HANNAN; SILVER, 2006; LIBEDINSNKY, 2001). Neste trabalho, vamos nos focar na análise da inovação da prática pedagógica no ensino superior.

Nesse contexto, inovação pedagógica é considerada como desenvolvimento de propostas pedagógicas que são demarcadas pela novidade em sua constituição e execução; tem relações com a construção de uma gestão inovadora na educação e com um compromisso da sociedade e das instituições educativas em desenvolver naturalmente propostas educativas comprometidas com o processo de mudanças sociais, valorização dos sujeitos e de suas aprendizagens, o que exige investimentos em recursos humanos e materiais, além de ações sociais, no desenvolvimento de projetos educativos. Inovação é definida como "um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas

pedagógicas" (CARBONELL, 2002, p. 19). Por sua vez, Braga, Genro e Leite (1997, p. 22) agregam a essa definição a ideia de ruptura paradigmática: "Práticas que contenham em si mesmas o gérmen da ruptura com as lógicas que orientam os paradigmas da modernidade."

Cunha e Lucarelli (2005) parecem concordar com esta perspectiva conceitual. Acrescentam as autoras que a inovação pedagógica implica ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, um fazer reflexivo que exige o desenvolvimento de propostas educativas demarcadas pela gestão participativa, a reconfiguração dos saberes nos espaços educativos, a reorganização da relação entre teoria e prática, a perspectiva orgânica no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida, a mediação e o protagonismo. Perante este argumento, inovar não significa apenas introduzir as novas tecnologias na sala de aula, as quais provocam uma modificação parcial e generalizada da aula, pois a inovação é gerada a partir de um movimento de ruptura de um paradigma de ciência e educação estabelecido, o tradicional e hegemônico em nossa sociedade (CUNHA, 2001, 2009; HANNAN; SILVER, 2006).

Além desses aspectos já ressaltados, a inovação enquanto ruptura exige dos professores a luta contra um modelo político que impõe a homogeneização.

> [...] uma pedagogia da visão única, com padrões universais, capazes de uma comparabilidade competitiva que, por sua natureza, excluem formas alternativas de compreensão do conhecimento e de sua produção (CUNHA, 2006, p. 18).

Em concordância com a perspectiva de inovação enquanto ruptura, Veiga e Castanho (2000, p. 163) sugerem o compromisso com a construção de um projeto coletivo, no qual se analise o contexto de sua realização, de modo que tanto as concepções quanto as estratégias de ensino priorizem a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes.

Essa concepção de inovação deve ser considerada como necessidade iminente nos espaços educacionais frente aos novos rumos da sociedade e da educação no século XXI, uma tarefa coletiva que passa pela revisão das práticas educativas e objetiva a

valorização da formação integral dos estudantes, o desenvolvimento de competências e habilidades destes sujeitos com vistas às exigências da sociedade atual. Logo, a inovação pedagógica implica-se com as novas configurações de sociedade e de aprendizagem de adolescentes e adultos.

Tratar de inovação pedagógica relaciona-se à dimensão emancipatória da educação dentro de um movimento de transição paradigmática rumo ao paradigma emergente da ciência, o qual se postula como alternativa para a produção de um conhecimento prudente para uma vida decente, conhecimento esse que se apresenta de forma constitutiva por ser, ao mesmo tempo, científico e social (SOUSA SANTOS, 2001).

Desse modo, a inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem.

Efetivamente, segundo Torres (2000), a constituição e valorização de estratégias docentes alternativas, inovadoras, são baseadas na criatividade, qualidade, competência e colaboração; volta-se para a dinamização de novos sentidos para a formação dos estudantes do século XXI. "Falar de inovação é falar de formação de atitudes, destrezas e hábitos, manejar estratégias, prever e superar resistências, conhecer processos, afrontar conflitos, criar climas construtivos, etc." (TORRES, 2000, p. 10).

A ação colaborativa e reflexiva dos docentes é fundante para o desenvolvimento de processos de ensino comprometidos com a formação integral do estudante no contexto do ensino superior, emoldurados por uma perspectiva sociocultural. A dinamização desses processos é possível, mas condicionada a investimentos em materiais e estratégias docentes e a uma política institucional de desenvolvimento profissional desses sujeitos.

A Inovação Pedagógica e Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: algumas ações extensionistas

O projeto *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade* propiciou trabalhar a Inovação Pedagógica como prática docente. Prática essa que pode ser disciplinar, interdisciplinar e multidisciplinar: trabalhar essas possibilidades no campo formativo é um desafio, mas também uma necessidade, que se segue como ação extensionista.

A componente curricular Geografia apresenta-se como estudante do espaço, proporcionando uma visão de mundo que busca compreender a realidade de modo a levar os indivíduos a uma formação crítica, tornando-se capazes de intervir em sua realidade. Por isso, ao professor de Geografia cabe desenvolver algumas práticas que facilitem o processo de ensino-aprendizagem para que este ocorra de maneira eficaz, alcançando a formação de um indivíduo crítico, ciente de seus direitos e deveres.

Cavalcanti (2005) afirma que:

> O trabalho de educação geográfica na escola consiste em levar as pessoas em geral, os cidadãos, a uma consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos que elas vivenciam, diretamente ou não, como parte da história social. O raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são socioespaciais (CAVALCANTI, 2005, p. 12).

A visão sobre o ensino de Geografia vem sofrendo mudanças significativas ao longo do tempo, e há muito se fala de uma Geografia relacionada à realidade do aluno, na formação do cidadão, ou seja, do sujeito pronto para exercer sua cidadania. Discussões sobre o ensino de Geografia nesse sentido avançam, gerando inúmeras pesquisas, mudanças nos documentos que regem a educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e também mudanças nos cursos de formação, entre ou-

tras. No entanto, a realidade da Geografia escolar ainda é de uma disciplina fortemente presa ao livro didático, desconectada da realidade do aluno e de cunho memorizador, que dificulta o interesse por esta disciplina por parte dos alunos, já que não veem nesta aplicação prática a sua vida.

Apesar de ser um recurso bastante utilizado nas aulas de Geografia, o livro didático não está presente em todas as salas de aula do ensino básico, apresentando maior ausência nas turmas noturnas, o que faz com que os textos impressos pelos próprios professores e a escrita de extensos textos no quadro façam parte do cotidiano do professor de Geografia. A realização de questionários é também muito comum na sala de aula com a finalidade de preparar o aluno para a prova, estimulando-o à memorização dos conteúdos.

Alguns professores de Geografia dispõem de métodos que são capazes de facilitar o processo de ensino-aprendizagem; no entanto, necessita-se do emprego desses em metodologias que estimulem a participação do aluno, para que este faça parte da aula enquanto sujeito ativo. Um destes métodos que, apesar de não ser peculiar da Geografia, dá aporte à compreensão do espaço geográfico desde o princípio, é o uso de mapas, ou seja, a cartografia. Entende-se que o aluno deve ser capaz de ler a realidade, interpretá-la e agir sobre ela. Para isso o uso de mapas pode colaborar para o alcance de tais objetivos, pois este é uma forma de representação, que pode esclarecer fenômenos por vezes não compreendidos. No entanto, o que se encontra na sala de aula é um professor de Geografia que apresenta de forma tímida os mapas, fazendo uso rápido daqueles ilustrados nos livros didáticos, perdendo, dessa forma, a essência da disciplina, distanciando-se de seu objetivo, que é o de facilitar a leitura do mundo.

> Tanto os mapas murais como o atlas, na condição de instrumentos pedagógicos, deveriam ser presença obrigatória nas salas de aula de Geografia. Apesar da disseminação dos mapas pela mídia e pela internet, esse material, na escola, precisa ser utilizado no desenvolvimento de um raciocínio geográfico e geopolítico (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 326).

A tentativa de mudança na realidade é encontrada na prática de professores engajados em sua missão de contribuir para a construção do conhecimento por meio do desenvolvimento de metodologias que permitam a troca de saberes, a valorização do aluno, o trabalho em equipe e a valorização da Geografia enquanto disciplina capaz de contribuir para a compreensão da realidade vivida.

A capacidade de desenvolver um trabalho com os poucos recursos que a maioria das escolas públicas disponibiliza mostra que é possível unir teoria à prática, que é possível construir uma geografia para a vida cotidiana. Ainda se encontram professores que fazem uso dos mapas disponíveis na escola, por vezes abandonados num canto de biblioteca, a fim de tornar uma aula mais atrativa e compreensível.

Além das práticas mais comuns realizadas pelo professor de Geografia, alguns têm buscado subsídios em outras áreas para ampliar a capacidade de compreensão da realidade, libertando-se das amarras disciplinares e avançando para uma pesquisa mais abrangente. Esses desafios são atrelados a estratégias formativas de forma remota, como as *lives* – as *lives* como recurso formativo inovador.

O projeto inicial pretendia organizar e realizar oficinas direcionadas à formação inicial e continuada de professores de Geografia da Baixada Fluminense, realizadas no Laboratório de Ensino Multidisciplinar do Instituto Multidisciplinar da UFRRJ e nas escolas públicas no ano de 2020. Essas oficinas seriam realizadas em eventos já organizados pelo curso de graduação em Geografia do IM/UFRRJ, destacando-se a Semana Acadêmica de Geografia, a Semana de Integração e os Ciclos de Oficinas de ensino, pesquisa e extensão. Esses eventos são realizados anualmente e os ciclos são realizados semestralmente, porém, em 2020, fomos assinalados pela pandemia da Covid-19, o que nos fez reorganizar nossa proposta e oferecermos ciclos de palestras voltadas à formação inicial e continuada de professores de Geografia e em geral. Os ciclos foram denominados de *Ciclo de Palestras sobre Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento.*

No 1º ciclo, foram organizadas sete palestras, iniciadas a partir do dia 28/4 (toda terça, às 10 horas da manhã). As palestras foram cadastradas na plataforma da extensão da UFRRJ e projetadas no canal do YouTube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ. Tudo isso foi um grande desafio para nós: aprender a lidar com toda essa tecnologia que não fazia parte do nosso cotidiano, mas que era o recurso necessário para aquele momento

O 2º ciclo trouxe novidades, entre elas a parceria do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG), grupo de pesquisa parceiro do Curso de Geografia e Pedagogia, Instituto Multidisciplinar, da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Foram cinco palestras com pesquisadores do Brasil (voltamos a salientar que aquele momento que vivemos trouxe isso de bom: podíamos dialogar com pesquisadores do Brasil e do mundo, algo que no mundo antigo não teríamos condições de fazer. Esse pode ser um legado importante para o futuro, essa forma de dialogar e poder estar perto de pessoas que admiramos tanto e que, às vezes, só conseguíamos contato nos eventos acadêmicos).

O 3º ciclo só consolida as nossas ações, quando ampliamos os debates e inserimos o formato de mesas-redondas, trazendo dois ou mais pesquisadores para o debate do dia. Foram mais sete mesas organizadas.

No 4º ciclo, buscamos temáticas próximas ao que estávamos debatendo e a vontade dos participantes. Passamos a chamar também pesquisadores do Brasil, tentando buscar visões e vivências de diferentes partes (Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-oeste). Foram organizadas cinco mesas.

Fechando o ano, com o 5º ciclo, marcando a internacionalização do projeto com a participação de pesquisadores de outros países, como a Argentina e Colômbia. Nesse ciclo foram organizadas seis mesas. Totalizamos, em 2020, cinco ciclos.

Em 2021, seguimos com outros quatro ciclos: 6º, 7º, 8º e 9º, com outras 17 palestras e mesas-redondas, também transmitidos pelo canal do YouTube do Grupo de Estudos Integrados em Ambiente, Geografia e Ensino (GEIA), denominado GEIA UFRRJ.

Foram 47 encontros (mesas-redondas e/ou palestras) distribuídos ao longo de nove ciclos (2020–2022), com a partici-

pação de aproximadamente 75 palestrantes, sendo 72 de instituições brasileiras e três de instituições estrangeiras. O Quadro 1 sintetiza o perfil dessas atividades, trazendo o quantitativo de todas as instituições por Estado e Região Administrativa que participaram das *lives* dos ciclos de palestras, bem como o respectivo país.

Quadro 1. Instituições que participaram das *lives*

País / Região		Instituições	Estado	Quantitativo
Brasil	Centro-Oeste	UNEMAT, SEDUC-DF.	MT, DF	2
	Norte	UFPA, UNIR, IFRO.	RO, PA	3
	Nordeste	UFPB, UFBA, UNEB, UFPI, UFC, UFS, UFPE, UFPA.	PB, BA, PI, CE, SE, PE.	8
	Sul	UFSM, UNIPAMPA, UFRGS, UNIOESTE, UFPR.	RS, PR.	6
	Sudeste	UFRRJ, UFRJ, UFF, UERJ, IBC, INES, SEEDUC-RJ, USO, UNESP, UFJF, UFSJ, UNIFAL, UFV.	RJ, SP, MG.	47
Argentina	Universidad de Buenos Aires	Buenos Aires	1	
Colômbia	Universidad de Córdoba	Córdoba	1	
Portugal	Universidade de Coimbra	Coimbra	1	

Fonte: https://www.youtube.com/c/GEIAUFRRJ

As atividades contaram, em média, com 100 pessoas ao vivo, porém, as visualizações posteriores foram grandes, totalizando mais de 11.600 visualizações. Algumas palestras contam com mais de 1.000 visualizações: temos mais de mil inscritos no canal do YouTube do GEIA UFRRJ – são pessoas do Rio de Janeiro e de várias localidades do Brasil e do mundo.

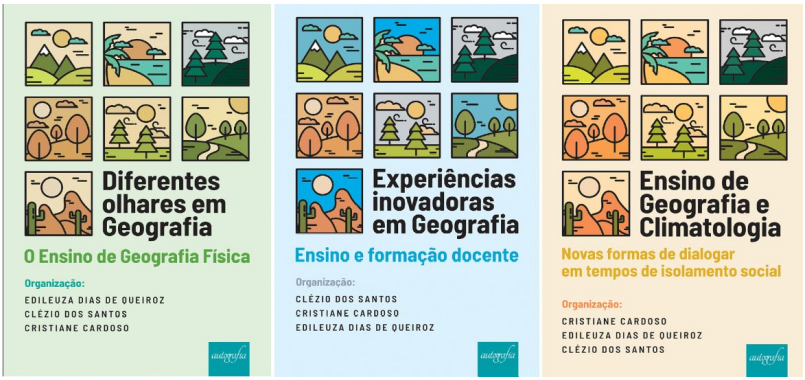
Apesar do destaque que as *lives* tiveram tanto no projeto quanto para todo o ensino remoto no ano de 2020, temos que entender a inovação pedagógica para além das *lives*.

> A inovação em educação é um processo que está para além da incorporação da tecnologia nas práticas existentes, apesar das evidências que mostram ser esta uma tendência dominante, cuja maior manifestação se deverá observar não só nas mudanças estabelecidas no pensamento pedagógico e nas práticas da rede de atores, alunos e professores, mas também nos modelos do pensamento organizacional das instituições, considerando a importância deste para o enquadramento e sustentabilidade das práticas de mudança e inovação (DIAS, 2013, p. 7).

O autor nos atenta que, para pensar a Pedagogia para a mudança na concepção e desenvolvimento dos ambientes de aprendizagem emergentes, é uma questão cada vez mais premente, em particular, para a educação aberta e em rede na sociedade digital, a qual nos enquadramos, mesmo que não seja de forma homogênea.

Grande parte das *lives* foram transformadas em textos pelos palestrantes e organizados pelos docentes Clézio dos Santos, Cristiane Cardoso e Edileuza Dias de Queiroz (pesquisadores do GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ) em temáticas, resultando numa trilogia de livros denominados: *Ensino de Geografia e Climatologia: novas formas de dialogar em tempos de isolamento social* (lançado em 2021); *Diferentes olhares em Geografia: O Ensino de Geografia Física*; e *Experiências inovadoras em Geografia: Ensino e formação docente* (ambos lançados em 2022) . Veja as capas dos livros na figura 03.

Figura 03. Livros organizados pelo GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ



Fonte: Autor, 2023

A trilogia destacada acima, junto com as *lives* disponíveis no canal do Youtube GEIA UFRRJ, associa dois elementos importantes no contexto formativo docente em Geografia, permitindo que as temáticas abordadas possam ser acompanhadas pela linguagem oral e pela linguagem escrita, admitindo uma relação crítica entre as duas linguagens, tornando-se uma possibilidade de inovação pedagógica no campo formativo. Destacamos o terceiro volume, por se tratar mais diretamente sobre inovação pedagógica em Geografia.

> Em sentidos múltiplos, tradição e inovação condensam um desafio na atualidade no que tange à formação de professores no Brasil frente aos embates da atual situação política e educacional, incluindo a formação de professores de Geografia. Inúmeras questões vêm à tona nesse momento, entre elas destacamos duas: O que é preciso cultivar, preservar, manter no processo formativo de professores? Em que se pode ou se deve inovar, criar, inventar no processo formativo de professores? Tais questões acompanham desde há muito a formação de professores (SANTOS; CARDOSO; QUEIROZ, 2022, p. 14).

A necessidade de constituir caminhos e respostas é maior hoje, sem perder o fio condutor histórico da formação de professores e dos desafios já vivenciados. A socialização dos ciclos de palestras e os textos reunidos na trilogia permitem uma análise da perspectiva inovadora dessas práticas, nas quais qualquer ação sempre exerce uma reação, e que nestes espaços se constroem mudanças relacionadas a uma concepção de ensino humana e crítica, capaz de romper com culturas pedagógicas alicerçadas na repetição, memorização e passividade do sujeito.

> A inovação pedagógica necessariamente reclama outra concepção formativa e de ação educativa por parte dos professores e estudantes, ancoradas na visão de mundo-sociedade-educação multidimensional, dialética e crítica, fundadas na criatividade, ação-reflexão-crítica e busca constante pela dinamização da aprendizagem (SANTOS, 2021b, p. 301).

A concepção formativa inovadora passa a ser um desafio necessário, seja na formação inicial ou na continuada, fazendo parte da agenda de discussão e reflexão dos profissionais da educação.

Considerações finais

A pandemia da Covid-19 revirou nosso mundo: as dinâmicas mudaram, o ensino se transformou, o distanciamento aumentou e nos legou práticas pedagógicas ainda não efetivadas. Apesar de tudo de ruim que aconteceu no ano de 2020, conseguimos nos aproximar ainda mais por meio das tecnologias. Os ciclos de palestras em Ensino de Geografia, Geografia Física e Climatologia passaram a ser transmitidos por plataformas online e serem disponibilizados no canal do YouTube do GEIA UFRRJ, o que facilitou o diálogo com os que estão na formação inicial, como alunos do curso de licenciatura em Geografia da UFRRJ, bem como alunos de outros cursos e os que estão na formação continuada, como os professores de Geografia da Baixada Fluminense e demais regiões brasileiras e em outros países. Esse conjunto de atividades pode ser considerado ação extensionista.

Os contextos de aprendizagem e conhecimento na sociedade digital, entendidos como o momento das *lives*, formam-se na teia de relações elaborada a partir dos processos de participação e partilha, cujo maior impacto se observa nas práticas de mediação cognitiva e social realizadas por meio das interações de aprendizagem colaborativa entre os membros da comunidade. Os membros podemos identificar como sendo os palestrantes convidados, os moderadores e os participantes online.

Ganham destaque, ainda, as modalidades emergentes da mediação como forma de moderação, tendo esta última um novo sentido para o desenvolvimento organizacional e para a sustentabilidade das comunidades de aprendizagem, nas formas da liderança partilhada e distribuída na atividade da comunidade e nas redes de conhecimento. O papel dos moderadores – que nos ciclos e em cada atividade oscilou entre três e quatro – foram decisivos para o desenvolvimento organizacional e para

a sustentabilidade das comunidades de aprendizado edificadas por meio dos grupos de pesquisa envolvidos (GEIA/UFRRJ e GEPEG/UFRRJ) e, acima de tudo, o canal de divulgação no YouTube (GEIA UFRRJ).

As *lives* permitiram entender a realidade e dinâmicas de diversos alunos e professores que participam dos ciclos no Brasil e ao redor do mundo. Foi muito interessante notar as particularidades, desafios e propostas que surgiram em palestras e mesas-redondas. Esse intenso diálogo contribuiu muito para constituir uma inovação pedagógica no campo formativo. Uma inovação levando em conta a concepção de Carbonell (2002), que diz ser um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e, acima de tudo, práticas pedagógicas dos sujeitos envolvidos.

Referências

BRASIL. Censo Demográfico IBGE 2022. Brasília, IBGE, 2022.

CARBONELL, J. *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

CAVALCANTI, L. S. *Geografia e prática de ensino*. Goiânia, Alternativa, 2002.

CUNHA, M. I. da. Inovações: conceitos e práticas. In: CUNHA, M. I. da. (Org.). *Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 11-32.

CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior. Campinas*, SP: Papirus, 2001.

CUNHA, M. I. da. *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CUNHA, M. I. da. *Trajetórias e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional*. Revista Brasileira de formação de Professores – RBF. Vol. 1, nº 1, maio 2009, p. 110-128.

CUNHA, M. I. da; LUCARELLI, E. Inovações na sala de aula universitária e saberes docentes: experiências de investigação e formação que aproximam Argentina e Brasil. In: *Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación*, 2005, Buenos Aires. Anais: Primer Congreso Nacional de Estudios Comparados en Educación. Disponível em http://www.saece.org.ar/docs/. Acesso em: 20 jul. 2014.

DIAS, P. *Inovação pedagógica para a sustentabilidade da educação aberta e em rede*. Educação, Formação & Tecnologias, 6 (2), 2013, 4-14 [Online], disponível a partir de http://eft.educom.pt.

HANNAN, A.; SILVER, H. La innovación en la enseñanza superior: enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales. Madrid: Narcea, 2006.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE – Cidades@: Rio de Janeiro. Disponível em: http://goo.gl/o9cE. Acesso em: 10 dez. 2023.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Editora Cortez, 2000.

LIBEDINSKY, M. *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiências de aula*. Buenos Aires: Paidós, 2001.

LOUIS, Roland. Inovação pedagógica no ensino superior. In: CUNHA, M. I. da; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). *Docência universitária: profissionalização e práticas educativas*. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

LUCARELLI, E. Pedagogia universitária e inovação. In: CUNHA, M. I. da (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

LUCARELLI, E. *Teoría y práctica en la universidad: la innovación en las aulas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2009.

MASETTO, M. (Org.). *Inovação no ensino superior*. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes. In: PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I; CACETE, N. H. *Para ensinar e aprender Geografia*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 323-335.

SANTOS, C. *A Inovação Pedagógica e a Formação de Professores de Geografia na Baixada Fluminense: das práticas disciplinares à transdisciplinaridade*. Relatório de pesquisa. Nova Iguaçu/Rio de Janeiro, IM/UFRRJ/FAPERJ, 2021a.

SANTOS, C. Inovação Pedagógica e Formação de Professores de Geografia. In: DICKMANN, I; BOREL, M. (Org.) *União pela Educação*. Veranópolis: Diálogos Freirianos, 2021b, p. 297-310.

SANTOS, C.; CARDOSO, C; QUEIROZ, E. D. Apresentação. SANTOS, C.; CARDOSO, C; QUEIROZ, E. D. (Org.) *Experiências inovadoras em Geografia: Ensino e formação docente*. Rio de Janeiro, Editora Autografia, 2022, p.13-17.

SOBRINHO, José Dias. *Educação Superior, Globalização e Democratização. Qual Universidade?* Revista Brasileira de Educação. Artigos apresentados na Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED, 2004), publicado em Jan/abr. 2005, nº 28, p. 164-173.

SOUZA SANTOS, B. de. *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento. 1979.

SOUZASANTOS, B. de. *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Afrontamento, 2000.

SOUZA SANTOS, B. de. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências*. Revisitado. São Paulo: Cortez, 2001.

TEDESCO, J. C. *Educar na Sociedade do Conhecimento*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

TORRES, V. *Planejamento de uma aula com uso de computador como recurso multimeio*. Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, v. 29, nº 150/151, jul./dez., 2000, p. 38-41.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G.; FONSECA, M. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

ZANCHET, B.; CUNHA, M. I. Políticas da educação superior e inovações educativas na sala de aula universitária. In: CUNHA, M. I. (Org.). *Reflexões e práticas em pedagogia universitária*. Campinas, SP: Papirus, 2007.

Del pensamiento geográfico a la geo enseñabilidad

Fabian Rodrigo Araya Palacios
Olga Lucia Romero Castro

El presente artículo da cuenta del proceso de enseñanza - aprendizaje del pensamiento geográfico en el marco de la formación inicial docente con los estudiantes de la Universidad de La Serena (Último año) y la Universidad del Tolima (IV semestre) quienes se forman para ser docentes de historia, geografía y ciencias sociales. Para ello, se hace una investigación evaluativa de carácter cualitativo en la que se analiza el impacto de la formación en pensamiento geográfico que lleva a desarrollar estrategias didácticas y fortalecimiento del proceso de progresión de la enseñanza de la geografía . A partir de las unidades didácticas por los estudiantes se analiza la capacidad de enseñar el pensamiento espacial y geográfico que llevan a reflexionar sobre la geo enseñabilidad, se realiza una reflexión sobre la pertinencia de la enseñanza de la geografia descriptiva (geo-graffein) a la enseñanza de la geografia explicativa (geo- explanans).

En diferentes escenarios académicos se cuestiona la forma como se enseña la geografía en contextos escolares, puesto que se encuentra ligada a procesos poco significativos y más aún que sean útiles a la formación ciudadana y a la comprensión de la espacialidad. Más allá de cuestionar lo tradicional de la enseñanza, en el presente artículo se busca generar la reflexión en torno a la formación docente y la manera como estos, proponen la enseñanza de la geografía.

Por lo anterior, se ha propuesto un ejercicio de formación inicial que se estructura desde el desarrollo del pensamiento geográfico, que lleva a la interiorización de la teoría, epistemologia y metodos de investigacion en la ciencia geográfica, este pensamiento permite que el docente en formación tenga clari-

dad sobre el objeto de estudio de la geografía, sus tendencias y transformaciones conceptuales.

simismo, la investigación reflexiona sobre las estrategias de enseñanza propuestas por los docentes en formación a estudiantes de diferentes grados y edades, para esto se propicia que los docentes en formación comprendan la importancia de enseñar el pensamiento espacial, que es el pensamiento que desarrolla el ciudadano que no tiene conocimientos geográficos específicos, el pensamiento espacial se apropia desde el conocimiento y se aprehende en la cotidianidad, se sustenta en el desarrollo de tres aspectos fundamentales: 1. los conceptos, 2. las representaciones espaciales y 3. las relaciones espaciales.

Referente Teórico

Comprender que la ciencia geográfica ha establecido como objeto de estudio al Espacio geográfico, es una de las más claras premisas bajo la cual se forman los docentes y académicos en general. Pero si bien es cierto, la geografía y sus procesos de enseñanza deben estar dispuestas a la entrada de más conceptos como pensamiento geográfico (Araya y Cavalcanti, 2017), el cual, se han elevado más al nivel de la metodología que al de saber epistemológico, lo anterior, en parte al imaginario de que esta es una categoría propia de los docentes y la geografía escolar.

Ahora bien, para que el pensamiento geográfico sea una aplicado como categoría que fortalece la formación de ciudadanos es importante reflexionar sobre la función de la geografía en la enseñanza en diferentes niveles formativos:

> Sin embargo en este último siglo, el conocimiento geográfico, atraviesa un complejo proceso de redefinición casi permanente, que en los hechos nos lleva a pensar incluso, en la posibilidad de un cambio o en una adición en la raíz del término: geo- grafein a geo- explanans, vale decir un giro desde la descripción a la explicación de la tierra, o bien una articulación de descripcion y explicacion de la tierra, donde necesariamente la descripción intencione la explicación, más que pensar en una geografía sistemática o por archivadores (Bozzano. 2009. p. 51)

En el presente artículo se realizará una reflexión de los conceptos de Horacio Bozzano de geo grafein y geo explanans para ser aplicados en el ejercicio de formación a docentes, lo anterior por dos razones, una porque la educación geográfica y la geografía escolar se han basado en la geografía como descripción de la tierra materializada en el único proceso objetivo de la descripción del espacio físico en las aulas escolares - en ocasiones confundido con memorización-; la segunda razón, es porque el contexto en el que se proponen estos conceptos por Bozzano (2009), es desde la geografía disciplinar aplicada[30] al contexto comunitario y para el caso particular, se enfocarán a la formación de docentes, fortalecimiento del pensamiento geográfico y por tanto, la didáctica de la geografía.

> Los esfuerzos por construir una geografía más explicativa o geo- explanans, traducidos en unas heterogéneas nuevas geografías (H. Capel y L. Urteaga; 1982)- y no solo una nueva geografía- continuarán contribuyendo en las próximas décadas a hacer aún más visible el proceso reciente de fortalecimiento de nuestro status científico como disciplina, produciendo tanto geografías que promuevan el status quo en el marco del capitalismo y el colonialismo, como aquellas críticas y promotoras de procesos hegemónicos alternativos (williams 1980, citado en Bozzano. 2014. p. 74).

Si bien es cierto, la didáctica de la geografía, invita a reflexionar, enseñar y aprender los conceptos de espacio geográfico, paisaje, región, territorio y lugar en contextos urbanos, rurales y nuevas espacialidades, también se debe entender que el espacio geográfico es una construcción social y que hoy día las instituciones de educación superior y básica están convocadas a transitar de la geoGrafía a la geoExplanans, siendo la geografía, la descripción de la tierra y la geoExplanans "explicar la tierra, el territorio, sus lugares, a través de la compleja articulación de las racionalidades de diverso origen que las componen -físicas,

[30] Bozzano(2014) reconoce la importancia de la transposición didáctica para materializar, especialmente con jóvenes propuestas de intervención comunitaria que a su vez propicia la inteligencia territorial

biológicas y sociales en perspectiva histórica tanto natural como social" (Bozzano. 2013. P.10).

Y es, desde la propuesta de geo grafein y geo explanans de Horacio Bozzano (2009 , 2013 y 2014), que se busca reflexionar sobre una educación geográfica, que potencie el rol docente desde la implementación y reflexión del pensamiento geográfico, materializado en el quehacer didáctico, conllevando a la resolución de conflictos y comprensión de la espacialidad.

Ahora bien, volviendo a la realidad de la escuela ¿hasta qué punto la enseñanza de la geografía como acción memorística más que descriptiva desarrolla habilidades?

¿metodológicamente, como los docentes propician el pensamiento espacial y geográfico en sus estudiantes?, es por estos grandes cuestionamientos que se acogen los conceptos de geografein y geo - explanans.

Lo anterior lleva a estructurar como supuesto que se hace necesario constituir una didáctica de la geografía para fomentar los pensamientos espacial y geográfico en estudiantes, cimentada en una praxis que se centre en la aplicación de conceptos y enfoque geográficos, dominar diferentes tipos de representación y razonamiento espacial, desarrollando habilidades superiores de pensamiento (Araya y Calvalcanti, 2017, p. 56) dando paso al pensamiento geodidáctico y geo enseñabilidad.

Al pensar sobre la enseñabilidad de la geografía, se precisa la manera como se percibe disciplina, qué de ella se enseña y cómo se seleccionan los conceptos y contenidos para cada grado de la educación básica. (Rodriguez. 2010. P. 105), por tanto para desarrollar la enseñabilidad del pensamiento geo-didáctico, se debe tener claro el objeto de estudio de la disciplina geográfica, que se enseña, que significa su enseñanza y cómo se enseña.

Esto, sin desconocer que el docente es un sujeto transformador y que la didáctica más que un cúmulo de conceptos o metodologías propias de un área, es la acción política del sujeto docente, quien decide y toma acciones para generar un conocimiento y aplicación en la cotidianidad, es decir, pensarse por qué se enseña de una manera u otra, así "conocer, además, cómo aprenden nuestros alumnos, qué barreras existen entre

nuestros deseos de enseñar y sus intereses respecto a las propuestas de aprendizaje" (Souto. 1999. P. 12).

Teniendo en cuenta los postulados anteriores, es necesario hacer el llamado a fortalecer la enseñabilidad de los conceptos aplicados a los espacios socialmente construidos en la cotidianidad y a su vez desarrollar habilidades y competencias espaciales para iniciar el proceso de enseñanza de la geo explanans y la geo grafein.

De esta manera, se inicia con la reflexión sobre el pensamiento geográfico, que es la manera en la que se comprende y analiza el espacio, permite comprender la teoría y epistemología de la geografía inherente a la conceptualización, análisis e interpretación del espacio que se habita. A lo sumo, para Hubbard P. Kitchin R. Bartley B. y Fuller D. (2002) el pensamiento geográfico implica interiorizar y conocer la producción del conocimiento geográfico.

> La Geografía, como disciplina científica, contribuye a desplegar modalidades de razonamiento espacial que permiten que los seres humanos desarrollen su pensamiento geográfico. Algunas de estas modalidades pueden ser conceptos geográficos o categorías de análisis espacial. (Araya & Cavalcanti. 2017. P. 4)

Así, el pensamiento geográfico es un proceso que permite desde la disciplina y la epistemología de la geografía construir saberes, implica un manejo conceptual claro, a partir de ideas delimitadas, relaciones y redes conceptuales.

En el presente artículo se aclara que el pensamiento geográfico dista bastante de la idea romántica de hacer una historiografía de la ciencia geográfica, que relata los heroicos inicios de la exploración del medio, en muchos casos producto de procesos de colonización y explotación de recursos. Así, se considera que esta mirada de relato es de corte reduccionista que se utilizó para la reproducir imaginarios de nación e identidad y conllevó a la reproducción idílica de acciones, mas no de conceptos, constructos o procesos .

El pensamiento geográfico desarrolla en los estudiantes habilidades que permiten solucionar problemáticas de su entorno

o de la sociedad en la que se desenvuelven, por lo anterior, pensar geográficamente es pensar acerca del espacio en relación a las teorías, utilizar paradigmas, realizar articulación disciplinar y el dominar conceptos específicos de la ciencia geografía, este es un pensamiento que deben adquirir los docentes en formación, pero que no debe ser reproducido en la escuela como si se tratara de temas a enseñar, pero se aclara que no hay garantía de que al estar formados en competencias específicas del área del saber, se realicen procesos significativos de enseñanza.

Como constructo académico, el concepto de pensamiento geográfico tiene diferentes posturas, algunos autores también lo denominan pensamiento geo espacial, para Ishikawa (2013) se hace importante aclarar que lo espacial se refiere a cualquier espacio desde escalas micro a macro y lo geográfico relacionado con la superficie de la tierra o cerca a la misma, de esta manera, lo geoespacial se refiere a las propiedades geográficas que tiene el espacio y se puede materializar en el ejercicio de la cartografía. Geospatial is essentially equivalent to geographic but is often used to imply the addition of geographic contents or properties to general space (Ishikawa, 2013. p. 637).

Es importante el reconocimiento que realizan Goodchild y Janelle (2010) quienes consideran que existe una categoría de análisis que permite comprender la geo espacialidad, la cual es denominada "respacialización". Another important aspect of this is the issue of respatialization, defined as the transformation of spatially referenced data from their original geographic representation to an alternative geographic framework. (Goodchild y Janelle. 2010. p. 4). De esta manera se evidencia que si se hace necesario diferenciar este tipo de pensamiento que implica a su vez poner en práctica la teoría adquirida.

Hubbard et al (2002) señalan que el pensamiento geográfico es fundamental para comprender el porqué de los enfoques epistemológicos y la teoría para el "hacer" geográfico, pero que no debe confundirse con la historia y evolución bibliográfica de la geografía. para lo anterior, consideran que se deben desarrollar los siguientes elementos en el estudiantado, en particular aquellos que se forman como docentes :

- Teoría: elemento fundamental para la comprensión del mundo is a set of ideas about how the world works. as such, it is the means by which geographers seek to describe, explain, or predict aspects or world (Hubbard et at 2002. p. 3), se estructura como uno de los elementos más importantes del desarrollo del pensamiento espacial y geográfico, un docente sin comprensión y apropiación conceptual tendrá dificultades para la enseñanza.
- Ontología : es fundamental para comprender el estudio de la naturaleza y cómo funciona la realidad, such an ontological position means that those geographers who subscribe to such a belief put verifiable measurable facts at the core of their theories, rejecting values, opinions and beliefs as unverifiable, and therefore unknowable in any kind of strict sense (Hubbard et al. 2002. p. 5), es la ontología la que permite desarrollar tanto pensamientos como saberes, por eso se diferencia del pensamiento geodidáctico al saber pedagógico, siendo el primero la articulación del proceso de enseñabilidad de la geografía y el segundo el saber ser y hacer reflexivo. El pensamiento geodidáctico y el saber pedagógico se apoyan el uno con el otro, son complementarios.
- Epistemologia: forma como se concibe el mundo de las ideas y posturas acerca de cómo se comprende el mismo. essentially it concerns how we can validly come to know something… have tended to draw on a set of foundational beliefs that underpin science more generally (Hubbard et al. 2002. p. 5). El docente en formación y ejercicio requiere interiorizar las posturas mediante las cuales se ha construido el saber disciplinar, teniendo como objeto de estudio el espacio geográfico.
- Ideología: permite comprender la postura socio política del conocimiento, reconociendo que no es posible que exista una ideología neutral. that geographies should seek to create ideologically infuse, transformative geographies *for and with* disabled people, aiming to alter the social and political conditions that serve to oppress peo-

ple with disabilities. (Hubbard et al. 2002. p. 6), dado lo anterior, es importante resaltar que la acción didáctica no se reduce a la creación de material o recursos, sino que implica la acción política del sujeto docente quien a partir de decisiones académicas y profesionales, identifica los conceptos, metodologías y procesos a enseñar, resaltando el qué, cómo, para qué y por qué se enseña.

- Metodología: como el proceso que se utiliza para desarrollar la teoría. it is the means by which data generated and analysed. to be consistent, these producers must not deviate from ontological and epistemological assumptions of the overall philosophy of investigation (Hubbard et al. 2002. p. 6), coincidiendo con Hubbard (2002), la metodología no solo se enfoca a los pasos para enseñar un contenido - idea reduccionista de la didáctica- la metodología permite desarrollar el pensamiento geográfico y espacial en la medida que fortalece los conceptos, representaciones y razonamiento espacial, así mismo un docente que desde su ontología concibe la práctica como un ejercicio investigador, fortalece metodologías de investigación en los estudiantes.

Teniendo en cuenta las premisas anteriores, se propone formar en los docentes el pensamiento geo didáctico, que se nutre desde la relación teórico – práctica en el ejercicio de la docencia.

Esta acción es posible, porque quien desarrolla el pensamiento geo didáctico está realizando un proceso de enseñanza de la geografía utilizando la didáctica para el aprender a pensar espacialmente, este pensamiento se reconoce como la competencia adquirida por el docente (en formación o en ejercicio) que implica una apropiación de teoría, práctica, pero no basta con la sola formación universitaria, se hace necesario que se realice investigación y esquemas de pensamiento de quienes practican el oficio de enseñar (Fernández & Gurevich. 2014).

Así, en la medida que se desarrollan competencias pedagógicas articuladas al saber disciplinar geográfico es posible estructura el pensamiento geo espacial y pensar el espacio desde espacio intelectuales aplicados a los contextos académicos y

específicamente a la educación geográfica lo que, lleva a estructurar transposición didáctica de conceptos geográficos y a propiciar la producción del espacio local y global desde el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para desestructurar las tendencias tradicionales de enseñanza de la geografía se hace necesario que los docentes en formación adquieran los diferentes pensamientos (espacial, geográfico, geo espacial y geo didáctico), que les permita tener claridad conceptual, metodológica y epistemológica de la geografía y que además puedan generar proceso de enseñabilidad del espacio y la espacialidad, acompañado de procesos didácticos.

Sin didáctica como proceso de estructuración política del sujeto docente, es complejo que se realicen transformaciones en el proceso de enseñanza ; por lo cual no basta con hacer materiales didácticos, también es fundamental que a los estudiantes de educación básica y media se le enseñe el pensamiento espacial que permita articular la relaciones espacio- temporales y dinámicas de cambio de sus contextos más cercanos.

Metodología

La propuesta metodológica de implementación, con estructura cualitativa y énfasis en la investigación evaluativa puesto que se realiza un análisis comparativo de la implementación de propuestas de entre dos programas de formación docente en Ciencias Sociales, mediante la evaluación interna, que se materializa en apuestas de mejora e intercambio interinstitucional no solo de metodologías de clase, sino de conceptos que fortalecen la formación de docentes.

De esta manera se pone en marcha la evaluación de programas, que en palabras de Perez (2000) “puede servir a dos grandes objetivos: la mejora de la calidad de la acción educativa dentro de cada aula y de cada centro, y la creación de teoría, aunque, por prudencia y rigor, demos aquí a tal expresión un nivel atenuado” (Perez, 2000. p. 266).

Se realiza análisis documental de trabajos desarrollados por estudiantes de los programas de formación en pedagogía en historia y geografía - universidad La Serena- y Licenciatura

en ciencias sociales - Universidad del Tolima- durante las clases de didáctica de la geografía a partir del establecimiento de categorías de análisis y procesos de codificación de las mismas y se basan en cuestionarios, diseño de unidades didácticas y matrices de autoevaluación.

Es importante aclarar que se establece interpretación y análisis de la preparación, justificación, ejecución y evaluación de las unidades didácticas, aspecto que permite aplicar las categorías y subcategorías que permiten comprender el proceso con mayor claridad.

Criterio de selección de las categorías

Para analizar y establecer comparaciones o conexión entre las propuestas metodológicas y conceptuales realizadas en las unidades didácticas, se tendrán en cuenta las siguientes categorías:

Categoría	Subcategoría	Descripción
Conceptos (C)	Conceptos del pensamiento geográfico (Cpg)	Conceptos construidos desde la ciencia geográfica que pueden evidenciar enfoque o tendencias epistemológicas, enfocados a la acción teórica
Habilidades (H)	Habilidades del pensamiento geográfico (He)	Capacidad desarrollada de los estudiantes que permiten desarrollar los pensamientos geográficos y espaciales en la cotidianidad.
Representaciones Espaciales(Re)	Representación geográfica (Rg)	espacialización de los fenómenos sociales enriquecida desde la perspectiva de la disciplina geográfica, p. e, espacialización de las dinámicas geográficas (desastres socionaturales).
Razonamiento (R)	Relaciones espaciales (Rzre)	habilidad de entrelazar dimensiones, acciones y procesos de co construcción o co destrucción del espacio (actuar en el espacio geográfico de acuerdo al contexto situacional)
Razonamiento (R)	Relación concepto y recurso didáctico (Rzrd)	competencia de desarrollo de transposición didáctica o enseñabilidad de la geografía
Razonamiento (R)	Relación espacio - tiempo (Ret)	Razonamiento que permite los procesos de transformación espacial a través del tiempo mediante improntas

Aspectos Pedagógicos (AP)	Modelo pedagógico (MP)	Modelo Pedagógico propuesto a implementar (Constructivismo, Pedagogía crítica, Instruccionismo, entre otros)
Aspectos Pedagógicos (AP)	Aspectos Actitudinales (AA)	Actitudes propuestas por el docente para ser potenciadas en los estudiantes. es una de las competencias fundamentales en las Unidades Didácticas y por tanto en la enseñanza- aprendizaje
Curriculo (C)	Tema Específico (T.E)	Tema seleccionado para el desarrollo de la unidad didáctica. En la ULS son los objetivos de desarrollo sostenible, en la UT es la relación espacio - tiempo
Curriculo (C)	Políticas Educativas (P.E)	Políticas propuestas por los Ministerios de Educación de Cada país (O.A., E.B.C, D.B.A)
Evaluación U.D.	Tipo de evaluacion (E.te)	Evaluación propuesta por el docente en formación
Evaluación U.D.	Evaluación del Pensamiento espacial (Epe)	Tipo de acciones evaluativas que realiza el docente en formación para valorar la apropiación del pensamiento espacial
Autoevaluación (AE)	Teoría (t)	Reconocimiento del manejo teórico por parte del docente en formación
Autoevaluación (AE)	Ontología (o)	Articulación pensamientos y saber pedagogico
Autoevaluación (AE)	Epistemología (e)	Aplicación epistemológica de enfoques al proceso de enseñanza
Autoevaluación (AE)	Ideologia (i)	Evidencia del tipo de pensamiento y orientación ontologica y epistemologica del mismo
Autoevaluación (AE)	Metodologia (m)	Comprensión del proceso llevado a cabo en el desarrollo de la U.D.

Unidades didácticas

Las unidades didácticas se proponen como estrategia de enseñanza del pensamiento espacial, pero no basta con analizar la manera como se propone la enseñanza del mismo, también es fundamental comprender la estructura de las unidades didácticas, por ello, se realizará un primer análisis en relación a la estructura de preparación, ejecución y evaluación.

Para el caso de la Universidad de La serena, en el programa de pedagogía en historia y geografía, las unidades didácticas

tienen como eje central desarrollo del pensamiento geográfico, para la comprensión del mundo actual e inclusión de tecnologías en el marco de los objetivos de desarrollo sostenible (ODS), para la Universidad del Tolima ,en el programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, las unidades didácticas se centran en desarrollar el pensamiento espacial desde la relación espacio - tiempo.

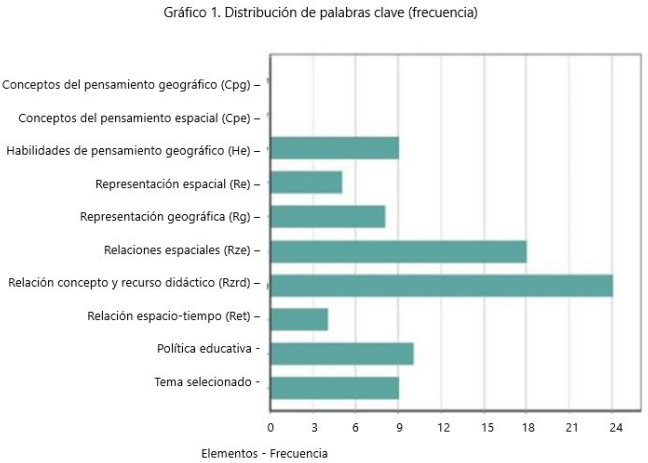
Etapa de preparación

La etapa de preparación se tienen en cuenta los siguientes elementos:

- Fundamentación conceptual y pedagógica: se evidencia un interés por desarrollar clases diferentes pero no se aclara el tipo de enfoque pedagógico, se mencionan acciones como pensamiento crítico, clase invertida, uso de recursos y materiales didácticos, trabajo cooperativo, solo dos personas mencionan trabajar el enfoque del ABP. Además de lo anterior consideran relevante trabajar con plataformas virtuales. Por otro lado se encuentran respuestas de carácter más descriptivo que idealista, en estos casos (7 en total) lo que se expone es desde un punto de vista objetivo que tipo de procesos y actividades se desarrollará en la clase . Se resalta que sólo dos trabajos incluyen la importancia de manejar conceptos y conocer el pensamiento espacial para ser enseñado.
- Act de diseño de clase: en relación a las actividades de clase se evidencia que no hay relación con el modelo pedagógico, se proponen actividades como cuestionarios, indagaciones, actividades mediadas por tics, se resalta que cinco de las unidades didácticas consideran que las actividades “deben ser amigables” o “más prácticas”, a lo que concluye que no hay comprensión en los estudiantes sobre el saber didáctico.
- Act para Pensamiento espacial: los estudiantes son mucho más claros, puesto que tienen en cuenta las repre-

sentaciones espaciales y razonamiento espacial , de hecho se incluye el manejo de habilidades geográficas como la observación, descripción, lectura cartográfica, entre otros. Se reconoce una ausencia de actividades enfocadas al manejo o comprensión de conceptos, que es uno de los pilares del pensamiento espacial.

Distribución de palabras clave (Frecuencia)



Fuente: elaboración propia. 2024

Teniendo en cuenta lo anterior se puede concluir que los docentes en formación generan fracturas entre el saber pedagógico y didáctico, no relacionan los modelos pedagógicos con las estrategias didácticas propuestas. Por otro lado en el caso de estructurar actividades se hace la relación con el quehacer práctico, aspecto que excluye la realización de actividades para comprender conceptos, y este es un error de enseñanza, pues, el concepto es eje estructurante del pensamiento espacial que permite a su vez desarrollar las representaciones y el razonamiento. En relación a las representaciones se propone crear cartografías utilizando herramientas de diferente tipo, pero no se propone trabajar conceptos asociados a estos, como la escala, orientación, área, punto línea, conceptos que si no se aclaran no permiten un proceso de análisis o razonamiento espacial.

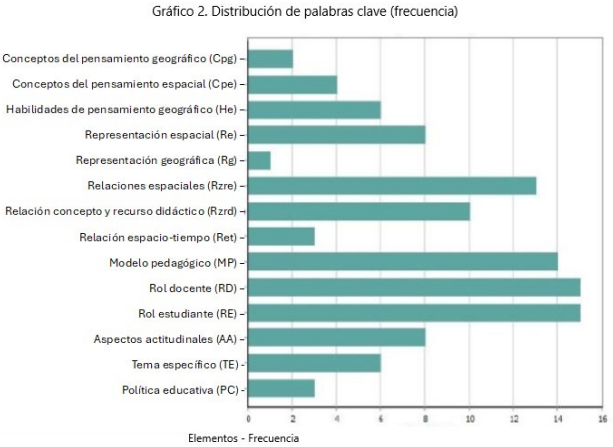
Ahora, en relación al desarrollo de los ODS y relación espacio- tiempo, no se evidencia en las actividades de la planeación claridad sobre lo mismo.

Etapa de ejecución

La etapa de ejecución contó con un giro importante en relación al componente pedagógico de la unidad didáctica, puesto que como se evidencio en la etapa de planeación, poco se incluyo; en esta etapa, los estudiantes van a darle mayor protagonismo a los roles (docentes y estudiante) así como a la relación de las actividades con el modelo pedagógico propuesto - en su mayoría constructivismo, solo una unidad didáctica propone trabajar desde la pedagogía crítica- "*Al basarse en el modelo pedagógico cognitivo, la unidad didáctica apropia la enseñanza como una actividad crítica y al docente como un profesional autónomo que investiga desde la reflexión de su propia práctica*" (G.5- U.T), "*utilizará la estrategia de ABP (Aprendizaje basado en problemas) donde los/as estudiantes deberían dar soluciones a distintas problemáticas que afectan a la sociedad actual*" (G.1.- ULS)

Pese a la importancia de generar en los estudiantes proceso explicativos de diferentes situaciones cotidianas (geo explanans) mediante las relaciones espaciales que se establecen, hace falta que haya un manejo de conceptos por parte de los estudiantes, son solo 3 unidades didácticas de las 10 analizadas que incluyen el desarrollo de conceptos geográficos (territorio, paisaje, lugar) pero desde el rol docente, "*En primera instancia se realizará la conceptualización, de esta manera presentaremos los conceptos a trabajar durante las clases, los cuales serán los siguientes:- Medio urbano, Medio rural,Uso del suelo*" (G.2- UT) específicamente desde la explicación del concepto, en el ejercicio práctico propuesto, estos no se incluyen, como se evidencia en la actividad a continuación "*Aplicando los conceptos anteriormente mencionados y habiendo generado reflexión sobre los mismos, el estudiante considerará y responderá preguntas tales como: ¿Por qué en las ciudades hay más habitantes que en el campo? ¿Por qué los suelos con el transcurso del tiempo tienen diferentes usos?*" (G2- UT).

Distribución de palabras clave (Frecuencia)



Fuente: elaboración propia. 2024

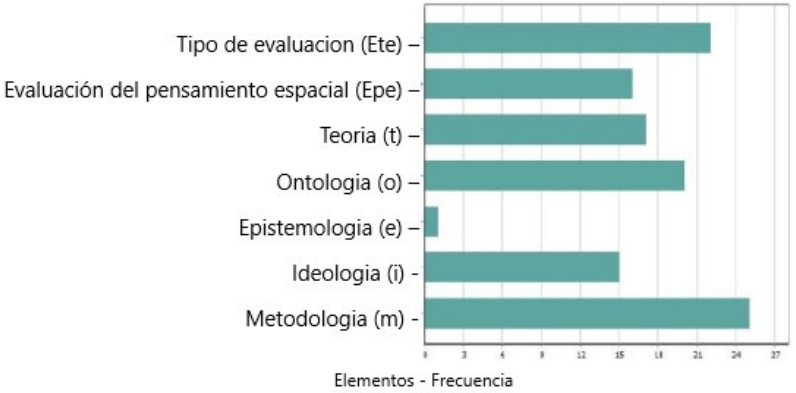
Por otra parte, los docentes en formación proponen que los estudiantes realicen representaciones geográficas- que son más complejas de desarrollar porque implican no solo el manejo de un programa, sino de conceptos y capacidad de análisis de sistemas de información geográfica - "*Una de las actividades que se pueden realizar corresponde al uso de herramientas digitales geográficas como Google Earth u otras más complejas como QGIS donde los/as estudiantes pueden analizar datos geográficos*" (G.1. ULS) pero no se tiene en cuenta el conocimiento previo de las mismas por parte de los estudiantes, es de resaltar que en modelos pedagógicos como el constructivismo tener claridad sobre ideas previas no sólo se refiere a una metodología para dar inicio a la clase, sino que es un proceso de construcción e indagación permanente.

Finalmente se resalta que 7 de las 10 unidades didácticas analizadas incluyen entre las actividades a realizar - bien se individual o grupal- aspectos de formación actitudinal, se buscan actividades que en los estudiantes fortalezcan las actitudes positivas frente al espacio cercano y al conocimiento, muchas veces de carácter indagador. "*además de estimular los trabajos grupales de investigación a través del uso de plataformas digitales que entreguen información fidedigna en este campo de estudio y que fomente la autonomía de búsqueda del alumnado*" (G. 3. ULS)

Etapa de evaluación

Para la evaluación se tienen en cuenta dos procesos: 1. la forma como los diferentes grupos proponen evaluar el pensamiento geográfico en sus estudiantes; y, 2: el proceso de autoevaluación y reflexión de su rol docente antes, durante y después del curso y de la elaboración de propuesta de unidad didáctica. para este segundo proceso se tienen en cuenta los tópicos propuestos por Hubbard para identificar la apropiación del pensamiento espacial, estos son: teoría, ontologia, epistemologia, metodologia e ideología.

Distribución de palabras clave (frecuencia)



Fuente: elaboración propria, 2024.

Al ser la estrategia una unidad didáctica, los estudiantes reconocieron con más relevancia la metodología, que además la identifican como clave del proceso de enseñanza, seguido a esta se encuentra la ontología (20%), los estudiantes reconocen la importancia de su formación tanto disciplinar como pedagógica como eje principal de la estrategia.

El aspecto que poca relevancia tuvo en el proceso de autoevaluación es el epistemológico (2%), mencionado solo en un trabajo, a consideración de los investigadores, la falta de manejo epistemológico va de la mano de la falta de apropiación conceptual, y se estructura como uno de los aspectos que consolidan la enseñanza poco significativa de la geografía puesto que

la comprensión y manejo de enfoques epistemológicos permite comprender la realidad a la luz de diferentes miradas, además permite reconocer la transformación de los conceptos.

Conclusiones

Desarrollar estrategias didácticas que incluyan procesos metodológicos y evaluativos claros permite que el docente en formación potencie la geodidáctica desde la explicación y comprensión de la realidad a partir del pensamiento espacial y geográfico.

Pese a no haber curriculum nacionales, los estudiantes prefieren acoger o.a. por grados, pero no tienen en cuenta el modelo pedagógico ni el desarrollo por edades, una razón más para que desde las redes de investigacion en didactica de la geografía y los grupos de investigación aporten a la construcción de políticas educativas, que permiten a su vez dar más visibilidad a la enseñanza de la geografía.

En relación al proceso de generación de estrategias como la unidad didáctica, su relevancia se debe enfocar en comprender el proceso articulado entre preparación, ejecución, evaluación y autoevaluación para evitar que se convierta en un objeto sin sentido. Se evidencia que los temas seleccionados en las unidades didácticas propician el desarrollo de habilidades, razonamientos y representaciones fortaleciendo en los estudiantes el pensamiento espacial.

Hay una tendencia creciente a la relación del desarrollo del pensamiento espacial con el recurso propuesto con un mayor énfasis en la etapa de preparación (24 %), en la etapa de ejecución (10 %), en la que se evidencia en las actividades propuestas por los docentes en formación , en el caso de la evaluación (25 %), se incluye la relación en los procesos de reflexión metodológica.

En relación al pensamiento geoespacial, se realiza una apuesta de enseñanza de manera fragmentada, puesto que:

a) Los conceptos como uno de los elementos fundamentales del pensamiento espacial no se incluyen en el marco

de la planeación, en la ejecución se menciona como parte del ejercicio docente, más no como elemento de formación del estudiante y en las evaluaciones no se incluye. Pese a que el estudiantado en el ejercicio de autoevaluación consideran importante con un (17%) el manejo teórico, así que queda la duda si este aspecto es fundamental para la formación pero no para su enseñanza.

b) Las representaciones se diferencian en espaciales y en geográficas, siendo las primeras representaciones de orden topológico y basado en elementos medibles del espacio geográfico que permiten desarrollar habilidades espaciales y las segundas espacialización de los fenómenos sociales enriquecida desde la perspectiva de la disciplina geográfica. en el caso de las Unidades didácticas propuestas, se propone más el trabajo de la representación geográfica (8%) sobre la representación espacial (5%) y se asocian no al desarrollo de habilidades como la orientación, descripcion, ubicacion, manejo de la lateralidad, lectura e interpretación cartográfica, entre otros, sino desde la utilización de plataformas virtuales. para el caso de la ejecución los docentes en formación priorizan la representación gráfica mediante la elaboración de SIG sin haber propiciado a los estudiantes conocimientos conceptuales o metodológicos, similar a lo anterior es los que se evidencia en la evaluación, en la que se busca valorar el producto realizado en la plataforma más no la habilidad desarrollada por el estudiante. Lo anterior genera que los ejercicios planteados lleven a una instrumentalización de las representaciones y asociarla con la utilización de una plataforma o software.

c) las relaciones espaciales se tienen como uns segundo aspecto en importancia en el proceso de planeación (18%) estructurando como elemento estructurante del resto de las actividades, ya en el marco de la ejecución se establecen las relaciones espaciales dentro del rol que deberían asumir los estudiantes, pero si se parte de la idea que esta es una propuesta no aplicada, no supera entonces el

nivel de la teoría. En la evaluación no se tienen en cuenta las relaciones espaciales, sino como se mencionó, las representaciones mediadas por productos terminados.

Referencias

Araya, F. & Cavalcanti, L. 2017. Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. Investigación post doctoral. Universidad de Goiania

Bozzano, H. (2013). geografía e inteligencia territorial, Geo-graffein, Geo-explanans, Geo-transformare. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 10. Nº 19. Enero - Junio.

Bozzano H. (2014). Geografía y transformación con inteligencia territorial investigación-acción y transposición didáctica TAG IdIHCS UNLP-CONICET tag_idihcs@fahce.unlp.edu.ar. Boletín de Estudios Geográficos Nº 102. pp 71 - 120

Goodchild, M. y Janelle, D. (2010). *Toward critical spatial thinking in the social sciences and humanities*. *GeoJournal*. 2010.February;75(1)3–13. https://doi.org/10.1007/s10708-010-9340-3

Hubbard P. et al. (2002). Thinking geographically: space, theory, and contemporary human geography. Continuum.

Ishikawa, T. (2013) *Geospatial Thinking and Spatial Ability: An Empirical Examination of Knowledge and Reasoning in Geographical Science, the Professional Geographer,* 65 (4), 636-646, DOI: 10.1080/00330124.2012.724350.

Perez, J. R. (2000). La evaluación de programas educativos: conceptos básicos, planteamientos generales y problemática. Revista de Investigación Educativa, Vol. 18, n.º 2, págs. 261-287.

Rodríguez, E.A. (2008). Los conceptos y la didáctica. En: cotidianidad y enseñanza geográfica. Geopaideia.

Souto, X. (1999.) Didáctica de la geografía. Serbal. Barcelona.

Parte 2

Práticas e Vivências no Ensino de Geografia

Los vínculos entre lo geográfico y lo histórico en la enseñanza de las ciencias sociales. Una aproximación desde la FID en Chile

Carolina Chávez Preisler
Camila Saavedra Solís

La Geohistoria es un término acuñado por Braudel (2002) "es la historia que el medio impone a los hombres a través de sus constantes o (...) variaciones (...) es el estudio de un doble vínculo de la naturaleza con el hombre y del hombre con la naturaleza" (p.78). La Geohistoria permite comprender la sociedad, la historia y sus complejas interacciones, puesto que, como lo señalan Pagés y Santisteban (2009), el tiempo y el espacio son inseparables. No obstante, y a pesar de la importancia que revierte la Geohistoria, esta no ha tenido una preponderancia en la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, en la didáctica, ni en la investigación.

En y desde la didáctica, encontramos vínculos geohistóricos y aportaciones en los cuadernos de Sauvain (1975, 1976); en las propuestas del grupo de Rosa Sensat (Ballbé, 2019); o en las contribuciones del grupo Gea-Clío (Jardón, 2019). Sauvain, comprende estos vínculos, a través de, las relaciones entre la historia, el territorio y la interpretación de fuentes. Sus investigaciones, se basan en la idea de que el medio ambiente afecta a la sociedad y a su vez la sociedad modifica al entorno. El grupo de Rosa Sensat en el período de 1980/1981 propuso, para desarrollar los vínculos Geohistóricos, temas facilitadores por ejemplo; la agricultura, el comercio, la demografía, la ciudad o la industrialización. Mientras que, el grupo Gea-Clío

comprende y desarrolla la vinculación entre la historia y la geografía, a través de problemas sociales y medioambientales relevantes. Se valora la importancia y la trascendencia de estos grupos, pero también se reconoce el papel secundario de la Geohistoria y de los vínculos disciplinares en la enseñanza y en el aprendizaje de las ciencias sociales, así como en la investigación didáctica.

El papel secundario de la Geohistoria en contraparte con la importancia que reviste la comprensión temporo-espacial de los fenómenos históricos y geográficos, es un antecedente del problema de investigación. El problema consiste en que los vínculos entre los histórico y lo geográfico no están expuestos explícitamente en el currículum chileno, ni en la Formación Inicial Docente (FID), en consecuencia las y los estudiantes tienen dificultades para explicar y enseñar la historia, la geografía y las ciencias sociales desde una comprensión Geohistórica de los fenómenos. El problema se agudiza dada la enseñanza parcelada de la historia y la geografía (Ortega y Pagès, 2017); la disminución de la Geografía en el currículum de enseñanza básica y media (Arenas, et al., 2016) y el predominio de la Historia (Ortega y Pagès, 2017; Díaz y Vásquez, 2017); las dificultades que presenta el profesorado en FID para desarrollar, a través, de su enseñanza el Pensamiento Histórico (Chávez, 2020) y el Pensamiento Geográfico (Ortega, 2019); y la falta de modelos conceptuales que permitan visualizar los vínculos entre ambas disciplinas (Lotti y Tiazzoldi, 2012).

La pregunta de investigación que se plantea consiste en ¿Cómo se vincula la historia y la geografía en estudiantes de Formación Inicial Docente de una Universidad chilena? Se piensa o se supone que los vínculos están dados por el predominio de la localización temporo-espacial y que existe escasa evidencia del desarrollo del pensamiento geohistórico. El objetivo general es comprender cómo vinculan lo geográfico y lo histórico estudiantes de profesorado de una Universidad chilena.

La investigación es cualitativa y el diseño un estudio de caso. La muestra son cuatro estudiantes, de una univer-

sidad chilena de la Zona Central del país. El levantamiento de información se desarrolló a través de una entrevista en profundidad. Para el análisis de la información se desarrolló análisis de contenido (Bardin, 2002) y se utilizó Atlas-Ti versión 22.

Marco Referencial

1. De los vínculos temporo-espaciales al Pensamiento Geohistórico

Los vínculos temporo-espaciales propuestos por Chávez y Ortega (2020) se sustentan en la temporalidad que incluye el cambio, la acción, la multitemporalidad y multiespacialidad, la sincronía y la asincronía; en las representaciones sociales, la historicidad, la experiencia y la cultura. Estos vínculos, en una primera aproximación, permiten construir puentes desde la teoría de la historia y de la geografía para comprender las relaciones entre el tiempo y el espacio. No obstante, no son suficientes para orientar una enseñanza Geohistórica. Para ello se piensa que es necesario complementar estos vínculos con lo que se propone en el modelo de Pensamiento Geográfico de Duquete et al., (2016) y los modelos de Pensamiento Histórico de Seixas y Morton (2013) y Chávez (2020; 2021).

La la imbricación entre el pensamiento geográfico (Duquette et al., 2016) y el pensamiento histórico (Chávez, 2020 y 2021; Seixas y Morton, 2013), se expone en la propuesta conceptual de pensamiento geohistórico desarrollada por Chávez y Ortega (2023). En la tabla 2 se explican las categorías que vinculan geohistóricamente a la historia y a la geografía.

Tabla 2. Pensamiento Geohistórico

Categoría	Descripción
Importancia geohistórica ¿Cómo determinamos qué un fenómeno o evento es importante geohistóricamente?	Delimitar un fenómeno que temporal y espacialmente sea posible de analizar. Considerar aquellos fenómenos en los que se relacionan elementos sociales y ambientales. Evaluar el cambio y las consecuencias que se han provocado a partir del fenómeno Reconocer el grado de influencia espacial y temporal del fenómeno o evento y el impacto que produjo en un número considerable de personas.
Continuidad y cambio ¿Cómo se evidencia el cambio y la continuidad en las relaciones entre la sociedad y el territorio?	Reconocer la duración temporal del fenómeno estudiado y diferenciar el ámbito histórico del geográfico, entendiendo la disparidad de duraciones. Situar el rango o los rangos temporales y espaciales desde donde se efectuará el análisis. Por ejemplo migraciones de países latinoamericanos a Chile en la década de 1960 y en la actualidad. Identificar elementos o procesos de cambio y de continuidad en el ámbito histórico y geográfico. Relacionar elementos o procesos de cambio y de continuidad del ámbito histórico y geográfico.
Causas e impactos ¿Por qué se han producido y producen los fenómenos o eventos históricos y geográficos y cuáles han sido sus impactos?	Reconocer las causas e impactos históricos y geográficos del fenómeno o evento. Interpretar el fenómeno o evento reconociendo la multiplicidad y jerarquización de causas e impactos. Relacionar causas e impactos entre sí y con otros fenómenos o eventos.
Perspectiva ¿Cómo leer el territorio y las acciones de las personas que lo han habitado (habitan), transformado y conservado desde una perspectiva geohistórica?	Reconocer las acciones de las personas o grupos (visibles e invisibles) que han modificado, transformado o conservado los territorios. Comprender las diferentes perspectivas, vivencias y emociones de las personas que han habitado o habitan el territorio en diferentes contextos históricos. Comprender la diversidad cultural que caracteriza a los diferentes espacios geográficos. Construir un relato geohistórico, reconociendo las diferencias históricas, territoriales y culturales de un lugar y las diferentes perspectivas, vivencias y emociones de las personas basándose en fuentes fiables y evitando el etnocentrismo y geocentrismo.

Interpretación de fuentes ¿Qué información (fuentes históricas y geográficas) es útil para la interpretación de un fenómeno o evento desde la perspectiva geohistórica?	Identificar las fuentes (primarias y secundarias) que subyacen a un proceso o evento geohistórico. Evaluar la veracidad, exactitud y pertinencia de las fuentes utilizadas. Interpretar la información (escrita, visual, gráfica, etc.), para la construcción de un relato geohistórico. Contrastar diferentes fuentes sobre un mismo fenómeno o evento
Juicio geohistórico ¿Cómo juzgamos las decisiones y las prácticas sociales asociadas a una acción o evento de naturaleza geohistórica?	Proponer situaciones controversiales que impliquen injusticias sociales o decisiones geográficas y medioambientales divergentes. Analizar las situaciones controversiales utilizando y contrastando fuentes históricas y geográficas. Emitir juicios geohistóricos argumentados, considerando: la relación temporal multidireccional pasado, presente y futuro; la relación multiescalar; las diferentes perspectivas (económicas, políticas, jurídicas, morales, ambientalistas, etc); y las responsabilidades e intereses de las personas o grupos de interés asociados al evento
Representaciones Sociales ¿Cómo conciben la realidad social, histórica y geográfica las personas?	Reconocer las representaciones sociales de las personas sobre sus vivencias temporales y espaciales. Facilitar procesos de resignificación de las representaciones sociales, indagando la procedencia de las representaciones sociales que las personas tienen sobre un proceso o evento geohistórico y cómo estás se modifican. Evaluar el grado de influencia de las representaciones sociales en la construcción de sus relatos geohistóricos.

Fuente: Chávez y Ortega (2023)

Marco Metodológico

La investigación se posiciona desde la teoría y el paradigma humanista interpretativo (Arnal, *et al*., 1992) puesto que se busca la comprensión de un problema que emerge desde la didáctica y la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales. La metodología utilizada es cualitativa y la investigación exploratoria (Flick, 2015), se recoge información a través de una entrevista semiestructurada y en profundidad. El diseño de investigación es un estudio de caso (Simons, 2011) y se entiende que cada estudiante es un caso en particular. En la tabla 3 se caracteriza la muestra.

Tabla 3. Características de la muestra

Partici-pante	Edad	Semes-tre	Niveles de Práctica	Didác-tica	Universi-dad	Otros
Andrea	23	Egresa-da	6° básico , 3° y 2° medio	Historia y Geo-grafía	Zona Central	Ayudante de didáctica de la historia
Beatriz	24	Titula-da	7° y 8° básico, 2° medio	Historia y Geo-grafía	Zona Central	No reporta
Felipe	23	X Se-mestre	7° y 8° básico, 3° medio	Historia y Geo-grafía	Zona Central	Desarrolla su seminario de título en Geografía.
Pedro	22	Egresa-do	5°, 6°, 7° básico y 2° medio	Historia y Geo-grafía	Zona Central	Ayudante de didáctica de la geografía

La muestra es homogénea y ha sido seleccionada considerando los siguientes criterios: estudiantes de FID que hayan cursado didáctica de la historia y de la geografía; estudiantes que hayan desarrollado o estén desarrollando su práctica final; estudiantes que voluntariamente acepten participar en la investigación.

Resultados

1. Vínculos entre los histórico y lo geográfico

Una de las preguntas que se planteó en la entrevista fue: En tus prácticas como estudiante de FID ¿has desarrollado vínculos entre lo histórico y lo geográfico? podrías explicar ¿cómo has desarrollado estos vínculos? En sus respuestas los cuatro estudiantes declaran haber desarrollado vínculos entre lo histórico y lo geográfico. No obstante la forma y la profundidad de cómo se desarrollan es disímil. En sus respuestas se pueden identificar cuatro elementos que facilitan el desarrollo de los vínculos entre lo histórico y lo geográfico: el currículum, la motivación del profesor tutor, la trayectoria del estudiante y el territorio .

El currículum es uno de los elementos que influyen en los vínculos geohistóricos, puesto que dos de los entrevistados declaran que en aquellos cursos en los que desde el currículum

se señala explícitamente trabajar contenidos vinculados a la geografía es más factible desarrollar la vinculación. Por ejemplo, Pedro responde a la pregunta ¿has desarrollado vínculos entre lo geográfico y lo histórico?: "en mi práctica intermedia y final. Aquí trabajé con sexto básico, entonces lo geográfico fue tangencial por los objetivos de aprendizaje y las unidades temáticas".

Sobre la motivación de la profesora tutora de prácticas (la docente en ejercicio del centro de prácticas) Beatriz la reconoce como un elemento importante para desarrollar vínculos entre lo histórico y lo geográfico. Ella señala que : "En 7° se trabajaron los pueblos Incas, Mayas, Aztecas y la profesora quería que los y las estudiantes comprendieran la geografía desde un punto de vista mucho más histórico".

La trayectoria del estudiante tiene relación con algún elemento personal, profesional, formativo o académico que permita desarrollar los vínculos entre lo histórico y lo geográfico. Pedro, es el único estudiante que menciona este elemento. Él relata cómo su trayectoria formativa influye como facilitador

> En esa práctica trabajé [sexto básico] en una zona costera , donde termina la ciudad, en un contexto de vulnerabilidad altísimo. Era difícil hablar de las regiones, cuando no todos los y las estudiantes conocían el mar. Entonces esto era desalentador porque cómo les iba a hablar de climas o de regiones. Este problema me llevó a recurrir a mis experiencias laborales y educativas porque fui ayudante del curso de métodos y estrategias geográficas, era profesor en práctica y simultáneamente ayudante de investigación en geografía con temas de humedales y cambio climático.

El territorio, también actúa como un facilitador para desarrollar vínculos geo-históricos. Por ejemplo, Pedro señala que él desarrolló estos vínculos cuando en 2019 estaba haciendo su práctica pedagógica y ocurrió el estallido social:

> La relación alumno profesor, profesor escuela y alumno contexto fue interesante de trabajar en cuanto a las territorialidades. Por ejemplo, en ese tiempo había muchas manifestaciones y se hablaba mucho del territorio y era algo que

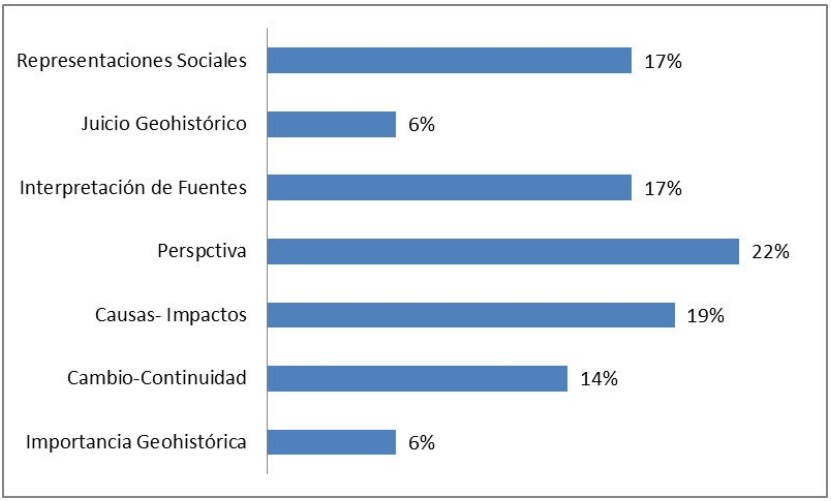
> desde los profesores no sabíamos cómo abordar el concepto de territorio desde esta nueva modalidad que se estaba dando porque era desde la organización territorial.

El currículum, la motivación del profesor tutor del centro de prácticas, la trayectoria académica personal o el territorio son elementos que emergen como facilitadores para desarrollar vínculos históricos y geográficos. Estos elementos están presentes aisladamente en las respuestas de los y las estudiantes, a excepción del caso de Pedro quién menciona el currículum, la trayectoria y el territorio.

2. Pensamiento Geohistórico

Posterior a la pregunta ¿Has desarrollado vínculos geohistóricos?, se les interroga ¿Cómo los has desarrollado?, los y las estudiantes explican cómo han realizado estos vínculos a través de ejemplos en los que incorporan diferentes categorías del pensamiento geohistórico. En las respuestas es posible identificar la presencia de 36 códigos que hacen referencia a las diferentes categorías del pensamiento geohistórico. En el gráfico 1 se exponen (en porcentajes) estas categorías.

Gráfico 1. Categorías del pensamiento geohistórico



La lectura del gráfico permite reconocer que la perspectiva (22%) es la categoría que más incluye el estudiantado cuando intenta desarrollar vínculos geohistóricos, posteriormente están las causas y los impactos (19%), las representaciones sociales (17%) y el cambio y la continuidad (14%). Las categorías menos desarrolladas son la importancia (6%) y los juicios (6%) geohistóricos. Si bien el gráfico 1 permite concluir que el estudiantado de FID incluye las categorías de pensamiento geohistórico en sus explicaciones, no permite identificar cómo lo hacen de forma individual. En la tabla 4 se exponen los resultados de los cuatro casos que forman parte de la investigación.

Tabla 4. Resultados individuales de las categorías de Pensamiento Histórico

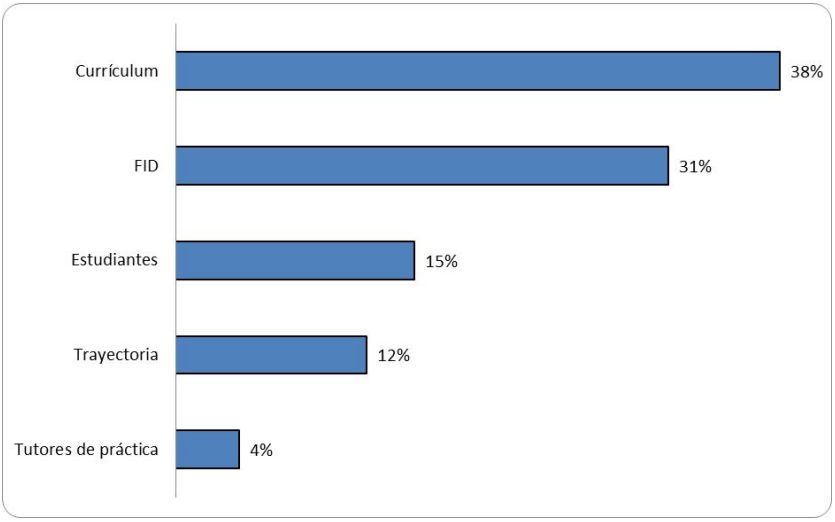
	Andrea	Beatriz	Felipe	Pedro	Total
Importancia Geohistórica	0	0	0	2	6%
Cambio-Continuidad	3	0	0	2	14%
Causas-Impactos	2	1	1	3	19%
Perspectiva	2	1	0	5	22%
Interpretación de Fuentes	2	0	1	3	17%
Juicio Geohistórico	0	0	0	2	6%
Representaciones Sociales	2	2	1	2	19%
Total	31%	11%	8,30%	53%	

El análisis individual de los resultados permite reconocer que son Pedro y Andrea quiénes incorporan más categorías de pensamiento geohistórico en sus explicaciones. Pedro particularmente, las incluye todas y es el único que considera la importancia y el juicio histórico.

3. Dificultades para desarrollar los vínculos geohistóricos

En la entrevista se les preguntó a los y las estudiantes ¿Has tenido dificultades para desarrollar los vínculos entre lo histórico y lo geográfico? y ¿Qué dificultades has tenido? Los cuatro estudiantes manifestaron tener dificultades para vincular las disciplinas y sus áreas de conocimiento. Estas dificultades se asocian al currículum, a la FID, a las habilidades y conocimientos previos de sus estudiantes, a sus trayectorias académicas y a sus tutores de práctica. El total de códigos en los que se expresan dificultades son 26 (esto constituye el 100%) y estos se distribuyen de la forma como se expone en el gráfico 3.

Gráfico 3. Dificultades para desarrollar vínculos entre la histórico y lo geográfico



La lectura del gráfico 3 permite afirmar que los estudiantes atribuyen sus dificultades para desarrollar vínculos entre lo histórico y lo geográfico, fundamentalmente, al currículum (38%) y a la FID (31%). En menor medida a sus estudiantes (15%), sus propias trayectoria académicas (12%) y a sus tutores de práctica (4%). Sobre el currículum se señala que los temas que se deben abordar son de preferencia históricos, que no se vincula la historia con la geografía y que cuando existen temas geográficos son fundamentalmente de geografía física. Un ejemplo lo

proporciona Pedro y otro ejemplo lo proporciona Andrea. Pedro manifiesta:

> Analizar el currículum y entender que la historia, la geografía y las ciencias sociales aparecen como cosas aparte, es como si fuésemos profesores de tres cosas diferentes. Cuando creo que es historia, geografía y ciencias sociales porque explicamos todo junto, explicamos la sociedad y la sociedad tiene una historia, tiene relaciones.

Andrea, también considera que el currículum limita los vínculos entre lo histórico y lo geográfico. Ella expone que: "el currículum muchas veces tiene un enfoque desde la geografía física y territorial, entonces muchas veces debido al tiempo y el trabajo excesivo se dificulta ver todas las alternativas desde las cuáles se puede trabajar la geografía".

La Formación Inicial Docente, es otro de los elementos que los y las estudiantes vinculan a sus dificultades para relacionar lo histórico y lo geográfico, al respecto señalan que la historia y la geografía se enseñan sin una conexión explícita entre ambas disciplinas, que su formación es predominantemente histórica y que la formación geográfica es excesivamente teórica. Por ejemplo Beatriz señala que:

> En la Universidad la Geografía no fue mi materia favorita, te la enseña un geógrafo(a), tuve profesores muy buenos, pero me faltaba encontrar el sentido y el vínculo de la geografía. Después de leer, de tres años y por las capacidades que voy adquiriendo logré encontrarlo (...) Tengo recuerdos de leer textos geográficos y no poder entenderlos hasta que después tuve geografía humana, de la investigación, recién aquí logré encontrar el sentido.

Felipe, también hace mención a las dificultades expuestas cuando expone que "Siempre se da la supremacía del conocimiento histórico por sobre el geográfico, es un error que cometemos siempre en historia porque estamos más vinculados a ser profesores de historia más que de geografía y de ciencias sociales".

Las habilidades que poseen los y las estudiantes de primaria o secundaria y a quienes hacen clases en sus centros de práctica, es otra de las dificultades percibidas. Felipe la identifica como un analfabetismo geográfico:

> Lo entiendo como esta falta de interiorizar conceptos básicos, elementales para comprender el territorio, el espacio donde habitan las personas. También de las condiciones que son propicias dentro de esto, por ejemplo, ignoramos mucho la geografía física, el impacto que tiene en nuestro desarrollo humano. Lo he podido evidenciar, vinculándolo a las condiciones de Chile, que es un país multi-climático, que tiene importancia analizar las regiones, sus condiciones, se pasan por alto. Es como eso pasa y pasa y no hay un desarrollo del pensamiento.

Felipe y Beatriz reportan que uno de los elementos que dificulta el desarrollo de vínculos históricos y geográficos son las habilidades y conocimientos previos de sus estudiantes. Estos elementos están asociados al territorio, a la definición conceptual y a la localización geográfica.

Las trayectorias personales y académicas también son identificadas como un elemento que obstaculiza los vínculos entre lo histórico y lo geográfico. Felipe señala que muchas veces desconoce o ignora que en sus clases da más énfasis a lo histórico y no logra desarrollar los vínculos con la geografía:

> *Felipe*: no soy plenamente consciente de esas dificultades. Le doy más énfasis a asociar el espacio geográfico directamente a los hechos a los acontecimientos. Entonces yo creo que lo ignoro.
> *Investigadora*: ese no ser consciente ¿a qué lo atribuyes?
> *Felipe*: en particular al interés que tenemos quiénes estudiamos historia por la historia y no por la geografía, se puede explicar por el interés, pero no quiere decir que tendemos a ignorar la geografía. Pero la pasamos por alto dentro de la relevancia que tiene.

Los ejemplos que proporcionan Felipe y Beatriz permiten comprender cómo las trayectorias académicas y personales in-

fluyen en las dificultades para desarrollar vínculos geohistóricos en la enseñanza de las ciencias sociales.

Conclusiones

La pregunta y el supuesto que han dado origen a la presente investigación consisten en ¿Cómo vinculan la historia y la geografía estudiantes de Formación Inicial Docente de una Universidad chilena? Se piensa o se supone que los vínculos están dados por el predominio de la localización temporo-espacial y que existen escasas evidencias del desarrollo del pensamiento geohistórico.

Los resultados obtenidos a través de las entrevistas a cuatro docentes en formación, permiten contestar que: todos y todas declaran desarrollar vínculos entre lo histórico y lo geográfico. Algunos de ellos, Felipe y Beatriz, propenden a desarrollar estos vínculos desde la localización, sin embargo, a pesar de esta tendencia también son capaces de incorporar elementos del pensamiento geohistórico. Ellos propenden a desarrollar los vínculos desde la localización y para ello utilizan el recurso del mapa. Por ejemplo Felipe declaró que desarrolla estos vínculos porque "me encanta utilizar los mapas" o Andrea describe que desarrolla vínculos cuando sus estudiantes "tenían que hacer una ficha en la que caracterizan a cada pueblo, describir la economía y se les pedía que caractericen dónde estaban ubicados".

Los casos de Andrea y, particularmente, Pedro explican los vínculos entre lo histórico y lo geográfico desde una perspectiva geohistórica, incluyendo todas o casi todas las categorías de pensamiento geohistórico. En consecuencia es posible reconocer que en sus explicaciones de los vínculos entre lo histórico y lo geográfico hay presencia de relaciones temporo-espaciales considerando la realidad social y sus problemas.

Las categorías de pensamiento geohistórico que están más presentes en las explicaciones de los y las estudiantes son la perspectiva (22%), las causas y los impactos (19%) las representaciones sociales (17%), la interpretación de fuentes (17%) y el cambio y la continuidad (14%). Las menos desarrolladas son la importancia (6%) y el juicio histórico (6%). Los resultados de esta

investigación permiten identificar que las categorías que poseen mayores vinculaciones son la perspectiva, las causas e impactos y el cambio y la continuidad.

Los resultados también permiten concluir que el currículum y las trayectorias personales son elementos que facilitan pero a la vez dificultan el desarrollo de vínculos entre lo histórico y lo geográfico. Por ejemplo, el currículum facilita los vínculos cuando hay cursos en los que hay que trabajar temas geográficos y los dificulta dado el predominio de la historia. De esta conclusión se puede inferir que: el estudiantado tiene dificultades para interpretar el currículum desde una perspectiva geohistórica puesto que tanto los temas históricos como los geográficos son posibles de trabajar estableciendo vínculos entre la historia y la geografía o entre la geografía y la historia. Las trayectorias escolares y académicas facilitan el desarrollo de vínculos geohistóricos cuando se reporta que el o la estudiante ha sido ayudante de alguna asignatura disciplinar o didáctica, tal es el caso de Pedro quién fue ayudante de Geografía y Andrea ayudante de didáctica de la historia. Las explicaciones geohistóricas de Andrea y, particularmente, Pedro son más complejas e integran más categorías de Pensamiento Geohistórico que las de Felipe y Beatriz. Tal vez, estos sean elementos importantes a considerar en futuras investigaciones, puesto que en los cuatro casos analizados el desarrollo de los vínculos entre lo histórico y lo geográfico son desiguales. En esta investigación se descartan otros elementos que puedan influir por ejemplo: la edad, el semestre que cursan, las asignaturas de didáctica o los cursos en los que han desarrollado sus prácticas, dado que estos elementos son homogéneos y no están presentes en los relatos.

Las principales dificultades para el desarrollo del pensamiento geohistórico son el Currículum y la Formación Inicial Docente. Ambos elementos, son percibidos, como obstáculos porque existe un predominio de la historia y una parcelación disciplinar tal como lo proponen investigaciones precedentes Arenas, et al., (2016); Chávez y Pagés (2017); Chávez y Ortega (2020) o Díaz y Vásquez (2017). Esta investigación se declara como exploratoria y en sus proyecciones se considera ampliar la

muestra, triangular la información con observaciones de clases y cuestionarios, y profundizar temas como la importancia de las trayectorias personales y académicas, las competencias para interpretar el currículum, la coherencia entre lo que se dice y lo que se hace.

Finalmente, se considera que el supuesto de que en los vínculos entre lo histórico y lo geográfico hay un predominio de la localización temporo-espacial y que existen escasas evidencias del desarrollo del pensamiento geohistórico, no se cumple del todo. Se reconoce que hay estudiantes en los que existe un predominio de la localización, pero esto no es excluyente para que incorporen en sus explicaciones y reflexiones categorías de pensamiento geohistórico. Además los casos de Pedro y Andrea, reportan que existen explicaciones complejas asociadas al desarrollo del pensamiento geohistórico, a pesar, de que a la fecha no hay modelos de pensamiento geohistórico (Lotti y Tiazzoldi, 2012) que puedan orientar sus respuestas o quehacer pedagógico. Aquí detectamos otra proyección de esta investigación, continuar profundizando la propuesta conceptual del modelo geohistórico.

Bibliografía

Arenas, A, Férnandez, H. y Pérez, P. (2016). *Una educación geográfica para Chile*. Comisión de Educación Geográfica de la Sociedad Chilena de Ciencias Geográficas.

Arnal, J., Rincón, D., y Latorre, A. (1992). *La investigación educativa. Fundamentos y Metodologías*. Editorial Labor.

Ballbe, M. (2019). *Els i les mestres com a responsables del currículum. El cas del Grup de mestres de ciències socials de segona etapa d'EGB de "Rosa Sensat"*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. http://hdl.handle.net/10803/668329

Bardin, L. (2002). *Análisis del Contenido*. Ediciones Akal.

Braudel, F. (2002). *Las ambiciones de la historia*. Editorial Crítica.

Chávez , C. (2020). *Formación del Pensamiento Histórico en estudiantes de Formación Inicial Docente. Un estudio de caso en universidades chilenas*. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2021/hdl_10803_671066/cacp1de1.pdf

Chávez, C. (2021). Un modelo para el desarrollo del Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La historia enseñada, 33,* 51-71.https://doi.org/10.14409/cya.v0i33.10355

Chávez, C. y Ortega, E. (2020). La enseñanza de las ciencias sociales desde una perspectiva Geohistórica. *Reseñas de la Enseñanza de la Historia*, 18, 121-140.

Chávez, C. y Ortega, E. (2023). La Geohistoria: una alternativa para la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Chávez, C., Marolla, J., Díaz, S., Meneses, B. (Coords) *Didáctica de las Ciencias Sociales para el siglo XXI, nuevas perspectivas para su estudio y práctica*. (pp.171-189). Ediciones Universitarias de Valparaíso.

Chávez, C. y Pagès, J. (2017). Didáctica de la Historia y la enseñanza del Pensamiento Histórico en formación inicial en docentes de secundaria en Chile. En Martínez, R., García-Moris, R., y García, C. (Eds) *Investigación en didáctica de las ciencias sociales, retos, preguntas y líneas de investigación. Universidad de Córdoba*. (pp. 73-82).

Díaz, L. y Vásquez, G. (2017). Análisis comparativo del currículo de ciencias sociales en la Educación obligatoria chilena y española. *Revista de Pedagogía, (38)*, 103, 107-134.

Duquette, C., Bahbahani, K. y Tu Huynh, N. (2016). *Enseigner la pensée géographique*. Vancouver: The Critical Thinking Consortiu.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.

Jardón, P. (2019). El sentido de la enseñanza de la Geografía y de la Historia. 30 años del proyecto Gea-Clío. *Revista electrónica de recursos en internet sobre Geografía y Ciencias Sociales, 235,* 1-16.

Lotti, P. y Tiazzoldi, L (2012). Facciamo geostoria? Un seminario per riflettere sulle sorti dell"insegnamento di storia e geografia. En *II Bolletino di Clio. Maggio*, Anno XII, Nuova serie, número 0.

Ministerio de Educación (MINEDUC). (2015). Bases curriculares de 7° a 2° medio. Chile. Recuperado en: https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/BasesCurriculares-7°-básico-a-2°-medio.pdf. [20 de octubre de 2019].

Ortega, E. (2019). La conciencia geográfica. Reflexiones y aportes desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. En P. Martínez y A. Garín (Coords.), *Medio siglo de Geografías en la Araucanía (pp. 277-292)*, Temuco: Ediciones, Universidad de la Frontera.

Ortega, E. y Pagès, J. (2017). El pensamiento y la conciencia geográfica en el currículo chileno. En A. Câmara, E. Sande & M. Magro (Eds.), *Atas do VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia. Educação Geográfica na Modernidade Líquida* (pp. 409 – 421). Lisboa: Associação de Professores de Geografia

Pagès, J. y Santiesteban, A. (2009). Cambios y continuidades, aprender la temporalidad histórica. En Guimaráes, S. (ORG) "*Ensino fundamental, contenidos y metodologías e prácticas*" Editorial Alínea. Brasil. (pp.197-240).

Sauvain, P. (1975). *L'uomo viaggiatore. Geostoria dei trasporti*. Album di scienze umane integrate 1. Bologna: Zanichelli.

Sauvain, P. (1976). *L'uomo produttore. Gestoria dell industria*. Album di scienze umane integrate 4. Bologna: Zanichelli.

Seixas, P y Morton, T. (2013). *The big six: Historical thinking concepts*. Nelson Education.

Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: teoría y práctica*. Editorial Morata.

Enseñar a mirar: el uso de recursos visuales en las clases de geografía[31]

Patricia Souto

En los últimos años, numerosos aportes académicos han abordado el auge de la cultura visual y específicamente los desafíos que plantea el uso de las imágenes en la escuela (Augustowsky et al. 2011; Dussel 2008, 2009, 2010, Abramovsky, 2010). Particularmente en lo referido a la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía, mucho se ha señalado la larga tradición visual de nuestra disciplina, y la inclusión de diversos tipos de imágenes en materiales didácticos, tales como los libros de texto escolares (Lois y Hollman, 2013; Hollman y Lois, 2015; Hollman, 2009 y 2013; Silvestri, 2011; Souto, 2007). Asimismo, también se han propuesto análisis referidos al tratamiento visual de distintas problemáticas geográficas en el marco del aula (Hollman, 2008; Souto y Heguy, 2018; Souto, 2023; Tarquini, 2018; Chaves, 2017; García Ríos, 2019). El carácter fuertemente visual de la vida social contemporánea, en especial entre los más jóvenes, torna necesario profundizar el abordaje de la alfabetización en imágenes (Badillo et al, 2017; Dussel 2009), puesto que estar expuestos a una multiplicidad de estímulos visuales no implica necesariamente contar con las herramientas necesarias para decodificarlos o para interpretar sus diversos sentidos. Por ello, nos proponemos indagar el tipo de uso que hacen los docentes de las imágenes empleadas en el marco de procesos didácticos, con la intención de intentar desmontar las prácticas meramente contemplativas, desarrollar miradas críticas ante las imágenes y promover que nuestros estudiantes también las desarrollen. En

[31] Una primera versión de este trabajo fue presentada en las III Jornadas de la Red de Docentes e Investigadores en Enseñanza de la Geografía de Argentina (REDIEG), organizadas por el Depto. De Geografía (UNMdel P) e Instituto de Geografía (UNCPBA), Eje 6: Cultura visual, tics, SIG y otros lenguajes geográficos, 10 y 11 junio 2021.

esta tarea, resulta clave destacar el papel de los y las docentes como orientadores del trabajo en el aula, motorizando una pedagogía visual, que articule contenidos, metodologías, capacidades y actitudes para interpretar, producir y reflexionar en estos nuevos escenarios visuales y digitales.

La cultura visual está presente en múltiples dimensiones de la vida social propia del mundo contemporáneo, y los contenidos escolares de la geografía no escapan a dicha forma de producción y representación de los distintos fenómenos y procesos socio-territoriales. Es indudable que la proliferación de fotos, videos, films, cartografías digitales, publicidades, mensajes artísticos y experimentales, a través de Internet y de las redes sociales, renuevan las relaciones con el conocimiento en general, y en particular en nuestro caso el referido a los distintos territorios y ambientes del mundo. A esto se suma, además, el uso extendido de las nuevas tecnologías para desarrollar estrategias como: explorar el mundo en la web; seleccionar y organizar información relevante, comunicar a través del lenguaje audiovisual; leer y escribir textos digitales para el análisis de casos y problemas.

Consideramos que los recursos visuales y audiovisuales cuentan con una gran potencialidad para la enseñanza de temáticas complejas, fundamentalmente debido a su carácter polisémico, a las múltiples temporalidades que involucran, a su posibilidad de generar emociones, a la posibilidad de hacer lecturas no lineales de la información, etc. Desde el campo de la producción audiovisual, desde el ámbito publicitario y periodístico, en los portales que desarrollan contenidos escolares digitales empieza a aparecer una creciente variedad de insumos, recursos, materiales a disposición de los docentes que deben ser apropiados críticamente por ellos, para su posible utilización en clase. Sin embargo, la oferta de materiales, recursos o propuestas especialmente diseñadas para la enseñanza de los temas transversales de la agenda actual (tales como las problemáticas ambientales, o el abordaje desde perspectivas de género, entre otros posibles) es aún incipiente y sostenemos como hipótesis de trabajo que, ante esa vacancia, suele apelarse a una variedad de recursos sin que necesariamente estén validados desde un punto de vista pedagógico, siendo los docentes quienes desde

sus propios criterios de significatividad eligen utilizarlos, adaptarlos o desecharlos.

Además, pensamos que también se utilizan muchas veces criterios endebles de selección de fuentes y materiales, más vinculados a la disponibilidad y accesibilidad de información abundante y disponible, especialmente en internet, que a parámetros pedagógicos. Por tal motivo, nos interesa indagar sobre las formas en que se procesan estas novedades, a fin de discutir la noción de innovación desde criterios de validez y pertinencia de esas propuestas para el trabajo con adolescentes.

La experiencia de los docentes en relación al uso de recursos visuales en el aula

En este trabajo presentaremos los resultados preliminares del análisis de una encuesta abierta y con modalidad virtual, dirigida a docentes de Geografía que se desempeñan en escuelas del Area Metropolitana de Buenos Aires e implementada entre julio y agosto de 2020, a fin de tener una primera aproximación diagnóstica al uso de recursos visuales en las clases de Geografía. Dicho relevamiento se enmarca dentro del actual Proyecto de investigación del equipo INDEGEO (Investigación y Desarrollo de la Enseñanza de la Geografía, Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires)[32], cuyo objetivo general es analizar y caracterizar los modos en que nuevos temas, que emergen de la agenda social contemporánea y que ya forman parte de los lineamientos curriculares, se enseñan en las aulas de geografía de escuelas secundarias de CABA y Provincia de Buenos Aires, a fin de establecer relaciones entre procesos de innovación educativa, enseñanza de contenidos transversales y apropiación de nuevos lenguajes comunicativos. Los temas transversales elegidos para el desarrollo de este proyecto colectivo son: los desafíos de la cultura visual y digital en geografía, la educación ambien-

[32] Proyecto UBACyT La geografía y la enseñanza de temas transversales en el nivel secundario: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y practicas docentes (2020-2024). Directora: Ma. Victoria Fernández Caso. Co directora: Raquel Gurevich

tal y la educación geográfica con perspectiva de género vinculada a la ESI (Educación Sexual Integral).

El objetivo de esta exploración es, entonces, indagar en el uso de recursos visuales en el marco de las prácticas de enseñanza, a fin de identificar recurrencias, obstáculos y estrategias didácticas para su abordaje en el aula.

Entre las cuestiones relevadas mediante la encuesta a los docentes se encuentran: el tipo de recursos visuales empleados y los criterios con los que son seleccionados, las fuentes de imágenes a las que se recurre con mayor frecuencia, la función que desempeñan las imágenes en el marco de las estrategias de enseñanza y evaluación de los aprendizajes por parte de los docentes, el tipo de habilidades que intentan promover en los estudiantes a partir de la utilización de recursos visuales. Asimismo se indagó acerca de la producción de imágenes por parte de los estudiantes en el marco de sus procesos de aprendizaje y de la incorporación de instancias de enseñanza que apunten a generar lecturas críticas de los recursos visuales. Por último, teniendo en cuenta las particularidades del contexto en que se implementó la encuesta, se consultó sobre el uso de imágenes en el marco de las propuestas didácticas desarrolladas durante el aislamiento impuesto por la pandemia en 2020.

Considerando los objetivos del trabajo, se hizo un diseño exploratorio, a fin de detectar respuestas con alta frecuencia de repetición y respuestas espontáneas no previstas que permitieran orientar la reformulación de hipótesis y la profundización de algunas líneas de investigación. La encuesta incluyó preguntas estructuradas y semiestructuradas[33] y se recibieron 46 respuestas en esta primera etapa de la investigación. Los y las docentes que respondieron la encuesta dictan clases en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (25 %) y en Provincia de Buenos Aires (75 %) tanto en escuelas públicas como en privadas. En el caso de CABA, se desempeñan en 11 de los 21 Distritos Escolares; y en el caso de Provincia en 14 de las 22 Regiones Educativas, con una mayor concentración en las regiones correspondientes al Area Metropolitana de Buenos Aires, e incluyendo algunas respuestas

[33] Se utilizaron cuadrículas de opción múltiple, cuadrículas de casilla de verificación, preguntas de opción múltiple y, en menor medida, algunas preguntas abiertas.

de distritos más alejados tales como Luján, Zárate, 9 de Julio, Benito Juárez y Gral. Pueyrredón.

Hay una distribución bastante uniforme en relación a los cursos en los que trabajan los y las docentes, cubriendo desde 1ro a 6to año de la escuela secundaria. En cuanto a la antigüedad de los docentes encuestados, un 50 % tiene entre 6 y 15 años de trayectoria, un 35 % tiene más de 16 años de antigüedad y el 15 % restante tiene menos de 6 años de antigüedad, por lo que se trata en su gran mayoría de docentes con una experiencia considerable frente a clase.

Puesto que la encuesta tuvo un carácter exploratorio, sus resultados no poseen validez de generalización. Sin embargo, constituyen una base sobre la cual ajustar hipótesis de trabajo e implementar nuevas herramientas de indagación que nos permitan ahondar en el tema abordado, tales como entrevistas en profundidad con docentes, o talleres de discusión, reflexión y diseño de nuevos recursos didácticos.

A continuación, se presentarán algunos de los resultados obtenidos a partir del análisis de las respuestas obtenidas, y se propondrán interpretaciones preliminares que dejan abiertos nuevos interrogantes que, eventualmente, nos permitirán continuar reflexionando sobre la incorporación de diversos lenguajes comunicativos en las clases de geografía.

a. Señale cuáles de los siguientes recursos visuales utiliza en sus clases y con qué frecuencia

Los recursos visuales que aparecen señalados con un uso más frecuente son los mapas temáticos [34], las fotografías y los videos didácticos, ya que muchos docentes afirman recurrir a ellos en casi todas las clases. En menor medida, pero con una frecuencia considerable aparecen las infografías y los videos periodísticos y/o documentales. Las películas y/o series de ficción, las imágenes satelitales y otros recursos visuales de carácter más artístico son utilizados de manera más esporádica, y en algunos casos nunca se utilizan.

[34] Un análisis detallado de los usos y sentidos asignados a los distintos tipos de mapas en las clases de geografía puede verse en Hollman y Lois, 2015, 114-132.

Algunos docentes indicaron también la recurrencia eventual a otro tipo de imágenes tales como viñetas, historietas, publicidades gráficas. Asimismo varios incluyeron dentro de sus recursos visuales a herramientas tecnológicas tales como el Google Earth, Google maps, Thinglink (mapas con hipervínculos), pizarras electrónicas para superponer capas de información, tarjetas educativas Google, Genially, entre otras. Esto último resulta especialmente interesante, en tanto se fusiona la idea de recurso visual (la imagen) con el medio a través del cual se visibilizan (las herramientas tecnológicas), puesto que muchas veces resultan inescindibles.

Vale la pena destacar que, en casi todos los casos, se trata de imágenes por lo general bastante complejas. Por ejemplo, las infografías combinan diferentes registros visuales y verbales que demandan distintas habilidades de decodificación y que admiten distintos recorridos de lectura (Minervini, 2005); las herramientas como el Google Earth permiten visión en 2D o en 3D, analizar la evolución histórica de un territorio, superponer o quitar capas de información, etc. Por otro lado, muchos de estos recursos no han sido explícitamente diseñados con fines educativos, por lo que demandan un trabajo extra por parte del docente para asignarles sentido en el marco de las clases, para "hacerlas hablar" entrenando y orientando la mirada de los y las estudiantes, como plantean Hollman y Lois (2015, 100), y también para ponerlas en contexto en el marco de ciertos objetivos pedagógicos.

b. Señale cuales son los 3 principales criterios con los que selecciona las imágenes empleadas en sus clases

Entre las opciones ofrecidas, el criterio de selección de imágenes más señalado (76%) fue el que planteaba que las imágenes tengan cierta riqueza y complejidad, que admitan diferentes lecturas e interpretaciones. En segundo lugar (63%), los y las docentes reconocen la búsqueda a partir de palabras clave en buscadores de internet y una posterior selección a fin de ilustrar un tema o concepto. En tercer término, se prioriza la calidad de la imagen, una buena resolución gráfica que favorezca su legibilidad, así como también que ofrezcan información reciente o actualizada. En todas estas respuestas podemos observar que

hay una búsqueda específica de imágenes que contribuyan a la interpretación de alguna problemática, o a ofrecer recursos que permitan el abordaje de algún tema de forma independiente o complementaria al uso de textos escritos. Menos importancia se le asigna a la calidad estética de las imágenes, o al impacto emotivo y/o artístico que pueden generar en los espectadores. Por su parte, un 26 % de las respuestas indicaron utilizar las imágenes incluidas en los libros de texto o en los artículos periodísticos con los que se trabaja, en cuyo caso no habría una selección explícitamente fundada en las cualidades de la imagen, sino en el acompañamiento de los textos.

El criterio de selección de las imágenes es un punto fundamental puesto que esta operación es la que transforma a los diversos materiales disponibles en recursos didácticos, que cumplen una función en el marco de un plan de enseñanza (Spiegel, 2006; Zenobi y Martínez, 2012; García Ríos, 2019). No se trata tanto de elegir imágenes extraordinarias, sino de poner en juego un conjunto de decisiones involucradas en pensar la escena de visualización como parte de la secuencia didáctica en la que se inserta; y esto debería incluir no solo el tipo de imagen, sino también la forma de visualización (individual/grupal, impresa, en pantalla, en los celulares, etc.), los tiempos dedicados al trabajo de observación y análisis, la información previa y posterior, las preguntas que orientan la mirada.

c. Señale las fuentes de donde extrae las imágenes

Los sitios digitales de contenido educativo son una de las principales fuentes de imágenes utilizadas para acceder a mapas temáticos, fotografías, infografías, videos didácticos o documentales e imágenes satelitales. Por su parte, los libros de texto son la principal fuente de mapas temáticos, y en menor medida de fotografías, imágenes satelitales e infografías. Tanto en los sitios digitales mencionados como en los libros de texto se trata de imágenes que ya tuvieron una “curaduría” previa, en las que un equipo de expertos (autores, editores) realizó una evaluación previa de su potencial didáctico para acompañar la enseñanza de determinadas problemáticas. Esta fuerte recurrencia a los sitios digitales educativos parece ser una tendencia fuerte y marcada,

aunque quizás se haya acentuado debido a las circunstancias en las que se realizó la encuesta (pandemia, aislamiento social obligatorio en 2020). En efecto, estas circunstancias excepcionales obligaron en muchos casos a los y las docentes a echar mano con cierta urgencia de materiales didácticos digitales listos para ser usados y facilmente accesibles, como veremos más adelante.

Los sitios oficiales de organismos nacionales e internacionales, tales como FAO, ONU, IGN, INDEC, etc. también aparecen como una fuente importante especialmente en lo referido a imágenes satelitales, cartografía, fotografías e infografías. Por su parte, los portales de noticias son consultados fundamentalmente para obtener fotografías periodísticas, videos documentales, infografías y mapas temáticos.

Resulta llamativo que muchos docentes también manifiestan recurrir a sus archivos personales, especialmente en el caso de fotografías, películas o series de ficción, y en menor medida de mapas temáticos, videos didácticos e imágenes satelitales. Si tenemos en cuenta que la mayoría de los docentes tienen una experiencia considerable en el aula, esto indicaría la construcción a lo largo de los años de un stock de recursos que consideran confiables o efectivos para la enseñanza, en los que hicieron su propia selección y "curaduría".

Otras fuentes de imágenes mencionadas son las plataformas de streaming, las redes sociales, los motores de búsqueda como Google imágenes, o las aplicaciones cartográficas como Google maps y Google Earth.

Es interesante señalar también el rol que desempeñan las redes sociales en la socialización de información y recursos entre los docentes. Muchos indicaron formar parte de grupos de facebook o bien seguir blogs o cuentas de Instagram que cumplen esta función tales como Geografía para compartir, Geografía infinita, Geografía (material didáctico), Geoperspectivas, El Feis de la enseñanza de la geografía, Un espacio geográfico, Ciencias Sociales en el aula, entre otros. Varios de los mencionados conforman espacios horizontales de intercambio y comunicación entre colegas, con diferentes propuestas de materiales, charlas, espacios de capacitación, en los que se comparte bibliografía y experiencias, y se conforman redes de colaboración. El auge de las redes sociales constituye una novedad

interesante, en la medida que promueven una interacción intensa y fluida entre colegas, y ofrecen la posibilidad de acceder a un sinnúmero de recursos y materiales que de otro modo resultarían inaccesibles o simplemente desconocidos.

Todo lo anterior pone en evidencia la enorme diversidad y dispersión de las fuentes de recursos visuales para el aula, así como las múltiples estrategias utilizadas por los y las docentes para acceder a los mismos y los desafíos que implica hacer una selección significativa.

d. Señale qué función desempeñan las imágenes en las clases

Con mucha frecuencia, los docentes señalan que las imágenes se emplean como disparador para abordar los diferentes temas a tratar. Las fotografías, videos didácticos, periodísticos y documentales, películas y series de ficción cumplen fundamentalmente esta función, y en menor medida son empleadas para facilitar la explicación de algún fenómeno o problema. Elegir este tipo de imágenes para disparar o iniciar el tratamiento de un tema implica asumir que las mismas generan algún tipo de atractivo que puede captar mejor la atención y el interés de los estudiantes hacia alguna problemática, en comparación con otros recursos como un texto escrito o una presentación oral. De tal modo, como plantean Hollmann y Lois (2015, 75), "las imágenes son más valoradas por el efecto que pueden producir que por su contenido propiamente dicho".

Esto último se refuerza también al verificar que varias respuestas hacen referencia al empleo de imágenes con una finalidad meramente ilustrativa. Esto implicaría que no hay un trabajo específico orientado al análisis e interpretación de las mismas, o una valorización de sus posibilidades didácticas y de comunicación. De hecho, en muchas ocasiones, las imágenes se presentan en el aula acompañadas de epígrafes o de explicaciones verbales que definen una mirada única, restando la posibilidad de interpretaciones más variadas, diversas y propias de cada espectador (MEN, 2021, 20). De esa forma, la observación de imágenes se plantea como un descanso, como una actividad pasiva, o para transitar un momento relajado en el marco de las clases .

Por otro lado, muchas respuestas aluden al uso de imágenes para facilitar la explicación de algún fenómeno o problema. En este caso, se estaría reconociendo el valor de estos lenguajes visuales y/o audiovisuales como alternativa a la formulación académica verbal que ofrecen, por ejemplo, los textos escritos. Así, el valor de las imágenes reside en visibilizar procesos, patrones o fenómenos que presentan cierto grado de abstracción o que no son facilmente apreciables a traves de otros medios, como se plantea desde el enfoque del texto multimodal (Badillo et al, 2017). En algunas ocasiones, también pueden servir como refuerzo o complemento del texto verbal, a fin de garantizar la redundancia de la comunicación mediante otros lenguajes (Pro, 2003,30), aunque cabe preguntarse de qué modos se establecen esos diálogos entre texto escrito e imagen visual.

Las imágenes satelitales y los mapas temáticos se emplean bastante como disparadores de un tema, aunque la principal función que parecen desempeñar es la de ofrecer la localización de fenómenos en el espacio, o bien la de ser fuente de datos para analizar o describir patrones y procesos. En muchas de las respuestas el uso de cualquier tipo de imágenes en el aula apunta a reforzar la explicación de problemáticas, o a ofrecer elementos para la descripción o análisis de algún problema.

En todos estos casos, es posible encontrar una "subordinación didactista de las imágenes" (MEN, 2021, 48), en tanto son consideradas mayormente instrumentos para presentar contenidos disciplinares, pero no tanto un contenido específico a ser trabajado.

e. ¿Qué capacidades y/o habilidades busca desarrollar en los/las estudiantes a partir del uso de imágenes?

La gran mayoría de las respuestas indican que el uso de imágenes desarrolla diversas capacidades en los estudiantes: lectura e interpretación de textos, interpretación y síntesis de conceptos aprendidos, desarrollo del pensamiento crítico a través de un meta análisis de las imágenes como textos y, en menor escala, comunicación de ideas a través de producciones propias. Sin embargo, varios señalan también que el uso de imágenes, especialmente fotografías y videos, cumplen la función

de amenizar la clase, captar interés o motivar la atención pero sin apuntar al desarrollo especifico de capacidades relacionadas con el aprendizaje, lo que refuerza la idea de uso ilustrativo que se mencionaba en párrafos anteriores.

Resulta especialmente llamativo que para casi todos los tipos de imágenes evaluadas sobresale el interés de los y las docentes por desarrollar el pensamiento crítico de los y las estudiantes. Esto implicaría problematizar las imágenes, cuestionar lo que se ve y lo que se oculta, evaluar el modo en la tecnología puede sesgar nuestra apreciación visual, asignar tiempos y espacios específicos para la reflexión y la interacción. En este sentido, cabe preguntarse cuáles son las estrategias de trabajo que se dan para promover esa capacidad, a través de qué mecanismos u orientaciones se entrena en el análisis crítico de las imágenes. Lo cual nos lleva al siguiente punto.

f. ¿Con qué frecuencia dedica tiempo a enseñar a leer imágenes?

La gran mayoría de los docentes indica que suelen dedicar algunas o pocas clases a enseñar cómo interpretar los códigos visuales, los alcances y limitaciones de cada tipo de imagen independientemente del tema tratado. Los recursos visuales a los que se les dedica mayor cantidad de explicaciones son los más "técnicos": mapas temáticos e imágenes satelitales son objeto de abordaje en casi todas las clases, según muchos de los y las docentes encuestados/as. No es casual, por supuesto, que se trate de dos tipos de recursos muy específicos y fuertemente identificados con la disciplina, y en cuyo análisis e interpretación los docentes han recibido al menos algún entrenamiento durante su formación. De todas maneras, la enseñanza de la lectura de este tipo de imágenes suele basarse más en su decodificación técnica que en un análisis crítico de sus contextos de producción y circulación.

Por su parte, los recursos audiovisuales tales como las películas o series de ficción, o los videos didácticos, periodísticos o documentales sólo suelen ser objeto de metareflexión en pocas clases, o casi nunca. Esto resulta interesante, en tanto o bien habría una presunción de que tales recursos audiovisuales no ne-

cesitan el entrenamiento de una mirada crítica, o bien los y las docentes de geografía no cuentan con las herramientas necesarias para hacerlo porque se trata de prácticas que no necesariamente están incluídas en su formación inicial, como sostienen varios autores (Paladino, 2006,142; Dussel, 2010, 15; Hollman, 2013, 71, Arias Ferrer et al, 2019). De hecho, la formación docente continúa siendo mayormente letrada y no se han instalado aun con suficiente fuerza las indagaciones relativamente recientes sobre las políticas y pedagogías de la imagen (MEN, 2021, 35)[35].

g. ¿Qué tipo de imágenes visuales producen los estudiantes? ¿Qué imágenes suelen utilizarse en las evaluaciones?

Más allá de las propuestas de uso de imágenes que diseñan los docentes para sus estrategias de enseñanza, resulta interesante indagar también el tipo de imágenes que se espera que los estudiantes produzcan. En efecto, elaborar imágenes implica una serie de habilidades y conocimientos específicos, que se sumarían a los de lectura o interpretación de las mismas.

En este sentido, un 90% de los docentes manifestó esperar que los estudiantes elaboren infografías, en forma de afiches o posters que combinen gráficos, mapas, fotografías, textos, etc., mientras que un 75% también promueve la confección de mapas temáticos. En ambos casos se trata de imágenes complejas, cuya elaboración involucra múltiples habilidades de selección de datos, criterios de representación, articulación de información variada, y eventualmente conocimiento y manejo de herramientas tecnológicas que permitan su producción. Las infografías son particularmente tan desafiantes como ricas, en tanto permiten lecturas no lineales, fragmentadas, más ligadas al hipervínculo y por lo tanto más afines con los modos en que los estudiantes suelen procesar la información en la actualidad (Minervini, 2005).

[35] Nos referimos por ejemplo a los trabajos de Inés Dussel, el Proyecto Tramas desarrollado en FLACSO Argentina desde hace algo más de una década, los proyectos de actualización en pedagogía de la imagen del Instituto de Formación Docente (INFOD), entre otros.

En menor cantidad, pero igualmente significativos, aparecen la producción de videos (65%) y fotografías (37%). En algunas respuestas aisladas, también se refiere la construcción de maquetas, murales digitales, composición de imágenes, películas stopmotion, podcast, collages. En todos los casos, la elaboración de este tipo de productos visuales, o audiovisuales, pone en juego la capacidad de resignificar los conocimientos y comunicarlos mediante el empleo de un nuevo lenguaje.

Las clases de geografía pueden ofrecer múltiples recursos visuales e innovaciones, pero a la hora de evaluar los aprendizajes, por lo general, los docentes tienden a recurrir a estrategias más tradicionales, o no siempre articuladas con sus propuestas de clase más innovadoras (Fernandez Caso y Gurevich, 2018). En el caso de los cursos superiores, el énfasis de las evaluaciones suele estar puesto en la producción de textos escritos. Cuando se incorporan dispositivos visuales, los mapas temáticos y fotografías son los que más frecuentemente aparecen en las evaluaciones, siendo elegidos en ambos casos por más del 80% de las respuestas. En mucha menor medida, entre un 20 y un 30% manifiestan que emplean infografías, imágenes satelitales o videos. Ocasionalmente se incorporan otros recursos, tales como gráficos estadísticos, viñetas, historietas, dibujos, diagramas, etc.

h. En el actual contexto de pandemia / cuarentena / enseñanza virtual, ¿hubo alguna modificación en el empleo de imágenes de distinto tipo como recursos para la enseñanza? ¿Por qué?

El contexto de aislamiento social preventivo y obligatorio en el que se desarrolló la encuesta presentó desafíos muy grandes para toda la comunidad a fin de sostener los procesos educativos. En ese marco, un contundente 78% de las respuestas indicaron un mayor uso de recursos visuales en comparación con sus prácticas habituales presenciales pre-pandemia. Los argumentos que los y las docentes esgrimieron para justificar esa mayor recurrencia a las imágenes fueron variados. Para muchos, las imágenes parecen un recurso efectivo y/o accesible para captar el interés de los y las adolescentes, amenizar el tedio o la monotonía de los encuentros virtuales que claramente carecen

de la dinámica y los intercambios propios de una clase presencial. El uso de videos, ya sean de producción propia del docente o recurriendo a películas, documentales, o producciones audiovisuales de Youtube o las plataformas de streaming, aparece justificado porque pueden introducir un elemento más dinámico que, en cierto modo, "reemplaza" o complementa las explicaciones orales del docente, especialmente en los casos en los que se detectan dificultades en la comprensión lectora de textos más o menos extensos.

Esta estrategia se justifica, además, en el supuesto de una mayor disponibilidad de este tipo de materiales en el hogar. Es decir, la deficiente infraestructura escolar y la falta de equipamiento en las aulas no facilitan la recurrencia frecuente a videos o análisis de imágenes que, en cambio, resultarían más accesibles desde los dispositivos individuales o familiares de los estudiantes. En cierto modo, esto plantea una "clase invertida" de hecho, en la que los estudiantes acceden a los materiales en sus casas, y se emplea el tiempo de clase (virtual) para analizar o poner en común con el grupo y el/la docente lo trabajado en forma previa. Sin embargo, esta práctica tiene sus limitaciones: fundamentalmente porque las imágenes se interpretan a partir de conocimientos o conceptualizaciones previas que derivan de textos orales o escritos. Como ya se mencionó anteriormente, las imágenes "no hablan por sí mismas", a diferencia de lo que se afirma muchas veces desde el sentido común, y resulta clave la intervención docente para promover su interpretación.

Algunos docentes refirieron que presentar actividades y evaluaciones que requirieran la interpretación de imágenes les permitía generar trabajos de análisis y elaboración más genuinos por parte de los estudiantes, en tanto "no se pueden buscar las respuestas en Internet". Esto les da un gran potencial, pero al mismo tiempo pone en evidencia algunas limitaciones en cuanto al tipo de lectura crítica que docentes y estudiantes suelen hacer de las imágenes, particularmente en este contexto de clases a distancia, en el que el tiempo efectivo de intercambios entre docentes y alumnos se ha reducido y mutado. En esta modalidad de educación virtual, la educación de la mirada parece ser una tarea mucho más ardua, en especial si además se tiene

en cuenta que los materiales visuales que se emplean no siempre han sido producidos con una finalidad didáctica.

Por otro lado, nos interesa también detenernos en un 5% de las respuestas de los docentes que manifestaron usar menos imágenes en relación a las que emplean regularmente en su práctica habitual. En estos casos, las argumentaciones tienen que ver con las características del alumnado al que atienden: la falta de buena conectividad o las limitaciones técnicas de los dispositivos hacen que resulte muy difícil descargar imágenes o videos que consumen muchos datos. Sumado a esto, varias escuelas encararon la continuidad educativa a través de la distribución de cuadernillos que están impresos en blanco y negro, lo cual atenta contra la calidad y resolución de muchas de las imágenes con mayor potencial didáctico.

Una apertura a nuevas indagaciones

Los resultados de la encuesta que han sido reseñados hasta aquí constituyen un punto de partida para seguir investigando sobre el uso de los recursos visuales en el aula con nuevos abordajes metodológicos, a fin de promover la construcción colectiva de estrategias de enseñanza más ricas y renovadas. A partir de estas interpretaciones preliminares, surgen múltiples preguntas que nos resulta de interés profundizar:

- ¿Cuáles son las formas en que los y las docentes "hacen hablar a las imágenes"? ¿Qué tipo de trabajo previo y posterior a la instancia de observación es necesario para darles su valor, para interpretar sus sentidos? ¿Qué estrategias o dispositivos de visualización se utilizan?
- ¿Cómo buscar y seleccionar imágenes potentes en el océano infinito que ofrecen las redes, los buscadores web y la enorme diversidad de fuentes existentes? ¿Cómo establecer escenas de visualización abiertas y enriquecedoras, que se articulen críticamente con los contenidos abordados en las clases?
- ¿Qué tipo de apoyo o capacitación requerirían los y las docentes de geografía para sacar mayor provecho del uso

de imágenes en sus clases? ¿Cómo entrenarse en la mirada crítica de las imágenes para poder enseñar esa práctica a los y las estudiantes?

- ¿Qué vínculos podrían establecerse con docentes de otros campos que faciliten lecturas más integrales de la realidad social a través de las imágenes? ¿Cómo vincularnos con los especialistas en Arte, Diseño o Tecnología? ¿Cómo lograr que los y las estudiantes puedan producir imágenes de calidad, tanto desde el punto de vista teórico-conceptual como estético, que les permitan comunicar de manera eficaz y creativa sus aprendizajes mediante diversos lenguajes y estrategias expresivas?
- En definitiva, se trata de continuar investigando y desarrollando estrategias que permitan aprovechar la potencialidad didáctica de las imágenes, su polisemia, sus diversas temporalidades, su carácter relacional, su capacidad para generar emociones, para el abordaje de problemáticas transversales y complejas que incluyen al conocimiento geográfico de los territorios y el ambiente.

Bibliografía

Abramovsky, A. (2010) La escuela y las imágenes: variaciones de una vieja relación. En Dussel, Abramowski, Igarzábal, Laguzzi. Aportes de la imagen en la formación docente. Proyecto red de Centros de actualización e innovación educativa (C.A.I.E), Línea: Pedagogías de la imagen

Arias-Ferrer, L., Egea-Vivancos, A., & Monroy-Hernández, F.. (2019). Evaluación de recursos audiovisuales para la enseñanza de las ciencias sociales en Educación Secundaria. Revista Fuentes, 21(1), 25-38. Disponible en https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8493/8339

Augustowsky, A., Massarini, A. Y Tabakman, S. (Ed) (2011) Enseñar a mirar imágenes en la escuela, Tinta Fresca Ediciones, Buenos Aires.

Badillo Vargas, C. Et al. (2017) Alfabetizando en geografía: medios y modos para educar la mirada de quienes comienzan en la comprensión de esta disciplina, Revista Educación, vol 41, nº 2, 2017. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en https://www.redalyc.org/journal/440/44051357001/44051357001.pdf

Chaves, S. (2017). Geografía, cultura visual y nuevas tecnologías en la escuela de hoy. *Anekumene*, 1(9), 51-57. https://doi.org/10.17227/Anekumene.2015.num9.6832

Dussel, I. (2009) Escuela y cultura de la imagen: los nuevos desafíos, Revista Nómadas, n. 30, abril 2009, Universidad Central, Colombia.

Dussel, I. (2008) La cultura visual de los docentes y el trabajo de la imaginación global, IVSA, 2008, Buenos Aires.

Dussel, Inés (2010) La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?. En Dussel, Abramowski, Igarzábal, Laguzzi. Aportes de la imagen en la formación docente. Proyecto red de Centros de actualización e innovación educativa (C.A.I.E), Línea: Pedagogías de la imagen

Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R.(2018) Los procesos de evaluación en la geografía escolar. Notas de debate y de reflexión sobre un problema complejo. En: Anais del 5º Colóquio Internacional da Rede Latino-americana de Investigadores de Didática de Geografia Universidad Federal de Goias-Pirenopolis, junio 2018, PP 7-23. En http://geopaideia.org/wpcontent/uploads/2019/02/ANAIS_Redladgeo_2018.pdf

García Ríos, D. (2019) El arte de los recursos didácticos en el aula de geografía, Cartograma.

Hollman, V. (2013) Enseñar a mirar lo invisible a los ojos: la instrucción visual en la geografía escolar argentina (1880-2006), en Lois, C. y Hollman, V. (eds). (2013). Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio. Rosario: Prohistoria Ediciones/ Universidad Nacional de Rosario.

Hollman, V. (2009) El (sigiloso) poder de las imágenes en la geografía escolar. En: Encuentro de Geógrafos de América Latina. 12., 2009, Montevideo. Abril 2009. Anais... Montevideo: [s.n.].

Hollman, Verónica Carolina. (2008) La globalización en la geografía escolar: continuidades y rupturas en la construcción geográfica de un contenido. Biblio 3w: revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales, 2008, Vol. 13. Disponible en: https://raco.cat/index.php/Biblio3w/article/view/121338

Hollman, V. Lois, C. (2015) Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar, Paidós, Buenos Aires.

Minervini, M. (2005) La infografía como recurso didáctico, en Revista Latina de Comunicación Social, nº 59, enero-julio 2005, La Laguna, Tenerife. Disponible en http://www.revistalatinacs.org/200506minervini.pdf

Ministerio de Educación de la Nación (2021) Leer imágenes / 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Ministerio de Educación de la Nación. Dirección de Educación para los Derechos Humanos, Género y ESI, 2021. Libro digital, PDF/A - (Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela) Disponible en https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/46752

Paladino, D. (2006) Que hacemos con el cine en el aula, en Dussel, I., Gutierrez, D. (comp.) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen, Manantial, Flacso, Buenos Aires.

Pro, Maite (2003) Aprender con imágenes. Incidencia y uso de la imagen en las estrategias de aprendizaje, Paidós, Buenos Aires.

Silvestri, G. (2011) El lugar común. Una historia de las figuras de paisaje en el Río de la Plata, Edhasa, Buenos Aires.

Spiegel, A. (2006). Planificando clases interesantes. Itinerarios para combinar recursos didácticos. Buenos Aires: Novedades Educativas.

Souto, P. (2007) Imágenes visuales e identidad: una lectura sobre los libros de texto de Geografía, Actas de las IV Jornadas nacionales Espacio, memoria e identidad, Centro de Estudios Espacio, Memoria e Identidad, Universidad Nacional de Rosario

Souto, P. y Heguy, G. (2018) Estrategias de innovación para la enseñanza de las ciencias sociales. Proyectos interdisciplinarios de Arte y Geografía, en Jara, M.A. et al (comp.) Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en contextos iberoamericanos, Cipolletti. Libro digital, Parte 1.

Souto, P. (2023) La mirada artística como oportunidad para enseñar problemáticas territoriales, en Nin, MC, Leduc, SM y Acosta, M. (coords) Escenarios territoriales en perspectiva geográfica. Investigación y enseñanza, Universidad Nacional de La Pampa, E-book. ISBN: 978-950-863-492-4

Tarquini, M. S. (2018). Las imágenes urbanas como recurso en la enseñanza de problemas socioterritoriales. Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía. Disponible en http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar/jornadas-platenses-y-xx- jieg/actas/Tarquini.pdf

Zenobi, V. Martínez, V. (2012). Educación ambiental, recursos audiovisuales para su enseñanza. Buenos Aires, en https://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/recursos/ed-ambiental/ed.pdf

A importância do trabalho de campo no ensino de geografia

Simone Rezende da Silva
Técia Regiane Bérgamo
Erika Megumy Tsukada

O trabalho de campo

A Geografia, enquanto ciência cujo objeto é o espaço geográfico, é em si mesma diversa e múltipla. Esta ciência, portanto, tem de lidar com distintas configurações espaciais, socioeconômicas, culturais, políticas e ambientais, que, por sua vez, são dinâmicas e complexas.

Nesse sentido, a Geografia, mais do que uma disciplina escolar, é uma possibilidade de entendimento das distintas sociedades a partir do homem e seu meio, sejam eles quais forem.

> Os saberes geográficos, como elementos essenciais na formação do homem moderno, não têm acompanhado a dinâmica espacial. Emerge-se, assim, a importância de renovar a construção e, principalmente, a aplicabilidade funcional dos conteúdos geográficos. Busca-se prover ao aluno propósitos para a utilização dos conhecimentos geográficos em sua vida prática, para que não apenas se compreendam as mudanças que ocorrem na superfície terrestre, mas sim para intervir nelas (LA FUENTEO, 2021, p. 26).

Contudo, para que o ensino e a aprendizagem de Geografia sejam baseados nos sujeitos, enquanto parte de uma sociedade, deve-se superar metodologias baseadas em memorização de informações e em descrições vazias de significado.

Dessa forma, o ensino de Geografia não deve estar desvinculado da pesquisa, afinal, segundo Freire (1998, p. 32), "não há ensino

sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade".

Cabe, portanto, ao professor de Geografia a complexa tarefa de levar os estudantes a se enxergarem no espaço geográfico, de vê-lo de forma crítica, de modo a se tornarem cidadãos conscientes e participativos em suas sociedades.

> [...] promover, por meio de estratégias diversas, o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade sob o ponto de vista da espacialidade. Acreditamos, igualmente, que o grande desafio é que esses alunos desenvolvam capacidade crítica para realizar sua própria leitura de mundo (FERNANDES, 2011, p. 2).

Sendo o espaço geográfico físico e humano, um dos caminhos mais produtivos para trabalhá-lo, para compreendê-lo e, assim, intervir na realidade, é por meio do trabalho de campo.

Entendido ora como metodologia de coleta de dados, ora como recurso pedagógico, o trabalho de campo sempre esteve presente no fazer geográfico, pois se vincula tanto à pesquisa científica quanto à Geografia escolar.

O campo confunde-se com a própria história de surgimento e sistematização dos conhecimentos geográficos a partir das grandes viagens de exploração do mundo.

A Geografia tradicional, ou clássica, usou extensivamente o trabalho de campo, pois a descrição detalhada de paisagens e ocorrências do mundo social necessitava desse empirismo. Contudo, os movimentos de renovação geográfica, durante os anos de 1970, tanto o *quantitativo* quanto o *crítico*, no afã de promover uma nova perspectiva na Geografia, negaram totalmente o empirismo.

A Geografia quantitativa supunha que a tecnologia e o trato das informações por meio do processamento de dados seriam capazes de suprimir o trabalho de campo. Já a Geografia crítica talvez tenha pecado pelo excesso ao contrapor-se ao descritivismo na Geografia, supervalorizando a teoria e negando, para tanto, o trabalho de campo.

A negação, ou pelo menos a pouca valorização do trabalho de campo, somou-se ao problema da dicotomia entre Geografia física e humana. Segundo Alentejano e Rocha-Leão:

> As dificuldades de articulação entre teoria e prática se entrecruzam com o problema da dicotomia entre Geografia física e humana, pois, apesar dos discursos que pregam uma visão integradora da Geografia, no sentido de não se isolarem as variáveis físicas e sociais responsáveis pela produção do espaço geográfico, o olhar do pesquisador, historicamente já impregnado da dicotomia físico-humana, acaba por produzir, na maioria das vezes, uma abordagem eminentemente social ou natural sobre os fenômenos manifestados na superfície terrestre (ALENTEJANO & ROCHA-LEÃO, 2017, p. 56-57).

Entretanto, diante da complexidade e da inter-relação dos problemas e fenômenos do mundo atual, é necessário realizar um esforço para promover pesquisas que unem teoria e prática, sendo, portanto, o trabalho de campo fundamental nesta empreitada. Ainda, segundo Alentejano e Rocha-Leão:

> Fazer trabalho de campo representa, portanto, um momento do processo de produção do conhecimento que não pode prescindir da teoria, sob pena de tornar-se vazio de conteúdo, incapaz de contribuir para revelar a essência dos fenômenos geográficos. Nesse sentido, trabalho de campo não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos (ALENTEJANO & ROCHA-LEÃO, 2017, p. 57).

Nesse sentido, o trabalho de campo não se trata de um simples empirismo, mas sim da oportunidade de reunir teoria e prática, de promover o estudo interescalar, afinal, o espaço geográfico se constitui do global, tanto quanto do local. As distintas escalas geográficas estão conectadas. Eventos globais têm reflexos na vida cotidiana dos cidadãos, sejam esses eventos naturais ou sociais. Mudanças nos padrões climáticos do planeta têm reflexos na qualidade de vida das pessoas nas cidades, assim como conflitos mundiais produzem refugiados que podem se tornar novos vizinhos em uma pequena comunidade.

Assim, para o desenvolvimento deste estudo vivenciado, é importante conhecer alguns conceitos e termos relacionados a essas atividades, apresentadas no Quadro 1 a seguir.

Quadro 1: Termos e conceitos

Atividades	Conceitos
Trabalho de campo indutivo	Estabelece uma relação entre a observação e a interpretação do fato ou do objeto de estudo. O aluno é levado a campo sem o conhecimento prévio de sala de aula, para, então, contemplar a observação e a interpretação.
Estudo do meio	Envolve antes, durante e depois da ida a campo, precisando ser bem planejado para ser efetivo e contribuir no processo de ensino-aprendizagem. O estudo do meio envolve uma série de fatores, como metodologia de pesquisa e de organização de novos saberes, além de requerer atividades anteriores à visita, levantamento de questões a serem investigadas, seleção de informações, observações em campo, comparações entre os dados levantados e os conhecimentos já organizados por outros pesquisadores, interpretação, organização de dados e conclusões.
Visita técnica	A atividade visa o encontro do acadêmico com o universo profissional, proporcionando aos participantes uma formação mais ampla.

Fonte: Elaborado com os dados de Cioccari, 2013 e Nogueira *et al.*, 2005.

O trabalho de campo consiste em ver o lugar, identificar os elementos da natureza, registrar as informações e buscar compreender as inter-relações entre o espaço natural e o ambiente construído.

Visto dessa maneira, o trabalho de campo é instrumento, é recurso pedagógico no fazer geográfico. Ele é um meio, e não um fim, no ensino de Geografia. De acordo com o clássico texto de Kayser:

> A pesquisa de campo é um meio e não um objetivo em si mesmo. É a pesquisa indispensável à análise da situação social. Trata-se, repetimos, de situação social e não de situação espacial. O espaço não pode ser estudado pelos geógrafos como uma categoria independente, de vez que ele é nada mais que um dos elementos do sistema social. São as

> relações dos homens com o espaço, ou a respeito do espaço, que preocupam hoje os geógrafos modernos: preocupação ou polarização científica insuficiente, de vez que não se pode compreender estas relações sem conhecer e compreender as relações dos homens entre si, quer dizer, as relações sociais (KAYSER, 1985, p. 31).

Porém, para que atinja seu objetivo, ou seja, ser, entre outros, meio para que a realidade seja observada, analisada e transformada, é necessário que o trabalho de campo passe por algumas etapas em sua construção, como o seu planejamento.

O planejamento consiste em um instrumento para organizar o processo educativo, indicando os objetivos, as prioridades básicas, além de ordenar todos os recursos e meios que são necessários para finalizar uma determinada atividade, de acordo com as metas e objetivos da educação (MENEGOLLA E SANT'ANNA, 2001).

Numa abordagem geral, podemos dividir o trabalho de campo em três etapas: o pré-campo, o campo e o pós-campo. O pré-campo é o momento em que o professor organiza a sua proposta de trabalho, estabelecendo os objetivos, as atividades a serem executadas, a escolha do local, as ferramentas a serem utilizadas, os conteúdos a serem trabalhados, interagindo com o educando sobre a proposta da atividade. É importante, ainda, que o professor conheça o trajeto e o local das atividades a serem desenvolvidas, evitando os possíveis riscos à segurança de todos.

Já no campo, é o momento em que o estudante se aproxima da teoria da sala de aula à realidade da área visitada. A planilha com as atividades, organizada pelo professor, poderá apresentar questões fechadas, que direcionarão o estudante para as alternativas existentes, e questões abertas, deixando o educando livre para opinar.

No pós-campo, o professor poderá mediar os estudantes na tabulação de dados, na elaboração de gráficos e, também, na discussão sobre as diferenças e divergências observadas pelos estudantes, propondo possíveis alternativas ou soluções aos problemas encontrados no local.

Desse modo, o trabalho de campo deve ser planejado no contexto dos conteúdos a serem abordados; o local a ser visitado deve ser previamente selecionado; um roteiro deve ser elaborado; dados levantados e estudos prévios devem ser realizados, a fim de que os estudantes entendam que o campo é relevante no processo de ensino e aprendizagem, e não uma atividade isolada. Além disso, é necessário que exista uma reflexão e análise, após o campo, para que teoria e prática sejam alinhadas na confecção dos resultados alcançados.

Embora os aspectos ligados à socialização, integração e inclusão dos estudantes sejam uma dimensão extremamente positiva e necessária do trabalho de campo, ele jamais poderá ser visto como um passeio, uma atividade de lazer desvinculada das atividades de sala de aula. Segundo Dirce Maria Suertegaray:

> [...] faz parte de um processo de investigação que permite a inserção do geógrafo pesquisador na sociedade, reconstruindo o sujeito e, por consequência, a prática social, permitindo o aprendizado de uma realidade, à medida que oportuniza a vivência em local do que deseja estudar. Também possibilita um maior domínio da instrumentalização na possibilidade de construção do conhecimento (SUERTEGARAY, 2002, p. 110).

Há que se ressaltar que, para a realização de trabalhos de campo, não é preciso necessariamente um grande orçamento ou viagens de grande duração a longas distâncias. O trabalho de campo em Geografia pode ocorrer em qualquer parte do espaço geográfico, ou seja, tanto pode ser uma viagem a uma realidade distante e diferente da vivenciada cotidianamente pelos estudantes, como também pode ocorrer nos arredores da escola, com a observação e registro dos elementos presentes em seus cotidianos.

Neste contexto, este trabalho teve como objetivo apontar a importância do planejamento das atividades de campo no ensino da Geografia, de forma a integrar um olhar sobre os conteúdos apresentados em sala de aula e a área visitada – como a experiência vivenciada com os estudantes do curso de Licen-

ciatura em Geografia da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Aplicação do trabalho de campo na Baixada Santista

A Região Metropolitana da Baixada Santista tem como destaque natural as suas praias, a significativa área de cobertura de Mata Atlântica e a Serra do Mar, portanto, esse cenário apresenta diversos elementos atrativos e turísticos que contribuem para a realização de atividades de campo integradas aos conteúdos do ensino de Geografia.

A vegetação natural remanescente existe principalmente pelo fato da criação de unidades de conservação. As unidades de conservação que se encontram na Região Metropolitana da Baixada Santista (RMBS) são o Parque Estadual da Serra do Mar (PESM), o Parque Estadual Xixová-Japuí (PEXJ), além da Área de Proteção Ambiental Marinha do Litoral Centro e do Parque Estadual Marinho Laje de Santos.

A região apresenta as seguintes formações vegetacionais: Floresta Ombrófila Densa Submontana; Floresta Ombrófila de Terras Baixas, em estado inicial, médio e avançado de regeneração; e a Formação Arbóreo/Arbustivo-herbácea sobre sedimentos marinhos recentes (LEONEL, 2010).

A seguir é apresentado o registro fotográfico de um dos trabalhos de campo realizado no Parque Estadual Xixová-Japuí, no município de São Vicente, litoral da Baixada Santista, com os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES).

Figura 1- Parque Estadual Xixová-Japuí – Vista geral

Fonte: Leonel, 2010.

Com a notável diversidade natural, nesses ambientes se verifica uma complexidade de conteúdos do ensino de Geografia, que poderão ser tratados para a compreensão do estudo da paisagem, inserido em um espaço vivido, e não meramente descritivo, dentro de uma sala de aula. Assim, cabe ao professor criar condições para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com o respeito ao meio ambiente, a fim de melhorar a qualidade de vida da coletividade.

As figuras 2 e 3 a seguir apresentam alguns dos pontos visitados no PEXJ, cuja proposta foi integrar a observação de campo e refletir sobre os conteúdos da Geografia Física trabalhados em sala de aula.

Figuras 2 e 3: Pontos visitados no Parque Estadual Xixová-Japuí.

Fotos: Simone Rezende, 2022.

Em campo, podemos observar, por meio das figuras 2 e 3, os vários conteúdos que se aplicam à Geografia Física do ensino fundamental, entre eles os domínios morfoclimáticos e suas características, mas também conteúdos relativos aos aspectos históricos, econômicos e patrimoniais da região, visto que o Parque abriga uma antiga pedreira (resquício, portanto, de atividade econômica pretérita) e ruínas a ela associadas.

Dessa forma, é possível verificar a importância do registro fotográfico no trabalho de campo. A boa fotografia requer sensibilidade e técnica, pois uma complementa a outra. É necessário ter um olhar sensível, ver o potencial de uma situação, pessoa ou cenário, mas também é imprescindível saber a técnica para se chegar ao resultado esperado. Dessa forma, deve-se atentar para o enquadramento da foto, seleção dos objetos fotografados, escala dos fenômenos, entre outros.

Na era dos celulares com câmeras cada vez mais sofisticadas, houve uma proliferação das imagens. Nessa perspectiva, ocorreu uma democratização desses recursos. No que se refere ao seu uso como registro fotográfico durante o trabalho de campo, a foto passou a estar mais acessível, tornando-se um elemento bastante atrativo, que liga a prática do campo com a

tecnologia tão apreciada pelas novas gerações, por meio do processamento da imagem com a sua possível edição.

Outra atividade de campo realizada com os estudantes do curso de Licenciatura em Geografia ocorreu na orla da praia, no município de Santos, onde foi utilizado a técnica de representação da paisagem por meio da confecção de croquis e perfis de vegetação.

Figuras 3, 4 e 5 – Croqui de paisagem e preparação de parcela para perfil de vegetação

Fotos: Simone Rezende, 2017.

Foto: Andrei Cornetta, 2017.

O croqui, desenho livre, permite captar o que ressalta aos olhos do observador. Já o perfil de vegetação auxilia na descrição de detalhes que dificilmente são captados em uma fotografia, como a altura da vegetação, forma das folhas, largura dos troncos, espaçamento entre os indivíduos, etc. Ou seja, as diversas técnicas não se contrapõem; muito pelo contrário, complementam-se.

Considerações finais

O trabalho de campo em Geografia é uma importante mediação para a construção do conhecimento, uma vez que se constitui em momentos de articulação entre a teoria e a prática; no entanto, para se atingir o seu objetivo, é preciso ser planejado.

O planejamento do trabalho de campo deve garantir que as etapas iniciais sejam realizadas com segurança, buscando responder aos objetivos propostos e, assim, promover uma aprendizagem motivadora e prática.

As atividades realizadas em campo possibilitam ir muito além da observação e da descrição do espaço geográfico, proporcionando o contato direto com uma determinada realidade, integrando os conteúdos trabalhados em sala de aula e voltados à compreensão do mundo em suas múltiplas escalas geográficas.

O trabalho de campo realizado no Parque Estadual Xixová-Japuí, um parque urbano, possibilitou ao estudante uma melhor compreensão do espaço geográfico ao identificar as formações vegetais em suas trilhas, os motivos pelo acúmulo de lixo nas praias (ora trazidos pelas marés, ora deixados pelos seus usuários) e os projetos de educação ambiental e fiscalização desenvolvidos pela equipe do PEXJ.

Ainda, a atividade de elaboração de croquis de vegetação no jardim da orla da praia de Santos estimulou os estudantes a desenvolver a observação da vegetação, além do entendimento de suas espécies, distribuição e origens.

Assim, os trabalhos de campo criam possibilidades de análises dos espaços geográficos ao oportunizar o desenvolvimento de reflexões e possíveis soluções às ocorrências identificadas, incentivando, assim, a aprendizagem significativa dos estudantes.

Referências

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, O M. de. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? *Boletim Paulista de Geografia*, *[S. l.]*, nº 84, p. 51–68, 2017. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/boletim-paulista/article/view/727. Acesso em: 7 jul. 2024.

ANGELO-FURLAN, S. Técnicas de Biogeografia. In: Venturi, L. A. B. (org.). *Geografia: práticas de campo, laboratório e sala de aula*. São Paulo: Sarandi, 2011, p 135-170.

BRASIL. Ministério da Educação. *Caracterização da área de geografia: geografia no ensino fundamental*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro052.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais,* 1998. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf. Acesso em: 27 abr. 2018.

CIOCCARI, C. C. *Ensino da geografia e o trabalho de campo: construindo possibilidades de ensino e aprendizagem sobre o espaço urbano e rural em Júlio de Castilhos, RS*. 2013. Dissertação. Universidade Federal de Santa Maria-RS, 2013. Disponível em: http://w3.ufsm.br/ppggeo/images/ccc.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

FERNANDES, M. L. B. Estudo do meio e o ensino de Geografia. *Revista Geográfica de América Central* Número Especial EGAL, 2011-Costa Rica. II Semestre, 2011, p. 1-19.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

KAYSER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. *Seleção de Textos*, 11. São Paulo: AGB, 1985.

LA FUENTEO, Adriano Rodrigues de Souza de. *Trabalho de campo em geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas*. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia, 2012.

LEONEL, C. *Plano de Manejo: Parque Estadual Xixová-Japuí*. São Paulo: Governo do Estado de São Paulo, 2010. Disponível em: http://arquivos.ambiente.sp.gov.br/consema/2011/11/oficio_consema_2010_121/Plano_de_Manejo_do_Parque_Estadual_Xixova_Japui.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

MENEGOLLA, M.; SANT´ANNA, I. M. *Por que planejar? Como planejar?*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

NOGUEIRA, A. P. F. *et al*. *Projeto Integrado Monitoria do Curso de Geografia – UFPB: uma experiência de Estudo do Meio*. X Encontro de Iniciação à Docência, 2005. Disponível em: http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CCENDGEOCMT05.pdf. Acesso em: 24 fev. 2018.

RODRIGUEZ, J. M. M.; SILVA, E.V.; CAVALCANTI, A. P. B. *Geoecologia das paisagens: uma visão geossistêmica da análise ambiental*. Fortaleza: Editora Universidade Federal do Ceará, 2007.

SOUZA NETO, J. C.; ATTIKI, M. L. G. *Extensão Universitária: Construção de Solidariedade. São Paulo: Expressão & Arte*. Universidade Metropolitana de Santos. Unimes lança curso de extensão em linguagens e práticas no ensino de Geografia, 2017. Disponível em: http://wwwnovo.unimes.br/verNovidade/unimes-lanca-curso-de-extensao-em-linguagens-e-praticas-no-ensino-da-geografia/255/. Acesso em: 27 mar. 2018.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia e trabalho de Campo. In: *Geografia Física Geomorfologia: uma (re)leitura*. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2002.

Dronegeografía, educación y estudio del municipio

Juan Martín Martín
Francisco Zamora Soria

La dronegeografía (Martín y Vázquez, 2016) se está convirtiendo en una herramienta de gran interés didáctico en las aulas, más allá de los múltiples usos técnicos, científicos y de gestión. Su gran potencial educativo y motivador suponen un valor añadido al facilitar la observación de espacios, de elementos, de fenómenos y dinámicas territoriales desde puntos de vista nuevos, en muchas ocasiones, de gran belleza y singularidad.

Se revela así el uso del dron (drone) como una herramienta muy interesante en la enseñanza de la disciplina geográfica, en particular en Educación Secundaria y Bachillerato, dadas sus características inherentes y sus múltiples usos, conjugando la imagen fotográfica, la imagen en movimiento, la incorporación de sonido, el trabajo sobre el terreno o la plasmación de las rutas de vuelo.

Así mismo el análisis y conocimiento del Entorno se ha considerado siempre como de gran importancia. El municipio es el marco de partida idóneo para llevar a cabo ese estudio, partiendo de lo cercano, descubriéndolo, analizándolo y valorándolo. De esa manera se consigue una mayor motivación, pero también una muy deseable plasmación práctica de lo que se estudia en las aulas, una significatividad y una interacción, difíciles de conseguir por otros medios. El municipio y sus cercanías se nos presentan como un reto, como un camino y como un conjunto muy amplio de recursos didáctico-geográficos.

En este caso concreto hemos seleccionado el término municipal de Piedrabuena (Ciudad Real), a medio camino entre las comarcas naturales de los Montes de Ciudad Real y del Campo de Calatrava, como territorio de trabajo y estudio, dadas las características y potencialidades que presenta, con un término municipal muy extenso, superior a los 550 km^2; con unos relieves consi-

derablemente contrastados y heterogéneos; su, en general, buen estado de conservación y la alternancia de vegetación natural, cultivos, variados usos del suelo, abundantes espacios naturales protegidos y una curiosa mezcla entre latifundios y minifundios.

Para la realización de este trabajo se han realizado numerosos vuelos, más de treinta, con drones, habiendo seleccionado y editado los que por sus características eran más geográficos, didácticos y pedagógicos para el alumnado, correspondientes tanto a elementos naturales como antrópicos, abarcando de este modo la Geografía Física y Geografía Humana. Además, se propone la utilización de vídeos y fotografías de drones, complementándolos con otras representaciones como fotografías aéreas propiamente dichas, fotografías de satélite, fotografías oblicuas convencionales, croquis, ilustraciones y cartografía a diferentes escalas, fundamentalmente a 1:200.000 y 1:50.000, incluyendo algunos casos de cartografía geológica y geomorfológica.

Figura 1.
Logo Geoparque Mundial Volcanes

Figura 2. Código QR de acceso a la Web Geoparque Volcanes de Calatrava de Calatrava. Ciudad Real

Recientemente la UNESCO ha declarado esta zona de Piedrabuena como "Geoparque mundial Volcanes de Calatrava. Ciudad Real" (junto a otros espacios de la provincia de Ciudad Real) por su valor geológico, paisajístico, cultural, etc. (Figuras 1 y 2)

Objetivos y metodología de la propuesta didáctica.

Con este artículo hemos pretendido aunar el uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación, el dron, con otros materiales gráficos de contenido geográfico para conseguir una mayor motivación del alumnado y una mejor comprensión y valoración del Entorno, en general, y del municipio, en particular.

Hemos querido, de alguna manera, utilizar el "texto como pretexto" en el sentido de valernos de los paisajes naturales y antrópicos y del lenguaje visual y gráfico para favorecer el estudio, el análisis, la interpretación del paisaje y de la Geografía, en una palabra, mejorando la valoración hacia la misma y potenciando el llamado "sentido del asombro" con el desarrollo de los valores estéticos, utilizando a su vez textos algunos históricos, de destacados geógrafos o geólogos.

Para la realización de este trabajo se han hecho numerosas salidas al campo para la obtención de fotografías y vídeos con diferentes drones y se han realizado búsquedas bibliográficas y preparación de imágenes superpuestas de cartografía de diferentes escalas y tipos.

A lo largo de la ESO y el bachillerato aparecen multitud de estándares que se pueden aplicar a la dronegeografía. A modo de ejemplo citamos algunos objetivos relacionados con la Asignatura de Geografía de 2º de Bachillerato:

Reconocer la peculiaridad del conocimiento geográfico utilizando sus herramientas de análisis y procedimientos.
Identificar el espacio geográfico como tal en sus diversas ocupaciones, entendiéndolo como centro de relaciones humanas.
Describir los rasgos del relieve y análisis de sus unidades.
Conocer la litología de España, diferenciando sus características y modelado.
Enriquecer el vocabulario geográfico.
Etc.

La Dronegeografía, una herramienta educativa más.

Desde que se propusieran el término y concepto de la Dronegeografía (Martín y Vázquez, 2016 y 2017) para la utilización geográfico-didáctica de los drones, el uso y la disponibilidad de estos aparatos no ha hecho más que aumentar, facilitando su manejo y mejorando las funciones que presentan. Así, los aparatos no pilotados o drones han bajado de precio, disminuyendo también su peso, (por debajo de 250 gramos) de manera que se posibilita el manejo sin necesidad de permisos específicos ni de costosos y di-

fíciles cursos. Además, sus funciones van igualmente mejorando, incorporando nuevas tecnologías que ofrecen una muy buena calidad de las imágenes fotográficas y de captación de vídeos.

El dron se presenta, por tanto, como una herramienta con un gran potencial educativo al facilitar la toma de fotografías tanto cenitales como oblicuas, pero desde puntos de vista muy diferentes a los habituales, con muy buena calidad de imagen (por ejemplo, de 21 hasta 48 megapíxeles por foto, y grabaciones en vídeo en 4, 6 y 8 K) así como la realización de vídeos, lo que hace mucho más dinámica y real la visión del espacio. Estas imágenes presentan varias ventajas como son el poder contemplar el Entorno de una forma a veces completamente nueva. Resultan así especialmente atractivas y motivadoras.

Hemos de confesar que esa fascinación es igualmente sentida por los adultos y por los que contemplamos los elementos del medio que quizás, llevamos años o décadas observando o incluso estudiando, descubriendo facetas, aspectos y características que no se nos habían hecho patentes hasta ese momento.

Su uso educativo se está llevando a cabo en diferentes países, niveles educativos y áreas, como se puede comprobar con sencillas búsquedas en internet.

Se trata, en una palabra, de trabajar los contenidos puramente geográficos, pero desde una actividad motivadora, innovadora y que se sale de los cauces más tradicionales del libro de texto. Lo que supone, por ejemplo, el acceso a imágenes aéreas muy recientes de elementos y fenómenos del Entorno, que, posteriormente, se analizarán en el aula. Se intenta aunar así el lenguaje verbal, con las imágenes fijas y en movimiento, con los diferentes tipos de cartografía (topográfica, geológica, geomorfológica, croquis y esquemas geomorfológicos…). De manera que usamos herramientas TIC con las más "típicamente" geográficas, de forma aplicada, y partiendo de un territorio concreto y muy cercano.

La propuesta concreta que presentamos se centra en ocho elementos del municipio de Piedrabuena (Ciudad Real), para su trabajo y estudio, con los que daremos un repaso a la geografía de este municipio, relacionando cada uno de ellos con los diferentes conceptos del temario de Geografía en 2º de Bachillerato y en los cursos de 1º, 2º y 3º de la ESO, dando en este caso una mayor

importancia a la Geografía Física, concretamente al relieve, pero también fijándonos en aspectos de la Geografía Humana.

El municipio como posible punto de partida del estudio de la Geografía.

Desde el siglo XVIII hasta nuestros días han sido muchos los autores de diferentes disciplinas que han puesto de manifiesto la importancia del conocimiento del Entorno para conseguir la mejor relación posible con ese medio, una relación basada en el conocimiento, en la utilización y el aprovechamiento racional de los llamados recursos naturales y el desarrollo armónico de todos los elementos y seres. Además, se ha propuesto casi siempre, con mejor o peor éxito, partir de lo cercano, de lo tangible, de lo experiencial, para conseguir una comprensión y una implicación mejores y más significativas. El municipio, aun siendo una unidad administrativa, puede ser el marco idóneo, en muchos casos, para afrontar con ciertas garantías, ese descubrimiento y esos aprendizajes (ZAMORA SORIA, 2007).

La importancia del conocimiento del Entorno, así como el partir de lo cercano para efectuar aprendizajes cada vez más complejos, profundos y globales ha sido puesta de manifiesto desde hace siglos. Podemos retrotraernos a Rousseau o Pestalozzi, por citar sólo a dos, pero, ya en el siglo XX han sido muchos los autores, tanto desde el ámbito pedagógico como desde el geográfico o el psicológico, que han propugnado ese punto de partida como forma de, primero, entender lo que nos rodea, y segundo, iniciar el camino para los siguientes aprendizajes. Así lo enunciaba, por ejemplo, DEBESSE-ARVISET, con la calificación de "revolución pedagógica", en su didáctica de la Geografía.

Piedrabuena (Ciudad Real), un municipio entre comarcas

El municipio de Piedrabuena (Ciudad Real), se encuentra situado en el cuadrante nor- occidental de la provincia de Ciudad Real. Desde el punto de vista natural forma parte de la comarca de Los Montes de Ciudad Real (GARCÍA RAYEGO, 1996) si bien una buena parte de su territorio comparte características con la adyacente comarca natural del Campo de Calatrava, cuyo rasgo

distintivo primordial son los fenómenos volcánicos, en la antaño denominada "Región Volcánica Central".

Así, de forma muy resumida, encontramos un territorio mayoritariamente montañoso, sin grandes elevaciones, con altitudes entre los 500 y los 900 msnm, surcada por el río Bullaque, afluente del río Guadiana, y por el subafluente Bullaquejo. En su extenso término, de algo más de 560 KM^2 hay varias depresiones, entre las que destaca la "Cubeta de Piedrabuena", en términos geomorfológicos, en la que se encuentra el casco urbano, y dónde se desarrollan las actividades agrícolas y residenciales mayoritarias.

Demográficamente, el municipio se ha comportado como la inmensa mayoría de los de la provincia, es decir, ha venido perdiendo población desde los años 70 del siglo XX, contando con 4.352 habitantes (INE, 2023). Cuenta con dos núcleos de población, Piedrabuena, y la aldea de "El Alcornocal". Además, hay varias zonas con una utilización considerable de segunda residencia (MARTÍN y VÁZQUEZ, 1988)

El relieve montañoso presenta la particularidad, compartida con otros municipios, de la mayoritaria presencia de alineaciones montañosas de roquedos cuarcíticos de la orogenia Varisca, con depresiones amplias y valles, junto con varios edificios y formas volcánicas, destacando especialmente el Morro o Volcán de la Arzollosa, el edificio volcánico más grande del Campo de Calatrava, con una extensión de más de 2.200 hectáreas. Hay algunos retazos de relieve terciario, pero no presentan formaciones destacables.

El vídeo como trabajo complementario

Con el fin de reforzar el aprendizaje con los alumnos se ha realizado un vídeo que resume los elementos estudiados del paisaje del municipio de Piedrabuena y en el que se muestran algunos de los vuelos más didácticos realizados con el dron a lo largo de diferentes fechas y en los ocho espacios seleccionados para el estudio (Figura 3)

Los vuelos se han realizado con varios drones a una resolución de 1080 HD (aunque algunos habían sido grabados a una

resolución mayor) y posteriormente se han editado y mezclado en post producción.

Como se puede ver, es recomendable la utilización de materiales gráficos que ilustren los vuelos, de manera que se consiga una mejor ubicación y comprensión (Figura 4).

Figura 3. Código QR de acceso al vídeo del municipio de Piedrabuena con dron.

https://www.youtube.com/watch?v=ZVmqME3F65o&feature=youtu.be

Figura 4. Ejemplo de la ruta de vuelo con dron en el Morro Marruecos

Resultados de la investigación y discusión

Los elementos elegidos para su estudio han sido ocho, viéndose condicionada la elección por algunas restricciones legales en cuanto al uso de drones, dadas las características de algunos de los elementos previstos inicialmente. Así, al contar diferentes espacios con figuras de protección se eliminaron esas opciones, a pesar del gran interés que presentaban, como el río Bullaque o el río Bullaquejo, ambos protegidos como L.I.C. de la Red Natura 2000.

Los espacios seleccionados han sido:

Tabla 1. Elementos estudiados.

	Tipo/Característica	Características estudiadas
Maar de Navarredonda	Cráter de explosión freatomagmática	Fenómeno volcánico no fácilmente reconocible y muy alterado por los usos agrícolas. Marcada estacionalidad que se descubrirá con el visionado de imágenes del dron de enero de 2020, cuando se encontraba seca, comparándolas con otras en las que la laguna aparece llena de agua.
Volcán de la Arzollosa	Edificio volcánico, erupción estromboliana.	Fenómeno volcánico fácilmente reconocible. Figura de Protección: Monumento Natural. Muy buena utilización agro-ganadera, en general. Es el edificio más grande y el manto de lavas mayor del Campo de Calatrava.
Volcán de la Chaparra	Edificio volcánico, erupción estromboliana.	Pequeño volcán que esconde, a su vez, otro volcán.
Sierra de la Cruz	Relieve plegado, cuarcítico, orogenia Varisca.	Relieve apalachense, con crestería, pedrizas (canchales de rocas cuarcíticas), usos religiosos, de ocio y de telecomunicaciones, ganaderos y cinegéticos. Vegetación de Monte y Matorral mediterráneos.
Maar de la laguna del Lucianego	Cráter de explosión freatomagmática	Forma volcánica no fácilmente perceptible. Usos ganaderos y agrícolas.
Volcán del Morro Marruecos	Edificio volcánico.	Edifico volcánico entre sierras cuarcíticas. Vegetación autóctona muy bien conservada. Gestión pública como Monte de Utilidad Pública por la JCCM.
Casco urbano de Piedrabuena	Vista parcial de casco urbano compacto.	Casco urbano compacto, medio rural agro-ganadero y cinegético, con urbanismo poco alterado con peculiaridades como los callejones o adarves.
Olivares	Vista parcial de olivar tradicional con delimitación de lindes vivas e inertes. Pedrizas y monte y matorral mediterráneos.	Olivares tradicionales a las afueras del casco urbano, en terrenos cuarcíticos. Presencia de lindes, como setos vivos e inertes que son visibles incluso en las fotografías aéreas. Además, aparecen varias pedrizas y zonas de monte y matorral mediterráneos.

Fuente: Juan Martín Martín y Francisco Zamora Soria, 2020.

Los elementos propuestos son solamente una selección, como modelo, pero es mucha más la información que se puede extraer de este municipio para el trabajo en el aula, recurriendo tanto al suministro de la misma por el docente como a la petición de pequeñas investigaciones a realizar por del alumnado.

En este caso concreto no se han abordado cuestiones como la presencia de dos castillos y otros restos históricos y prehistóricos, la existencia de un yacimiento paleontológicos de gran interés, el llamado "Pozo de Piedrabuena", la presencia de dos ríos, el Bullaque y su afluente Bullaquejo, ambos con diferentes figuras de protección, la trama urbana, con abundancia de adarves, la existencia de latifundios y minifundios, o la existencia de varias microrreservas, concretamente bonales con varios endemismos.

En cuanto a los fenómenos volcánicos, tampoco hemos abordado en este trabajo las manifestaciones hídricas, con varias fuentes, una de ellas, la Fuente Agria, como lugar de ocio y de celebraciones religiosas, así como de utilización de sus aguas ferruginosas para determinados usos medicinales. También se encuentran repartidas por todo el municipio unas rocas muy curiosas, las costras de hierro y manganeso, relacionadas con las actividades volcánicas residuales.

Volcán de la Arzollosa o Manoteras.

El elemento del medio natural seleccionado, dadas las restricciones de espacio en esta publicación, es el volcán de la Arzollosa o Manoteras (figura 5). El primer nombre se corresponde con el topónimo, -fitotopónimo- utilizado en el municipio mientras que el segundo es el que viene siendo utilizado en las publicaciones científicas, y procede de la cartografía.

Figura 5. Volcán de la Arzollosa. JMM.

Figura 6. Mapa Topográfico

Se encuentra al noreste del casco urbano y cuenta con la figura de protección, monumento natural, desde el año 2009. Cuenta con una altitud de 750 msnm y una extensión de 430 hectáreas (Figura 6)

Está considerado como el volcán con un manto más extenso y mejor formado del Campo de Calatrava. Así lo han puesto de manifiesto diferentes volcanólogos, geomorfólogos y geógrafos.

En este caso parece procedente incluir algunas citas bibliográficas para dar un mayor énfasis a los datos. Veamos una de la Guía Física de España: Los volcanes, de 1986:

> *"Al llegar a Piedrabuena se reconocen desde la carretera las amplias coladas planas, altas, que terminan en marcados lóbulos con disyunción en bolas de las lavas de sus escarpes; proceden de un cerro a tres kilómetros del pueblo u conforman un típico "volcán de lavas". Son estas grandes coladas un recubrimiento extenso que se originó como consecuencia de emisiones sucesivas de un mismo aparato… (Pág, 244)*

Además, podemos comparar el texto con nuestro alumnado con este otro, más reciente, de la profesora Dra. Elena GONZÁLEZ CÁRDENAS, DE 1997:

> "*El edificio Manoteras está integrado por extensos y potentes mantos de lava (nefelinitas) que rellenan la mitad norte de la depresión y rebasan por el S y SW el emplazamiento de Piedrabuena, y por un esbelto cono, disimétrico, de 81 metros de altura relativa, emplazado al pie de las laderas de las sierras cuarcíticas a las que supera en altura, formado por material de proyección aérea, en el que son frecuentes las bombas de gran tamaño. Las coladas emitidas por este volcán descienden suavemente hacia el S y hacia el SW, formando rampas que tienen un desnivel medio superior a los 100 metros. Sobre el vallejo del Arroyo de La Peralosa las coladas presentan una disposición escalonada*".

Aprovecharíamos la ocasión para trabajar el vocabulario más específico que aparece en ambos textos como "aparato", "edificio", "bomba", "colada", "maar,…

Olivares con setos vivos y pedrizas en ladera.

En esta segunda fotografía (Figura 7) se estudian, por un lado, los cultivos en minifundio de olivos, con la particularidad, muy infrecuente en la provincia, de la presencia de setos vivos de considerables dimensiones, delimitando las pequeñas fincas rústicas. Se trata, en la mayoría de los casos, de acumulaciones de cantos heterométricos de cuarcitas sobre los que ha prosperado la vegetación autóctona. El cultivo del olivar es el más importante del municipio y el segundo en importancia en la provincia de Ciudad Real.

Se suelen localizar en laderas de escasa a media pendiente. Lindando con estos cultivos aparece el monte y matorral mediterráneo, con uso exclusivo cinegético. Además, podemos ob-

servar las típicas pedrizas, acumulaciones de cuarcitas de edad geomorfológica bastante reciente. Además, se aprecia un pequeño asomo volcánico.

El vocabulario específico es: minifundio, latifundio, linde o seto, pedriza.

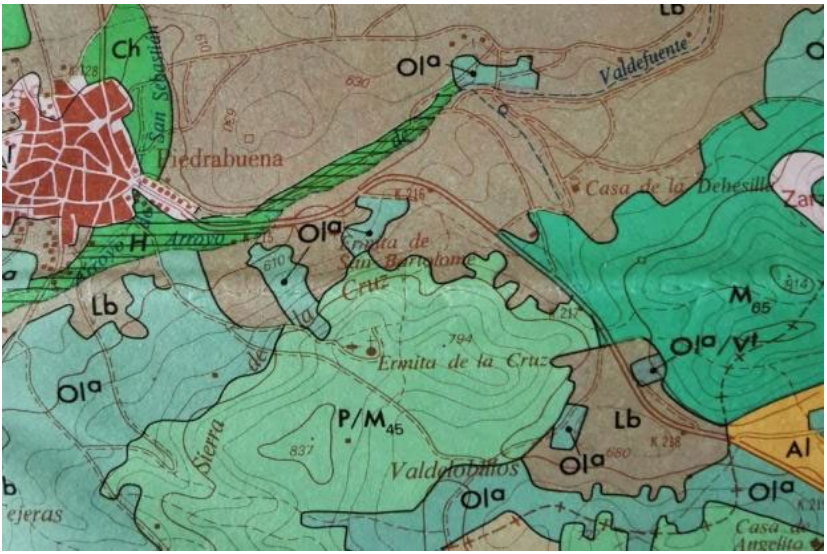
Conclusiones y reflexiones finales

El uso del dron supone una herramienta muy interesante y motivadora en las asignaturas de Geografía e Historia, comportando un potencial muy elevado. Se recomienda la utilización de los vídeos y fotografías combinándolos con fotografías oblicuas, fotografías aéreas, fotografías de satélite, cartografía topográfica, geológica y geomorfológica, croquis, esquemas, y cortes geológicos. Lo ideal es contar con la cartografía adecuada y poderla manejar tanto física como virtualmente, para llevar a cabo superposiciones de imágenes.

Lo más apropiado es partir del propio término municipal, para ir ampliando el campo de estudio y los fenómenos, procesos y conceptos geográficos. Es recomendable, así mismo, no perder de vista la visión de conjunto de otras unidades mayores como puedan ser las comarcas naturales, las comarcas históricas, las provincias o las cuencas hidrográficas.

Figura 7. Olivares con setos vivos en Ladera. Terrenos cuarcíticos y arcillosos

Figura 8. Mapa Geológico de la zona con un pequeño asomo volcánico. JMM.



Además, resulta enriquecedor el aporte de materiales como pueden ser fragmentos de rocas cuarcíticas, volcánicas y similares, así como el análisis de la toponimia, del saber popular, de los usos tradicionales y de las lecturas de textos de diferente índole como pueden ser los puramente literarios -cuando los haya-, los histórico-geográficos, los de los geólogos, geógrafos, botánicos...

También tiene mucha importancia el descubrimiento del entorno, el hecho de "poner" palabras, tanto técnicas o especializadas como del lenguaje cotidiano, a lo que nos rodea. Es decir, que se pueden estar estudiando los relieves y no ser conscientes del que tenemos bajo nuestros pies.

Otra idea digna de mención es que existen materiales, fenómenos y procesos que no son fácilmente reconocibles, como hemos visto con los maares, en este caso concreto. Además, en cuanto al fenómeno volcánico, también parece muy aconsejable dar importancia a estos fenómenos como generadores de paisajes, con sus particularidades, además de la imagen casi exclusivamente centrada en el fenómeno interno y su aparición concreta y puntual. Cabría también, muy aconsejable, mostrar

materiales cartográficos de escala nacional e internacional, en los que se pueda obtener una visión de conjunto.

No está de más recordar que el caso del volcanismo calatravo, es decir, del Campo de Calatrava, es un gran desconocido, y posee un gran interés natural y didáctico.

En esta propuesta didáctica para alumnos de ESO y Bachillerato, se pretende usar los drones para la elaboración de materiales didácticos específicos, como elemento de innovación educativa, recursos y herramientas tecnológicas de uso educativo (Troncho Jordán, 2019).

Bibliografía

Debesse-Arvisset, M.L. (1974) "*El entorno en la escuela: una revolución pendiente (Didáctica de la geografía)*". Editorial Fontanella, S.A., Barcelona.

García, J.L (1994) *Mapa geomorfológico de la comarca de Los Montes-Campo de Calatrava*. UCLM, Madrid.

García, J.L (1995) *El medio natural en Los Montes de Ciudad Real y El Campo de Calatrava*. Ciudad Real. B.A.M.

García, J. L. (2003) Clima y paisaje vegetal en Piedrabuena. En: Alía Miranda, Francisco (Coord.) *Entre la Cruz y Miraflores: Piedrabuena, espacio histórico y natural*. (pp. 385-404). Ayuntamiento de Piedrabuena.

González, M. E (2003) Geomorfología de los edificios volcánicos del borde occidental del Campo de Calatrava: la cubeta de Piedrabuena. En: Alía Miranda, Francisco (Coord.) *Entre la Cruz y Miraflores: Piedrabuena, espacio histórico y natural*. Ayuntamiento de Piedrabuena. (pp. 405-420).

González, M. E; Gosálvez Rey, Rafael Ubaldo; Escobar Lahoz, Estela; Becerra Ramírez, Rafael. (2012) Una singularidad geológica: los volcanes. En: Gosálvez Rey, Rafael (Editor científico) "*Montes Norte. Patrimonio Natural y Divulgación ambiental de un territorio singular*. Asociación de Desarrollo Montes Norte, Ciudad Real. (pp. 53-81).

Gosálvez, R.U. (2016) *Las lagunas volcánicas del Campo de Calatrava: factores de tensión ambiental y medidas de conservación adoptadas*. En Zamora, F. (Coord.) *Historia del Ecologismo en la provincia de Ciudad Real, II*. Magpie editando. (Pp. 45-97)

Hernández-Pacheco, F. (1932) Estudio de la Región Volcánica Central de España. Memorias de la Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales de Madrid.

Martín, J. y Vázquez Sánchez, M. L (1988) Incidencia de la segunda residencia

en el espacio rural: La Tabla de la Yedra. En: El espacio rural de Castilla-La Mancha. Tomo I. Biblioteca de Autores y Temas Manchegos, Diputación de Ciudad Real, Ciudad Real (pp 333-342)

Martín, J. y Vázquez, M.L. (2016). "La Dronegeografía" en: Alanís Falantes J. A. Palma, G. de Oliveira Neves, R. Iglesias Pascual y B. Pedregal Mateos. Nativos digitales y geografía en el siglo XXI: Educación geográfica y sistemas de aprendizaje. Grupo de Didáctica de la Geografía. Universidad Pablo de Olavide. Sevilla. (pp 637-649)

Martín, J. y Vázquez, M.L., 2017. "El uso del dron como recurso didáctico en geografía: Experiencia en el aula." En A.C. Câmara; E. Sande; M.H. Nagro, eds. *Educação Geográfica na Modernidade Líquida*. Lisboa: Associação de Professores de Geografia, (pp. 146-158)

Martín, J. y Fernández, R (2018) El dron como vehículo de análisis de paisajes en geografía. A. García de la Vega (Ed.): *Contribución didáctica al aprendizaje de la geografía*. Madrid: AGE y UAM.(pp157-170)

Martín, J. y Vázquez, M.L., (2019). "Potencialidades del Dron en el proyecto Nosotros Proponemos". En: Xosé M. Souto, Mª Ángeles Rodríguez, eds. *Geografia, Educação e Cidadania*. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (pp. 410-426)

Romero, Carmen; Quirantes, Francisco; Martínez de Pisón, Eduardo (1986) "Los volcanes. Guía física de España, 1. Alianza Editorial, Madrid.

Sampablo, A. y Zamora, F. (1997) "Las lindes, aspectos naturales y culturales". En: *Lavandula, Revista de Investigación y Divulgación del Grupo Ecologista Cantueso*. Piedrabuena.

Troncho, Emilio (2019) "Drones, una forma divertida de aprender a programar en clase". TFM Universitat Jaume I. En línea: file:///C:/Users/Usuario/Downloads/TFM%20Troncho%20Jordan%20Emilio%2007-10-2019%20memoria.pdf

Zamora, F. (2010). ¿Cómo descubrimos los fenómenos volcánicos en los primeros años de vida? El papel secundario de la escuela. En: González, E., Escobar, E., Becerra, R., Gosálvez, R.U. y Dóniz, J. (Coords.) Aportaciones recientes en volcanología, 2005-2008. Centro de Estudios Calatravos, Ciudad Real. (Pps. 403-405)

Zamora, F. (2010). Educación y volcanes: anécdota y generalización versus Conocimiento del Medio. En: González, E., Escobar, E., Becerra, R., Gosálvez, R.U. y Dóniz, J. (Coords.) Aportaciones recientes en volcanología, 2005-2008. Centro de Estudios Calatravos, Ciudad Real. (Pps. 407-410)

Zamora, F. (2007). El municipio como marco del Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural. En: *Multiárea. Revista de Didáctica, nº 2. Universidad de Castilla-La Mancha,* Ciudad Real, (pp.247-262)

Zamora, F (2012) Un relieve montañoso, fundamento de la identidad comarcal. En: Gosálvez Rey, Rafael (Editor científico) "*Montes Norte. Patrimonio Natural y Divulgación ambiental de un territorio singular*. (pp. 23-51). Asociación de Desarrollo Montes Norte, Ciudad Real.

Blog de Geografía del Profesor Juan Martín Martín (2020). Dronegeografía. En:https://blogdegeografiadejuan.blogspot.com/p/dronogeografia.html

Le café pedagogique (2020) Une dronepourapprendre la géographie. En:http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/02/28022020Article637184715094238380.aspx

Explorando las fronteras de la geografía escolar: esi, perspectivas de género y sexualidades[36]

Daniela Guberman[37]

En un mundo cada vez más complejo y diverso, la Geografía emerge como una disciplina clave para comprender las dinámicas espaciales y sociales que moldean nuestro entorno. En este contexto, es imperativo potenciar su riqueza conceptual y temática, así como articularla con otros campos afines y perspectivas renovadas. Con la inclusión de enfoques de género y sexualidades se vislumbra un horizonte de desafíos y oportunidades para una Geografía más inclusiva y relevante en el escenario global. Esta integración abre la puerta a desafíos rigurosos y necesarios para consolidar áreas específicas, como la geografía de género y sexualidades, respondiendo así a las demandas y realidades del Sur Global.

Este artículo retoma aportes provenientes de la docencia en nivel secundario y superior, la investigación académica y la militancia en distintos ámbitos. Es decir, pone en juego la relación entre teoría, práctica y trabajo territorial. La metodología, como verán a lo largo de estas páginas, se basa en la sistematización de información que reúne experiencias de clase, propuestas didácticas e investigaciones locales e internacionales.

A su vez, este escrito se nutre de importantísimos aportes de debates, espacios de encuentro y capacitación formales e informales con docentes e investigadores de diversos espacios académicos y formativos del campo de la Geografía y de otras disciplinas de las Ciencias Sociales que a lo largo de los últimos años nos embarcamos en abrir preguntas, buscar respuestas y,

[36] Este artículo, en su versión extendida, forma parte del libro "Enseñar Geografía Hoy", en edición por Rodrigo Días.

[37] Correo electrónico: dguberman@filo.uba.ar

sobre todo, acercar propuestas didácticas innovadoras y desafiantes a las aulas del nivel secundario y superior.

Dada la extensión del capítulo se avanzará en un relevamiento breve pero exhaustivo de los avances en materia de geografía de género y de las sexualidades en Argentina, el reconocimiento de los antecedentes y el contexto social y político y del marco normativo vigente, con énfasis en la Ley de Educación Sexual Integral.

Puentes entre la investigación y la enseñanza

Si bien las geografías feministas, de género y de las sexualidades en la Argentina son un campo aún incipiente, en los últimos años la producción se ha incrementado de forma notoria (Fernández Caso y Guberman, 2015; Souto, Guberman y Vago, 2019; Colombara, 2019; Larreche, 2020) y con un desarrollo muy heterogéneo en el campo académico y más orientado hacia la didáctica de la geografía. Recuperar los aportes y las potencialidades para pensar abordajes pedagógicos pertinentes para la educación secundaria, donde se contemplen los contenidos propios de la disciplina pasibles de ser abordados desde perspectivas de género resulta fundamental. A su vez, se presentarán los desafíos presentes y algunas conclusiones preliminares sobre los factores que explican el desarrollo desigual y heterogéneo de este campo temático en la Argentina.

El aula es el espacio por excelencia donde los debates se cruzan y se exponen, es el espacio ideal para los desafíos y para dar lugar a aquellos temas que nos atraviesan de manera inevitable como sociedad. En palabras de bell hooks, "*el aula sigue siendo el espacio de posibilidad más radical en la academia*" (hooks, 1994)[38]. En este sentido, una de las primeras premisas de este capítulo es que la Geografía puede (y debe) aportar a discusiones pasadas y actuales. Es un deber y una responsabilidad de todxs lxs docentes y más aún en los tiempos desafiantes que estamos atravesando.

[38] The classroom remains the most radical space of possibility in the academy (cita original).

Por supuesto, no va a faltar la pregunta "¿pero, profe, qué tiene que ver esto con la geografía?". Por eso, a través de estas páginas se buscará brindar todas las aproximaciones posibles a ese interrogante.

Para poder pensar en las posibilidades que habilita el trabajo con perspectivas de género y sexualidades de geografía, es interesante caracterizar su emergencia e implementación en las aulas desde una mirada macro. Se trata, de un complejo entramado en el que confluyen varios fenómenos[39]: la emergencia y consolidación de las corrientes de geografía feminista, de género y de las sexualidades a escala mundial y con temporalidades, temática y prioridades muy diversas; la renovación de la geografía escolar de las últimas décadas del Siglo XX en la Argentina; la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI), en nuestro país en 2006 y el contexto denominado cuarta ola feminista en la Argentina, bajo el debate por la despenalización del aborto en 2018 y la sanción de la Ley 27.610 en 2020.

1.1 Un espacio dinámico

Una de las características que se identifican en este campo es el dinamismo en su mayor expresión y en todo sentido:

al interior de la geografía en tanto disciplina académica y de la geografía escolar con sus múltiples facetas; al interior de la geografías de género, feministas y de las sexualidades; a nivel global, entre las corrientes anglosajonas o del Norte y las del Sur Global; al interior de los movimientos de mujeres, feministas, sociosexuales; a nivel institucional, entre los infinitos escenarios que nos brinda la escuela; al interior de la ESI y las múltiples miradas y formas de "hacer ESI" o "impartir ESI"; al interior de las escuelas y los equipos que motorizan la ESI...

Por este dinamismo, es fundamental abordar estas temáticas con rigurosidad científica y explicitar el marco teórico desde el cual nos vamos a situar. Esto demuestra un compromiso teórico, metodológico y normativo.

[39] Al respecto de esta contextualización se puede ampliar en Guberman, 2015.

Repensar los contenidos escolares a través de la geografía de género, la geografía de las sexualidades y la Ley de Educación Sexual Integral

Contexto disciplinar: el caso de Geografía

Como ya se ha mencionado, en el marco de la Geografía académica, los estudios de género tienen aún un desarrollo incipiente aunque en los últimos años la producción se ha incrementado de forma notoria. Estas referencias son disparadores para pensar abordajes pedagógicos pertinentes para la educación secundaria, donde se contemplen los contenidos propios de la disciplina pasibles de ser abordados desde perspectivas de género y sexualidades. Por otro lado, además de las consideraciones académicas, está claro que la legislación vigente con respecto a la Educación Sexual Integral es un puente que encuadra y fortalece el trabajo en la geografía escolar del nivel secundario.

Dado que el marco teórico que respalda estas reflexiones es una geografía social crítica, podemos afirmar que es posible y necesario favorecer la inclusión de contenidos de perspectivas de género y educación sexual integral desde y a través de dicha corriente.

Tomando en cuenta las prescripciones oficiales (los diseños curriculares vigentes para las provincias, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, con alcance nacional y la Ley de Educación Sexual Integral mencionada anteriormente) es posible considerar las ventajas específicas en torno a la didáctica de la geografía.

A continuación, se exponen algunas de las tantas ventajas en relación a cómo enriquecer los propósitos de enseñanza desde estrategias didácticas que contemplen la perspectiva de género y la ESI en la enseñanza de Geografía en el nivel secundario[40]:

- Fortalecer el carácter de las Ciencias Sociales y sus herramientas teóricas y conceptuales que permiten elaborar marcos explicativos de la realidad social y sus transfor-

[40] Extracción del capítulo 3 (Guberman, 2015).

maciones; y los aportes específicos de la Geografía en la explicación de la organización territorial y de las transformaciones espaciales.

- Destacar la riqueza conceptual particular de la Geografía y el aprendizaje desde la multiperspectividad, sustentada en la premisa que la Geografía en tanto disciplina se nutre de distintas visiones y lecturas de la realidad y así acercar a los estudiantes a lecturas de la sociedad que no son estáticas ni se explican unilateralmente, promoviendo un aprendizaje integral y complejo.
- Presentar en una trama didáctica las últimas discusiones acerca de las relaciones sociedad-espacio desde la perspectiva de género.
- Contribuir, desde un enfoque de género, a comprender el carácter multidimensional de la realidad social a partir de conceptos básicos, del manejo crítico de la información empírica y atendiendo a los principios explicativos de las ciencias sociales.
- Promover la resolución de situaciones problemáticas que remitan a la cotidianeidad de lxs alumnxs, y se vinculen con sus intereses, condición necesaria para que resulten significativas y para acercar el conocimiento escolar a la vida real.
- Permitir relaciones entre distintos campos del conocimiento para evitar los abordajes fragmentados, las superposiciones y las reiteraciones en la enseñanza.
- Estimular el trabajo en grupo, favoreciendo la comunicación, el intercambio, la confrontación y la discusión de ideas, opiniones, experiencias y modos de resolución, en un marco de respeto por las opiniones y producciones de los otros.
- Atender a la motivación de lxs alumnxs, estimulando su curiosidad y procurando que experimenten entusiasmo y placer al aprender, actitudes básicas para el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje.
- Promover la construcción de conocimiento en Geografía desde la reflexión, la discusión, el debate, la diferencia-

ción de roles e intereses; con el fin de afianzar la idea de la subjetividad del conocimiento.

- Favorecer la búsqueda de consensos, la aceptación y la inclusión en un marco de apertura hacia la diversidad, de modo que habilite el aprendizaje desde la idea de la diferencia en términos ideológicos pero también en términos corporales y espaciales; y no de verdades absolutas e indiscutibles.
- Favorecer la reflexión en torno a una revisión epistemológica y metodológica en la Geografía, por ejemplo, en la forma de analizar el rol de actores sociales, las formas de producción y reproducción del espacio, y visibilizar a los actores históricamente dejados de lado.
- Colaborar en la deconstrucción de prejuicios arraigados en la sociedad y en la escuela, en la visibilización de patrones culturales patriarcales, a la vez que se orienta a desarrollar un carácter inclusivo y respetuoso.

Hacia un diagnóstico de la incorporación de las perspectivas de género y sexualidades en Geografía

A continuación se presentarán algunas reflexiones que se encuadran como puntos de partida y acuerdos en lo que respecta a la incorporación de las perspectivas de género y sexualidades en Geografía.

En primer lugar, podemos presuponer que hay un acuerdo en que el abordaje desde el que se tratan estos temas debe ser transversal, intersectorial e interseccional. Al referirnos a una mirada transversal -y en línea con la definición de Fernández Caso y Gurevich- donde piensan la Geografía "*como interlocutora de diálogos multidisciplinarios y transversales*" (Fernández Caso y Gurevich, 2019:3). En palabras de las autoras: *"nos preguntamos ahora acerca de las posibilidades y potencialidades de los contenidos geográficos para configurar nuevos temas que se han instalado en la agenda social y escolar, aportando miradas complejas y críticas, a la vez que produciendo conocimiento conjuntamente con otras disciplinas."* Al abordar la cuestión de la transversalidad, podemos plantear que puede ser entendida de múltiples maneras: en los

diversos espacios como la academia, la formación docente inicial y continua, la docencia en todos sus niveles, las prácticas de extensión, y otras inserciones en el campo profesional. En lo que respecta a la intersección, retomamos la definición de interseccionalidad de Kimberle Crenshaw. La autora se refiere a "*los procesos –complejos, irreducibles, variados y variables– que en cada contexto derivan de la interacción de factores sociales, económicos, políticos, culturales y simbólicos*". (Crenshaw, 1989:139). A los fines de este análisis podemos pensar la territorialidad de la interseccionalidad de múltiples variables como el género, la identidad sexual, la clase, la etnia, el lugar de residencia, el nivel educativo, la discapacidad, etc. Finalmente, al pensar desde la intersectorialidad retomamos la definición de "*intervención coordinada de instituciones representativas de más de un sector social, en acciones destinadas, total o parcialmente, a tratar los problemas vinculados con la salud, el bienestar y la calidad de vida*" (FLACSO, 2015:1). Este concepto se propone contemplar las transformaciones en la vida de las personas como política pública integral.

En resumen: ¿Cuál es el piso de acuerdos desde el cual la Geografía y la ESI pueden dialogar y articular?

En principio, podemos pensar en qué miradas puede ofrecer la geografía escolar para tejer puentes con la ESI. En primer lugar, una mirada transversal (academia, formación docente inicial y continua, docencia en todos sus niveles, extensión, campo profesional). En segundo lugar, una mirada intersectorial (como política pública integral). Finalmente, una mirada interseccional que tome en cuenta la multiplicidad e interacción entre distintas variables como el género, la identidad sexual, la clase, la etnia, etc.

- En relación a la enseñanza de la Geografía desde perspectivas de género y en articulación con la ESI:
- Es posible reconocer aportes conceptuales, metodológicos y de las prácticas de aula.
- Permite potenciar la formación de nuestrxs estudiantes como ciudadanxs críticxs y reflexivxs.
- Existe una interesante producción disponible en contenidos escolares como: derecho a la ciudad, mercado de trabajo, globalización, ambiente y migraciones.

Reflexiones en relación a la implementación de la ESI:

La implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) en el contexto educativo argentino presenta desafíos significativos a pesar de la promulgación de la Ley en 2006 y la aprobación de los Lineamientos Curriculares en 2010. Se observa una disparidad en su alcance y aplicación, lo que evidencia la necesidad de una revisión y fortalecimiento de su implementación tanto en el nivel central como en la escala local. Además, se identifica una demanda tanto de estudiantes como de docentes por herramientas de formación que aborden de manera integral las temáticas relacionadas con la ESI.

Para quienes formamos parte de otros espacios académicos en institutos de enseñanza y/o universidades se vislumbra una oportunidad para abordar problemáticas contemporáneas y de relevancia tanto nacional, regional como global a través de la ESI. Esta posibilidad habilita la exploración de líneas de investigación diversas e innovadoras, así como la revisión y actualización de temáticas tradicionales en el ámbito educativo. La inclusión de conceptos estructurantes como patriarcado, feminismo y la consideración de variables relacionadas con los roles y las relaciones de género en los marcos teóricos, junto con la incorporación de teorías innovadoras como el poscolonialismo y el postmodernismo, fortalece el carácter social de la Geografía y promueve una reflexión crítica sobre las estructuras conceptuales dualistas y esencialistas que históricamente han predominado.

En este sentido, la ESI ofrece una plataforma para enfatizar la diversidad entre lugares y entre personas, así como para promover una ruptura con las estructuras conceptuales normalizantes que perpetúan la discriminación y la desigualdad de género. Esta perspectiva enriquece el escenario académico y pedagógico al propiciar un abordaje más inclusivo y reflexivo, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más equitativa y respetuosa de la diversidad.

En síntesis, lo que se plantea a través de estos conceptos tiene que ver con que no es sólo “agregar” la variable de género, sino problematizarla, y a través de esta problematización, fortalecer a las Ciencias Sociales. Este fortalecimiento es dialéctico,

y se entiende a partir de los aportes de las teorías feministas y teorías queer (y viceversa). De esta forma, se habilita la posibilidad de comprender lo estructural en las problemáticas socio-territoriales y la promoción de miradas reflexivas, críticas, diversas, situadas y renovadas.

De forma esquemática se pueden agrupar los aportes a través de tres miradas o dimensiones, que se detallan a continuación:

> **Dimensión disciplinar-pedagógica:** repensar la geografía desde una variedad de aportes y enfoques; producir materiales educativos desde esta perspectiva, con enfoque integral, diverso, multiescalar y multidisciplinar; transversalizar los contenidos, metodologías y prácticas de aula; potenciar la formación de los estudiantes como ciudadanos críticos y reflexivos; atender a los avances en materia de ampliación e igualdad de derechos representadas en leyes y lineamientos curriculares a escala nacional.
>
> **Dimensión socio-política**: fortalecer uno de los propósitos de la Geografía y las Ciencias Sociales: la construcción de ciudadanía y, a su vez, el fortalecimiento del carácter social de la Geografía; permitir abordajes "humanizados" y "generizados" de los problemas ambientales y socioterritoriales; brindar a los estudiantes marcos de interpretación de problemáticas propias y sensibles a su generación y a la sociedad en general; pensar el rol de la juventud como sujetos de cambio y tomar los temas que son de agenda pública en redes y medios de comunicación.
>
> **Dimensión epistemológica:** ampliar los horizontes de la Geografía como disciplina escolar a partir de los aportes renovados que ofrece la producción teórica; repensar conceptos y temáticas tradicionales a partir de nuevas variables como las relaciones de género y perspectivas como la feminista, queer, postestructural y poscolonial, rompiendo con estructuras duales, esencialistas y normalizantes. En espacios académicos, permite abordar problemáticas contemporáneas y en agenda (a escala nacional, regional y global) y promueve pensar líneas de investigación diversas e innovadoras y repensar temáticas tradicionales.

Desafíos y oportunidades

La mirada geográfica sobre las desigualdades de género es fundamental para comprender cómo se territorializan y manifiestan estas disparidades en diferentes contextos. En Argentina, los materiales sobre Geografía feminista, de género y de las sexualidades aún son escasos, lo que dificulta el abordaje de estas temáticas en el ámbito educativo y formativo. Además, la falta de material didáctico específico desde y sobre Geografía representa un obstáculo para integrar estas temáticas en el currículum escolar, sumado a que las instancias de formación son escasas tanto en la formación inicial como en la continua.

La heterogeneidad de agendas a nivel mundial también plantea desafíos, ya que los aportes de otros países no siempre son representativos de la realidad local, sumado a la temporalidad variable y fluctuante entre los avances en materia de derechos y su impacto en el aula.

Además, la incorporación efectiva de la Geografía feminista, de género y de las sexualidades en los ámbitos educativos se enfrenta a diversas resistencias. Tanto colegas docentes, equipos directivos como familias pueden presentar reticencias ante estos temas, que requieren un posicionamiento teórico, político y pedagógico claro. La falta de material y formación específica para abordar estas temáticas en el aula, así como la escasez de investigaciones y relevamientos sobre su implementación, dificultan el desarrollo de estrategias efectivas. Además, la implementación de la Educación Sexual Integral (ESI) enfrenta otros obstáculos propios de la tarea docente, ya que su real aplicación depende en gran medida de la voluntad y las condiciones de posibilidad de lxs docentes, quienes en gran medida nos encontramos abordando situaciones extracurriculares, corrigiendo, planificando y tratando de mejorar la calidad de nuestra tarea en el poco tiempo que nos queda fuera de aula.

Por otro lado, como se mencionó en la introducción, el campo de las geografías feministas, de género y de las sexualidades se caracteriza por su fuerte dinámica, atomización y falta de un marco conceptual claro y consensuado. A menudo, el marco conceptual desde el que se plantean es ambiguo, poco claro

o no se menciona. La heterogeneidad en la producción teórica expone brechas entre las propuestas académicas y el trabajo de campo situado, lo que dificulta la aplicación práctica de estos conocimientos. Además, persiste un sesgo androcéntrico en el mundo académico, que limita la visibilidad y reconocimiento de las perspectivas feministas en la Geografía. Superar estas barreras requiere fortalecer la producción teórica y epistemológica desde una mirada inclusiva y situada, así como promover la colaboración interdisciplinaria y la articulación con otras perspectivas y activismos.

En el plano áulico, resulta fundamental insistir con no perder de vista la mirada geográfica o el abordaje territorial. Para ello la pregunta ¿cómo se territorializan las desigualdades de género? puede ser orientadora.

Ventana de oportunidad: el ejercicio del pensamiento crítico

El pensamiento crítico en la enseñanza de la Geografía escolar despierta interrogantes fundamentales sobre el propósito y la relevancia de esta disciplina. La pregunta es: ¿por qué hacemos geografía crítica?

Una de las respuestas posibles es la generación de conocimiento científico que no sólo describa la realidad, sino que también contribuya a mejorar las condiciones sociales y visibilice las desigualdades existentes. La geografía crítica actúa como un paraguas conceptual que facilita la inclusión de una amplia gama de temas desde perspectivas complejas, promoviendo así una comprensión más profunda y contextualizada de los procesos espaciales y sociales.

La importancia del pensamiento crítico en la geografía escolar se refleja en la necesidad de favorecer la inclusión de contenidos de perspectivas de género, como se explicita en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Este enfoque no solo amplía la comprensión de las problemáticas geográficas, sino que también permite practicar destrezas geográficas como la conciencia crítica y el pensamiento complejo, así como el desarrollo de técnicas sencillas para la investigación geográfica. Es un desafío tanto epistemológico como pedagógico, que requiere tomar decisiones conceptuales, teóricas y metodológicas ade-

cuadas para enseñar la especificidad de la geografía y fomentar hábitos de estudio y formas de trabajo en clase que promuevan una comprensión crítica del espacio y sus interacciones.

Abordar la enseñanza de la geografía crítica en los primeros años del nivel secundario implica, además, un doble desafío. Por un lado, implica indagar más allá de la mera incorporación de temas de género y Educación Sexual Integral (ESI), para comprender y explicar las problemáticas geográficas desde una perspectiva intersectorial y transversal. Por otro lado, implica enseñar la especificidad de la geografía como disciplina, destacando la importancia de la mirada espacial y promoviendo una comprensión crítica del mundo que nos rodea. A diferencia del ciclo básico, en los años superiores contamos con otras ventajas: los diseños curriculares contienen contenidos y metodologías y favorecen lecturas más complejas y la geografía se vuelve mucho más específica y se contrasta con otras disciplinas del campo de las Ciencias Sociales.

En última instancia, a lo largo de la formación secundaria de nuestrxs estudiantes, el pensamiento crítico en la geografía escolar enriquecerá la formación de lxs estudiantes, y también contribuirá a formar ciudadanos conscientes y comprometidos con la transformación de su entorno.

La premisa de que ya enseñamos Geografía feminista, de género y de las sexualidades, así como Educación Sexual Integral (ESI), en tanto nuestras clases siempre interpelan concepciones de roles, familias, parejas, maternidad y paternidad, nos lleva a reflexionar sobre qué tipo de geografía estamos verdaderamente transmitiendo si ignoramos las desigualdades de género y sexualidades, que son una dimensión esencial de la sociedad.

En este sentido, abordar estas temáticas no solo amplía nuestra comprensión de la geografía humana, crítica y social, sino que también nos brinda una oportunidad invaluable para desafiar estereotipos arraigados, prejuicios y situaciones de discriminación, bullying y marginación. Al integrar estas perspectivas en la enseñanza, estamos no solo enriqueciendo el conocimiento geográfico, sino también fomentando una conciencia crítica y empática en nuestrxs estudiantes, contri-

buyendo así a la construcción de una sociedad más inclusiva y equitativa.

Y entonces... ¿qué implica enseñar geografía desde perspectivas de género y sexualidades?

Enseñar geografía desde estas perspectivas implica explorar diversos enfoques que revelan y resignifican la intersección entre el género y el espacio. Una ruta posible es partir de la premisa de que el espacio no es neutro desde el punto de vista de género, lo que exige la incorporación de las diferencias sociales entre varones y mujeres -aún con una mirada binaria- y de toda la sociedad en el análisis geográfico. Esto implica repensar y deconstruir conceptos fundamentales como territorio, espacio y lugar en diálogo con las relaciones, roles y estereotipos de género. Además, se pueden explorar las experiencias diferenciales de hombres y mujeres en el uso y percepción del espacio, desde la escala local hasta la global, considerando contenidos que pueden ir desde la utilización y apropiación del espacio público en la vida cotidiana hasta los movimientos migratorios transnacionales.

Otro camino para enseñar geografía desde estas miradas es examinar la relación entre género y naturaleza/medio ambiente. Esta perspectiva permite explorar cómo las construcciones sociales de género influyen en la relación de las personas con su entorno natural y cómo estas dinámicas afectan la distribución de recursos y la gestión de problemáticas ambientales. Al analizar estas interrelaciones, se pueden identificar patrones de desigualdad de género en el acceso y control de recursos naturales, así como en la exposición a riesgos ambientales.

Finalmente, la geografía de las sexualidades ofrece un campo fértil para abordar cuestiones relacionadas con la diversidad de identidades sexuales y su articulación con el espacio geográfico. Tomando como marco teórico-epistemológico la teoría queer, se puede explorar cómo las identidades sexuales se expresan y son moldeadas en entornos urbanos y rurales, así como analizar las espacialidades sexualizadas, la autosegregación y otros fenómenos relacionados con la performatividad de

género. Este enfoque desafía la naturaleza heteronormativa del conocimiento geográfico y contribuye a visibilizar las experiencias y realidades de las personas LGBTQIII+ en el contexto espacial. En conjunto, estas rutas ofrecen diversas herramientas y perspectivas para una enseñanza inclusiva y crítica de la geografía feminista y de las sexualidades.

Palabras finales

En conclusión, el fortalecimiento de la Geografía como disciplina requiere una constante búsqueda por potenciar su riqueza conceptual y temática, así como por establecer conexiones interdisciplinarias con campos como la percepción, la cultura y la vida cotidiana. Es esencial favorecer la multiescalaridad y la multiperspectividad en los estudios geográficos, reconociendo la complejidad de los fenómenos espaciales y sociales.

En particular, la consolidación del campo temático de la geografía de género y de las sexualidades en América Latina o en el contexto del Sur Global demanda desafíos conceptuales, metodológicos y epistemológicos rigurosos, con el objetivo de superar su actual atomización y responder a las necesidades y realidades específicas de la región. Además, es fundamental brindar marcos de análisis e interpretación complejos en el ámbito educativo, que permitan deconstruir representaciones y prejuicios arraigados, incluso dentro del alcance de las Ciencias Sociales, contribuyendo así a una comprensión más profunda y crítica del mundo que nos rodea. Estos son los pilares sobre los cuales se puede construir una Geografía más inclusiva, reflexiva y relevante para abordar los desafíos del presente y del futuro.

Bibliografía

Bell, D y Valentine, G. (1999) Mapping Desire. Geographies of sexuality.

Colombara, M. (2019) Feminismos y movimiento de mujeres en la Argentina actual: 34 Encuentros Nacionales de Mujeres (1986-2019), aportes para el presente y desafíos a futuro. En Diana Lan (comp.) Actas IV Seminario Latinoamericano de Geografía, Género y Sexualidades. Tandil: Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, pp. 639-648.

Crenshaw, K. (1989) Cartografiando los márgenes. Universidad de Chicago.

Da Silva, S. M. V. y Lan, D., (2007) "Estudios de geografía del género en América Latina: un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina" en Documents d'Analisi Geografica. 49, pp. 99-118.

Fernández Caso, María Victoria y Guberman, Daniela (2015) "Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar" en Revista Didáctica Geográfica nº 16, año 2015. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación Geógrafos Españoles (A.G.E.) ISSN: 0210-492-X. Disponible en: http://www.didacticageografica.com/didacticageografica/index

FLACSO (2015). Informe Técnico para el Diseño de Plan de Trabajo para reorientación de Programas de Salud Pública. Chile: Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Fundación Huésped (2021) Encuesta Nacional: 15 años de ESI. Disponible en: https://www.huesped.org.ar/descargas/23548

García Ramón, M. D. (2006) Geografía de género. En Hiernaux, D. y Lindón, A. (dirs.) Tratado de Geografía Humana. Ed. Anthropos. Barcelona en coedición con Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa. México.

Guberman, D. y otrxs (2023) *"Geografía, género y Educación Sexual Integral: análisis de los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Neuquén y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires"*, en "Escenarios territoriales en perspectiva geográfica. Investigación y enseñanza", Universidad Nacional de La Pampa. Junto a Analía Vago, Guillermina Muñoz Castillo, Mauro Laborda Campos y Virginia Santarossa. Disponible en: Escenarios territoriales en perspectiva geográfica. Investigación y enseñanza. ISBN: 978-950-863-492-4

Guberman, D. (2015) Perspectivas de género en Geografía: Aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar", Tesis de Licenciatura en Geografía, Orientación Humanístico Social, Universidad de Buenos Aires.

Guberman, D. (2018) "El desafío actual de enseñar Geografía desde perspectivas de género". En "Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos" Miguel Ángel Jara y otros. Cipolletti: Págs. 79-91. ISBN: 978-987-42-9448-7

hooks, bell (1994) Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom.

INDEGEO. Proyecto UBACyT 2020-2023. "La geografía y los temas transversales: Novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes". Instituto de Geografía Romualdo Ardissone, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Disponible en: http://geografia.institutos.filo.uba.ar/programa-de-investigaci%C3%B3n-y-desarrollo-en-ense%C3%B1anza-de-la-geograf%C3%ADa-indegeo

Larreche, J. I. (2020) “El peso territorial de los movimientos LGBT. El caso de Bahía Blanca (Argentina)”. Estudios Socioterritoriales. Revista de Geografía, No. 27, p. 042. DOI: https://doi.org/10.37838/unicen/est.27-042

Morgade y otrxs (2018) Doce años de la ley de Educación Sexual Integral. Las políticas, el movimiento pedagógico y el discurso anti esi recargado. Observatorio Participativo de Políticas Públicas en Educación (OPPPEd)- FFyL-UBA

Plan ENIA: Embarazos no intencionales en niñas y adolescentes en las escuelas. Propuestas para sus abordajes desde la ESI, 2021. Disponible en: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/documento_tecnico-n8.p

Sabaté, A., Rodríguez, J. M. y Díaz, M. A.(1995) Mujeres, espacio y sociedad: hacia una geografía del género. Madrid. Síntesis.

Souto, P., Guberman, D. y Vago, A. (2019) “Desigualdades de género y territorio. Propuestas de abordaje para las clases de geografía en nivel medio”. En: La geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos. 1a. ed.. Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. p.353-359- ; Disponible en: https://bdigital.uncu.edu.ar/14971

Sposob, G. (2021) Educación Ambiental en Debate. Geografías y territorios. Ed. Dos ánimas. La Plata.

Posfácio

Lana de Souza Cavalcanti
Universidade Federal de Goiás

Como convidada para escrever o posfácio desse livro, quero inicialmente agradecer pelo convite honroso e pela oportunidade e privilégio de ler em primeira mão essa importante obra. Não me cabe fazer apresentações de seus conteúdos ou de sua estrutura, já que os queridos colegas Xosé Manoel Souto e Sergio Claudino já o fizeram de forma brilhante. Meu papel aqui, segundo entendo, é, após a leitura, comentar minha impressão, minhas ponderações, ressaltar pontos que considero mais relevantes, na expectativa de evidenciar ainda mais a qualidade desse material. De fato, trata-se de uma obra que consegue reunir ótimos textos que apresentam teorias, reflexões e investigações muito relevantes para nossa área.

Vamos, então, aos meus comentários...

O primeiro deles diz respeito ao fato de que a leitura me instigou a pensar sobre a investigação e a prática de ensino de Geografia. Esse é, para mim, um foco importante e recorrente no meu próprio pensamento e trajetória profissional. Nesse sentido, é uma satisfação para quem, como eu, investe nesse campo como professora e investigadora, ter nas mãos livros que, como esse, divulgam material que confirma a consolidação dos estudos na área, seja no Brasil, seja em outros países da América Latina, seja em países da Europa. Particularmente no Brasil, essa consolidação tem se evidenciado, sobretudo, a partir da virada do século XX para o século XXI, quando a pesquisa sobre ensino de Geografia ganhou corpo teórico mais consistente e teve ampliação quantitativa e qualitativa. Nesse contexto, houve condições teórico-metodológicas para a elaboração de encaminhamentos para práticas de ensino em perspectivas críticas.

Paralelamente, no meio acadêmico – via cursos de graduação e de pós-graduação – e no meio institucional mais geral

– via Associação Nacional de Pesquisa em Geografia (Anpege), Capes e CNPq – essa consolidação resultou em reconhecimento dessa área como um campo específico de investigações, que requer investimento, apoio e valorização dos sujeitos que a ele se dedicam. No momento atual, temos o reconhecimento dos pares e das instituições à Geografia escolar, o que favorece nossa dedicação para aprofundar estudos que contribuam para compreender suas múltiplas dimensões e sua problemática complexa, visando ao enfrentamento dos seus inúmeros desafios teórico-práticos.

Um segundo comentário que me ocorre fazer tem relação com o fato de que o presente livro traz reunidos diferentes textos representativos do contexto ibero-americano. Essa é outra demonstração de consolidação do campo, com escala e identidade regionais, possibilitada pelo diálogo – já não tão recente – frequente e fecundo entre muitos colegas dessa região. Viabilizam e fortalecem esse diálogo redes de professores e estudiosos do Ensino de Geografia constituídas por colegas, como as citadas por Clézio – o *Geoforo* e o *Nós Propomos!*. Os grupos que compõem as redes, com muito vigor, têm produzido e divulgado nossos trabalhos em diferentes publicações e eventos. Eu acrescento, com certa ousadia, a *Redladgeo* (Red Latinoamericana de Investigaciones en Didáctica de la Geografía), da qual faço parte. Essa rede, ainda que formalmente se restrinja ao contexto latino-americano por suas atuações na convergência de pesquisadores, na promoção de eventos e no empenho em fazer publicações, soma-se àquelas como espaços importantes do ensino de Geografia no contexto ibero-americano.

Quero fazer mais um comentário que diz respeito aos conteúdos abordados nos diferentes textos. Eles representam preocupações atuais, demarcando demandas de verticalização nas investigações. A leitura, de fato, provoca e instiga a pensar mais profundamente sobre os diferentes temas apresentados.

Uma discussão recorrente no livro é sobre a inclusão dos sujeitos nas experiências de aprendizagem em Geografia. Ou seja, alguns textos destacam conteúdos geográficos com valor inclusivo, considerando a diversidade desses sujeitos,

mas também a complexidade da sociedade atual, enquanto totalidade marcada pela desigualdade. É preciso ressaltar as diferentes possibilidades de abordagem com o projeto da inclusão, desde a busca por romper com o dualismo dominante entre escolas voltadas a classes sociais mais altas e as que se destinam aos alunos pobres, promovendo e reforçando a exclusão, a outras formas de análise das condições das diferentes e desiguais escolas e das condições de aprendizagem dos alunos, com suas diversas trajetórias. Nesse contexto, é pertinente refletir sobre novas formas de aprender e de ser dos estudantes, que certamente potencializam as atividades realizadas no contexto escolar.

Particularmente, perpassam os textos preocupações com a articulação das práticas de ensino com a sociedade marcada pelas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs). No contexto contemporâneo, vivemos em territórios digitalizados e virtuais, em mundos da Inteligência Artificial, em redes de comunicação globalizada, que trazem cotidianamente demandas que incidem na prática docente. Essa articulação não é simples, nem é possível afirmar que a presença das TDICs nas aulas resulta em inovação pedagógica. De todo modo, sua presença é necessária, pois a escola está – ou deveria estar – conectada ao mundo presente. No entanto, é preciso considerar que essa realidade tem relação, para além dos artefatos tecnológicos presentes efetivamente na escola, também com as fontes de informação que os sujeitos (estudantes e professores) trazem para compor as atividades escolares e a linguagem utilizada por eles no diálogo que caracteriza a relação professor-aluno.

Em diálogo com os textos, reforço a preocupação atual com o tema da inclusão na escola. De fato, é desafiante e complexo atender a grupos culturalmente diversos, biografias singulares, sujeitos com necessidades específicas, sujeitos com trajetórias diferentes e com condições desiguais de vida e de escolarização. São intersecções necessárias para entender os sujeitos com seus diversos marcadores sociais, como os de gênero, de sexualidade, étnico-raciais e religiosos, que interferem no processo de ensino e de aprendizagem.

O livro, portanto, trata de temas como os que ressaltei antes que resultam em grandes desafios para a atuação profissional em sala de aula. Sem desconsiderar os problemas estruturais, advindos da política educacional e do projeto social em curso, que incidem direta ou indiretamente na escola e nos processos que ali ocorrem, há desafios pedagógico-didáticos mais específicos. Esses desafios perpassam as conjunturas, avançam, pressionam as estruturas, mas, de certa forma, permanecem ainda como um aspecto de preocupação de professores, estudiosos da Didática da Geografia e estudantes em formação para professores. São os enfrentamentos da/na prática cotidiana em sala de aula com a Geografia, em uma atividade de dimensões complexas, que dizem respeito, por exemplo, à interdisciplinaridade e à reflexão sobre tempo e espaço como instâncias interdependentes.

São muitas as questões da formação e da atuação docentes em todas as disciplinas e, em particular, de Geografia, e seguramente estão na dependência de políticas públicas adequadas e de valorização da educação em nossos países. No entanto, muitas podem e necessitam ser objeto de reflexão e fundamento para decisões por professores no âmbito de seu cotidiano. É legítimo mencionar alguns deles, tão bem salientados pelos colegas, autores dos artigos do livro. Somente para ilustrar, ressalto minha concordância com a preocupação de Souto, no primeiro artigo do livro, sobre a formação inicial dos professores, que se orienta – ou deve se orientar – à práxis escolar para facilitar a investigação sobre os problemas educativos que surgem na profissão docente.

Ressalto, por fim, que a leitura do livro provocou em mim o desejo de continuar buscando compreender a relevância da Didática na formação inicial e continuada de professores, para ajudá-los a realizar práticas docentes autorais, com autonomia intelectual, nos limites da estrutura social estabelecida, mas que não estão completamente dadas. Essa Didática contempla estudos sobre o papel da Geografia na formação básica das pessoas, que tenho formulado como a meta de trabalhar com os alunos para que eles, por meio dos conteúdos, desenvolvam pensamento complexo, teórico e conceitual, que lhes permita

compreender a espacialidade dos objetos, fenômenos e processos da realidade. Em síntese, trata-se de, na formação de professores, desenvolver a ideia de que o papel da Geografia no ensino é o de proporcionar elementos teórico-práticos para subsidiar práticas docentes que favoreçam que os alunos consigam pensar geograficamente o mundo e nele atuar, em sua vida cotidiana.

Desejo uma boa leitura desse material e que ele possa circular entre nós, professores e pesquisadores desse campo, para efetivar sua contribuição na formação e na prática docentes.

Sobre os autores

Organização

Clézio dos Santos

Professor Doutor de Ensino de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Sociais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/CNPq). Email: cleziogeo@yahoo.com.br

Autores

Andrea Ajon

Docente regular en el Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Investigadora en el Grupo Programa de investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (INDEGEO). Email: andrea.ajon22@gmail.com

Camila Saavedra Solís.

Estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad de Granada. Me he desempeñado como docente en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE-CHILE). Integrante de la Red chilena de Didáctica de las Ciencias Sociales y miembro del Grupo de investigación proyecto UtopiAtlantica (Utopías trasatlánticas: imaginarios alternativos entre España y América, siglos XIX-XX) del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación (AEI- España), 2022-2025. Correo electrónico: camila.saavedra_s@umce.cl

Carolina Chávez Preisler

Profesora de historia, geografía y ciencias sociales. Doctora en Educación con especialidad en Didáctica de la Historia por la Universidad Autónoma de Barcelona. Actualmente es profesora de didáctica en el Instituto de Historia de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, editora de la Revista Andamio www.revista-andamio.cl y miembro de REDIECS (red chilena de investigación y enseñanza de las ciencias sociales). Correo de contacto carolina.chavez@pucv.cl

Clézio dos Santos

Professor Doutor de Ensino de Geografia do Departamento de Educação e Sociedade do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Sociais. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia (GEPEG/CNPq). Email: cleziogeo@yahoo.com.br

Daniela Guberman

Profesora y Licenciada en Geografía por la Universidad de Buenos Aires. Diplomada en Educación Sexual Integral por la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Investigadora en formación con sede en el Instituto de Geografía-UBA en temáticas de geografía, género y ESI. Docente de nivel medio en Ciudad de Buenos Aires y Provincia de Buenos Aires, de nivel terciario en el Profesorado de Geografía (JVG) y de nivel universitario en el Profesorado y la Licenciatura de Geografía (FFyL-UBA). Ha realizado diversas tareas vinculadas con el sistema educativo como la producción de materiales didácticos, la publicación de textos escolares y el dictado de cursos de capacitación docente. Correo electrónico: daniela.guberman@gmail.com

Erika Megumy Tsukada

Professora Mestre da área de Cartografia dos cursos de Licenciatura em Geografia e Bacharelado em Arqueologia da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Bacharela em Direito. Conselheira Consultiva do Parque Estadual Xixova-Japui/São Vicente/SP. Email: etsukada@alumni.usp.br.

Fabian Rodrigo Araya Palacios

Profesor Titular, Departamento de Ciencias Sociales, Universidad de La Serena, Chile. Magíster en Docencia de la Geografía, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Colombia, Magíster en Educación Ambiental, Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación, Chile e Doctor en Geografía, Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza, Argentina. faraya@userena.cl

Fernando Antonio De La Espriella Arenas

Profesor Titular del Departamento de Cultura Física de la Universidad de Córdoba – Colombia. Miembro del grupo de investigación en Ciencias de la Actividad Física, el Deporte y la Salud -Gicafs. Líder de la línea de investigación sobre estudios socio culturales de la educación física, la recreación y los deportes. Correo electrónico: fdelaespriella@correo.unicordoba.edu.co

Francisco Zamora Soria

Maestro en Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha - JCCM. C.P. Alcalde José Maestro. Licenciado en Geografía y Ordenación del Territorio. Maestro de Educación Primaria. Correo electrónico: franzaso45@gmail.com

Juan Martín Martín

Profesor de Geografia e Historia de secundaria y bachillerato desde 1986 en el IES Hernán Pérez del Pulgar de Ciudad Real (España). Actualmente jubilado. Ha sido profesor asociado en la UCLM y vocal de la Junta Direc2va de la AGE. Coautor de más de 40 libros de texto de Geografía de ESO y Bachillerato. Piloto de drones, experto en la inves2gación

y didác2ca de la geografía a través de los drones. Autor del "Blog de Geografía del Profesor Juan Martín" con más de 13 millones de visitas a nivel mundial. Correo electrónico: juanmar2nmar2nma2n@gmail.com

Lía Bachmann.

Profesora y doctoranda en Geografía, Facultad de Filosofía y Letras (FFyL) de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Docente regular en el Departamento de Geografía e Investigadora en el Grupo Programa de investigación y Desarrollo en Enseñanza de la Geografía (INDEGEO), y en el Programa de Investigaciones en Recursos Naturales y Ambiente (PIRNA), Instituto de Geografía, FFyL, UBA. Responsable del área de Educación Ambiental en la Subsecretaría de Políticas Ambientales, FFyL, UBA. Correo electrónico: liabachmann@gmail.com

María Alejandra Taborda Caro

Profesora titular de la Universidad de Córdoba - Colombia. Pertenece a la Red Imagen, Geografía y Educación, a la Red Latinoamericana de Investigadores en Didáctica de la Geografía, par académico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, y realizó la lectura como par nacional a los derechos de aprendizaje de ciencias sociales, así como participo en la construcción de la política pública para la Educación en Derechos Humanos — Colombia, Decana de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, investigadora del Minciencias. Correo electrónico: mataborda@correo.unicordoba.edu.co

María Victoria Fernandez Caso

Directora del Instituto de Geografía "Romualdo Ardissone", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.Profesora en Geografía (UBA), Magister en Didáctica de las Ciencias Sociales y Doctora por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora asociada del Departamento de Geografía (UBA) Problemas Territoriales II y Seminario de Investigación geográfica en Práctica Docente. Email: victoriafcaso@yahoo.com.ar

Olga Lucia Romero Castro

Profesora Associada, Departamento de Psicopedagogía, Universidad Del Tolima - Colômbia. Doutora em Geografia pela Universitat de València. Miembro del Grupo Geopaideia - Bogotá DC – Colombia. Email: olromeroc@ut.edu.co

Patricia Souto

Profesora y Licenciada en Geografía de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Profesora Adjunta del Departamento de Geografía, UBA. Coordinadora e investigadora del programa INDEGEO, Instituto de Geografía, UBA. Sus temas de interés incluyen la enseñanza de la geografía, el uso de recursos visuales y el trabajo interdisciplinario en la escuela. Correo electrónico: patsysouto@gmail.com

Raquel Gurevich

Profesora de geografía, por la Universidad de Buenos Aires y Magíster en Administración Pública, UBA/INAP. Investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras UBA, forma parte del grupo INDEGEO y es docente del Curso de Posgrado "Enseñanza de Ciencias Sociales", FLACSO. Se especializa en temas de formación docente y gestión curricular. Contacto: raquel.gurevich.uba@gmail.com

Simone Rezende da Silva

Professora Doutora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) nos cursos de Licenciatura em Geografia e Pedagogia e no bacharelado em Arqueologia. Professora permanente do Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental. Atua nas áreas de formação de professores, inclusão socioterritorial, questões étnico-raciais, proteção da biodiversidade e Unidades de Conservação. Email: si.rezende@hotmail.com

Técia Regiane Bérgamo

Professora Doutora da Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES) dos cursos de Licenciatura em Geografia, Licenciatura em Ciências Biológicas, Tecnólogo em Gestão

Ambiental e Tecnólogo em Logística. No Instituto de Geociências da Unicamp, é integrante do Núcleo de Estudos Ambientais Litorâneos (NEAL). Atua nas seguintes áreas: Mineração; Recuperação de Áreas Impactadas, Geologia, Geomorfologia, Gestão de Resíduos, Logística Reversa e Educação Ambiental. Email: tecia.bergamo@unimes.br

Xosé Manuel Souto Gonzaléz

Profesor jubilado da Universitat de València. Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. Grupo de Investigadores en Didáctica de las Ciencias Sociales. Proyecto Gea-Clío. Geoforo Iberoamericano de Educación. Universitat de València. Correo eletrônico: http://socialsuv.org

ACADÊMICA

Série

LETRCAPITAL

ISBN 978-65-5252-152-1