



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.F.y L. UNCuyo

# LA GEOGRAFÍA Y EL DESAFÍO DE EDUCAR CIUDADANOS COMPROMETIDOS

Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo,  
Mendoza, Argentina.

08 al 10 de mayo de 2019.





XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# ACTAS DEL XXIV ENCUENTRO NACIONAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA, XXIV ENCUENTRO NACIONAL DE METODOLOGÍA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, Y IX JORNADAS NACIONALES DE TURISMO Y GEOGRAFÍA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1



UNCUYO  
UNIVERSIDAD  
NACIONAL DE CUYO



FACULTAD DE  
FILOSOFÍA Y LETRAS



EXTENSIÓN  
SECRETARÍA DE  
EXTENSIÓN UNIVERSITARIA

GEOGRAFÍA  
DEPARTAMENTO  
DE GEOGRAFÍA



Instituto  
de Geografía

---



**La Geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos :**

**XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía.**

**XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la Enseñanza de la Geografía. IX Jornadas Regionales Turismo y Geografía /**

**Sonia Aguirre ... [et al.] ; editado por Graciela Parra de Juri ; Edda Claudia Valpreda. - 1a ed . - Mendoza: Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo, 2019.**

**Libro digital, PDF**

**Archivo Digital: descarga y online**

**ISBN 978-950-774-377-1**

**1. Geografía.**

**2. Enseñanza.**

**3. Ciudadano.**

**I. Aguirre, Sonia. II. Parra de Juri, Graciela, ed.**

**III. Valpreda, Edda Claudia, ed. CDD 910.711**

**ISBN 978-950-774-377-1**





## Índice

### Introducción ..... pág. 07

### Eje nº I: La enseñanza de la Geografía en la formación ciudadana ..... pág. 08

• Profe, ¿por qué se inunda nuestra escuela cuando llueve? La geomorfología y la actividad humana como condicionantes del escurrimiento de las aguas meteóricas (Arellano, Hugo Orlando). Página 09.

• Juntos sumamos y multiplicamos (Gabriela Aparicio - Fabiana Gabrielli). Página 18.

• ¿Y si debatimos sobre megaminería? Una propuesta de enseñanza desde la geografía escolar para la formación de ciudadanos críticos (Canelo, Camila Magdalena - Pascuzzo, Marisa - Troncoso, Marcelo Javier). Página 24.

• El Espacio Geográfico se Construye y se Transforma Argentina: Siglo XX Cambalache o Piezas de un Rompecabezas Global? (Patricia Beatriz Fili). Página 33.

• El uso del texto periodístico en la enseñanza de la geografía humana (Laura Irene Riba). Página 39.

• Geografía y lineamientos políticos. La enseñanza de la Geografía y su aporte en la formación de ciudadanos en la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires (María Cecilia Zappettini - Cecilia Karina Zilio). Página 50.

### Eje nº II: Tic's y la enseñanza de la Geografía ..... pág. 59

• Estrategias didácticas en educación a distancia. Una experiencia en el curso "Geografía, ambiente y salud: mosquitos de riesgo en Argentina" (Beceyro, Ana Carolina). Página 60.

• Aulas virtuales, entornos de oportunidad para estudiantes rurales (Carla Araceli Sacchi Lemos - Elizabeth Lourdes Chiappa - María Cecilia Priori). Página 71.

• Reconfiguración de los espacios geográficos a partir del uso de las Energías Alternativas, una perspectiva desde el aula (Bruno Cogo - María Susana García Nani - Pablo Peez Klein). Página 77.

• Apropiación y uso pedagógico de las Tecnologías de Información Geográfica de los/as profesores/as de geografía en la escuela secundaria de la Provincia de Córdoba: el caso de los/as docentes de las escuelas PROA (Tabaré Martínez - Marina Paula Pindar). Página 81.

• Elaboración de materiales didácticos: una necesidad. Reflexiones en torno al lugar del docente en una propuesta de enseñanza con el software 2mp (Muñoz Castillo, Guillermina Rosa). Página 89.

• Las Tic's en las aulas, herramienta que retroalimenta el proceso de enseñanza aprendizaje geográfico. Experiencia áulica sobre los procesos transformadores del paisaje rural de Mendoza (Graciela M. Parra). Página 97.

• Brecha digital, nativos digitales y alfabetos digitales. Conceptos, análisis y debates abordados en la clase de Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía, Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de Río Cuarto (Marcela Cristina Montero). Página 102.

### Eje nº III: El protagonismo de la Geografía en los abordajes interdisciplinarios ..... pág. 109

• Libre como un pájaro. Tendencias demográficas desde una perspectiva de género (Patricia G. Tomé). Página 110.

• Trabajo por proyecto: Una experiencia desde la Geografía, la Economía y los Lenguajes Artísticos (Claudia Bogino - Fabiana Mónica Ayub). Página 118.

### Eje nº IV: Geografía y educación ambiental ... pág. 126

• C.U.C. Separa: Geografía y ed. ambiental (María Belén Martín). Página 127.

• El Trabajo de campo, herramienta clave en la formación ambiental. Recuento de un trayecto recorrido: Cátedra Biogeografía y Ecología (Maira Alessandro - Natalia Pucciarelli - Franco Bianco). Página 136.



• Educación ambiental en el diseño curricular provincial de Mendoza (Silvia Robledo). Página 147.

• Consignas escolares en tareas auténticas para un aprendizaje significativo de la educación ambiental. Experiencia didáctica en clases de Geografía de la escolaridad secundaria de la provincia de Córdoba (Héctor Guillermo Bazán). Página 159.

• Geografía y Educación Ambiental: el desafío de educar a las ciudadanas/os ambientales (Silvia Lilian Domínguez - Cipriana Leiva ). Página 167.

• La basura... ¿un tema escolar? Propuestas para encuadrar el tratamiento de residuos desde la educación formal y no formal (Diego Oscar Espinosa - Mónica Alicia Oliveira - Magdalena Verónica Bajuk). Página 178.

• La cuenca hidrográfica del Jáchal en la provincia de San Juan y su inserción de la Educación Ambiental (María Cleotilde González Martín). Pág. 186.

• ¿Podremos encontrar alternativas para lograr un ambiente sano? (Patricia G. Tomé). Página 196.

• La actividad ladrillera del algarrobal y su impacto en las enfermedades respiratorias (Elena Yujinovic - Viviana Quiroga). Página 204.

• La Geografía y el desafío de educar a los ciudadanos comprometidos. Aprendizaje basado en proyectos en Geografía. Otra mirada sobre la enseñanza actual de problemas ambientales (María Cecilia Zappettini - Vivian Sfich). Página 214.

**Eje nº V: Desafíos en la formación de nuevos profesionales de geografía.....pág. 224**

• Complejidades, rupturas y reconsideraciones en la formación inicial de profesores de Geografía. Reflexiones acerca de las percepciones y perspectivas que emanan a partir del análisis del estado de situación del estudiante de Geografía (Irastorza, Silvia del Carmen - Salinas, Vanesa Soledad - Venezia, Raúl Alberto). Página 225.

• Desafíos y experiencias de articulación entre Didáctica de la Geografía y Práctica Profesional. Carrera Profesorado de Geografía, I.E.S. T-004 Toribio de Luzuriaga, Tunuyán, Mendoza (María Verónica De Faveri - Claudio Javier Reinoso). Página 235.

• La invisibilidad del Desierto Mendocino: Experiencia compartida desde la cátedra Evolución del pensamiento geográfico del IESDYT 9001 San Martín, Mendoza (Guillermo Diedrichs - Rosa Lorena Fiorelli - Jaquelina Impellezere). Página 246.

• La Geografía Renovada y los estilos de aprendizaje activo en el marco de proyectos educativos interinstitucionales: síntesis de experiencias en San Martín, Mendoza (Mabel Beatriz Maíz - Rosa Lorena Fiorelli) Pág. 255.

• La formación docente en Geografía ante un dilema central: Profesorados en camino a su desaparición y/o marginación (Eliana Gabay). Página 265.

• La planificación como puente para el acompañamiento a las trayectorias de las/os estudiantes del profesorado en Geografía-UNLPam. (María Cristina Nin - Stella Maris Leduc - Melina Ivana Acosta). Página 274.

**Eje nº VI: Ciudad y Ciudadanía .....pág. 282**

• Globalización y transformaciones urbanas. Una mirada sobre los cambios territoriales de la región del "Tuyú" a principios de Siglo XXI (Deyuanini, Facundo Laureano - Videla, Gabriel Esteban). Página 283.

• Hacia una aproximación de los Imaginarios Urbanos en Gobernador Virasoro (Espacios Vivido, Percibido, Concebido y topofilia-topofobia). (Aguirre, Sonia Itati). Página 294.

• La participación de los ciudadanos en actividades de Prácticas Socio-Comunitarias en el periurbano norte y oeste de la ciudad de Río Cuarto (María Fabiana Hildmann - María Alejandra Bettera - Rita Alejandra Maldonado - Marcela Cristina Montero - Bruno Martín Bogino). Página 304.



**Eje nº VII: Otras geografías y su valor en la enseñanza:  
geografía del género, geografía de la salud, geografía  
electoral, geografía de la vida cotidiana ..... pág. 316**

- La Geografía del delito aplicada a proyectos de investigación en el aula (Ricardo Omar Conte). Página 317.
- Geografía del Género y su enseñanza a través del abordaje de la Educación Sexual Integral en el temario curricular geográfico mendocino y neuquino (Virginia Natalia Santarossa - Mauro Laborda Campos). Página 328.
- Feminizando el pensamiento y el activismo en Geografía. Un recorrido de coordenadas, temáticas y semánticas (Larreche, José Ignacio). Página 341.
- Desigualdades de género y territorio. Propuestas de abordaje para las clases de geografía de la escuela secundaria (Patricia Souto - Daniela Guberman - Analía Vago). Página 353.

**Eje nº VIII: Impacto espacial de las actividades  
turísticas ..... pág. 360**

- La Interpretación del Patrimonio como amortiguadora del impacto espacial del turismo (Héctor Guillermo Bazán). Página 361.
- Revalorización de los fuertes hispanos y lugares históricos de Chiloé por medio de la Geografía del Turismo y el Turismo patrimonial. Región de los lagos, Chile (José Bravo Sánchez - Ruddy Zúñiga Oetiker - Bruno Perelli). Página 371.

**Paneles especiales: Turismo sustentable como  
alternativa para ampliar la matriz productiva de  
Mendoza .....Pág. 381**

- El Turismo Sostenible como causa y consecuencia del desarrollo sostenible de la matriz productiva de Mendoza (Martín Alejandro Cavallaro). Página 382.



## Introducción

Durante los días 8 al 10 de Mayo de 2019 se realizaron las XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía y IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, organizadas por el Departamento de Geografía de la F.Fy Letras de la UNCuyo.

Pensando en la indiscutible presencia de la Geografía como forjadora de la formación integral de los ciudadanos, es que se denominó al evento científico “La Geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos”.

## Objetivos

- Comprender el rol de la Geografía como ciencia formadora de conciencia y acción ciudadana y valorar las tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la Geografía.

- Compartir experiencias educativas significativas en todos los niveles de la enseñanza y analizar la formación de los futuros profesores de Geografía con vistas a una Geografía renovada.

- Resignificar metodologías de enseñanza y aprendizaje de la ciencia así como actualizar contenidos geográficos para una transposición didáctica significativa y analizar el impacto de la actividad turística desde una perspectiva geográfica y crítica.

La conferencia inaugural estuvo a cargo de la Dra María Victoria Fernández Caso, cuya disertación se tituló “Por una Geografía escolar inclusiva: debates y desafíos”.

Durante el encuentro se realizaron dos paneles en los que se expusieron y debatieron temas de actualidad referidos al Turismo sustentable como alternativa para ampliar la matriz productiva de Mendoza y sobre la Educación ambiental y ciudadanía. Al mismo tiempo también, se expusieron los posters sobre las diferentes temáticas que desarrollan los equipos de investigación del Departamento de Geografía.

Contamos con la participación de expositores de todo el país dado el carácter nacional de la convocatoria de este evento y la asistencia numerosa que tuvieron los talleres realizados sobre “Aprendizajes por proyectos” y “Geografía y Tic: Google Earth y mesa topográfica digital”.

## Coordinación general:

Prof. Mgter. Claudia Valpreda  
Dra. Graciela Parra  
Prof. Esp. Silvia Robledo

## Comité organizador y académico:

Prof. Magdalena Bajuk  
Dra. Carolina Beceyro  
Prof. Diego Bombal  
Prof. Andrea Cantarelli  
Geóg. Matías Ghilardi  
Prof. Marcelo Giraud  
Prof. Claudia Albiol  
Prof. Natalia Pucciarelli  
Dra Eliana Gabay  
Prof. Claudio Urrea Coletti  
Dra. Gloria Zamorano  
Prof. Laura Riba



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° I: LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN CIUDADANA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **Profe, ¿por qué se inunda nuestra escuela cuando llueve? La geomorfología y la actividad humana como condicionantes del escurrimiento de las aguas meteóricas**

**Profesor Arellano Hugo Orlando**

*arellanohugoorlando@gmail.com*

Centro de Geociencias Aplicadas. Facultad de Humanidades – Facultad de Ingeniería – Universidad Nacional del Nordeste.

### **Resumen:**

El presente trabajo tiene la intención de dar a conocer las vivencias de un grupo de alumnos en una salida al campo, de una escuela secundaria ubicada en la zona sur de la ciudad de Resistencia, Provincia del Chaco.

El proceso de investigación se inició con el interrogante propuesto por una alumna, ¿por qué se inunda nuestra escuela cada vez que llueve? Debido a que esta situación provoca la suspensión de clases por anegamiento de la zona, sumado a imposibilidad de transitar las calles de acceso que en su mayoría están sin pavimentar.

A partir de ello, se trabajaron en clase, conceptos como desagües pluviales, pendientes, llanura o cuenca hídrica. Luego se organizó una salida al campo para reforzar dichos saberes y lograr que los alumnos comprendan cómo funcionan los desagües pluviales de la ciudad en un terreno con poca pendiente y tomen conciencia de la importancia de cuidarlos. A manera de cierre, se confeccionó un artículo que se publicó en el diario escolar.

**Palabras Claves:** ---



### Introducción:

Todas las actividades que a continuación se exponen fueron inspiradas en los cuestionamientos planteados por un grupo de alumnos de primer año de la escuela U.E.G.P. n°78 “Fé y Alegría”. Específicamente, en el interrogante de una alumna: ¿Por qué se inunda la escuela cada vez que llueve?, afectando el normal funcionamiento de la escuela, (Figura 1 y 2).



Figura 1: frente e inmediaciones de la escuela luego de una precipitación a primera horas de la mañana.  
Fuente: material propio.

Los estudiantes no comprendían porque en plena capital provincial, las inclemencias del tiempo obligaban a suspender el dictado de clases por varios días, pese a la existencia de canales a cielo abierto que permiten el desagüe de las aguas de lluvia.

Fueron estos interrogantes los que se trató de responder con la salida al campo por las inmediaciones de la escuela y se volcaron en un artículo producido por los propios alumnos que se publicó en el diario escolar.

El trabajo de campo se llevó a cabo en el mes de mayo de 2018. Esta actividad se realizó en el marco

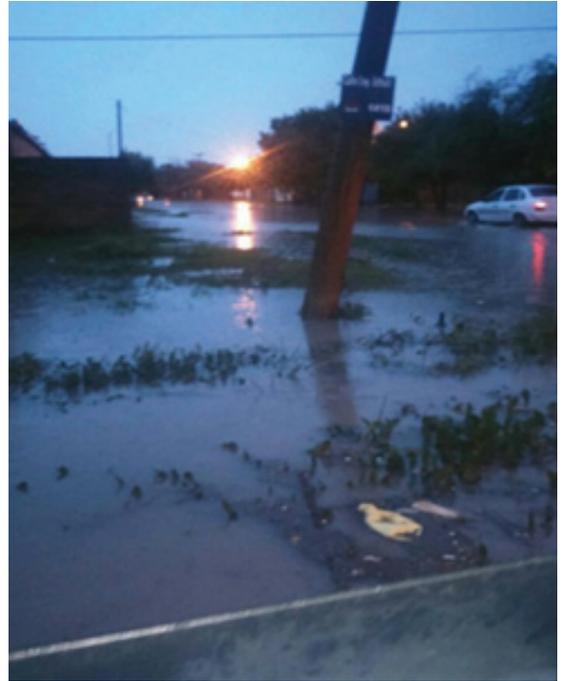


Figura 2: frente e inmediaciones de la escuela luego de una precipitación a primera horas de la mañana.  
Fuente: material propio.

de las prácticas docentes de la asignatura Didáctica Especial y Pasantías, perteneciente al último año de la carrera del Profesorado en Geografía, de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Contó con la participación del Profesor Félix Ariel Gómez, la Auxiliar Docente Profesora Faridas Miguel y los alumnos del primer año segunda división de la escuela U.E.G.P. n°78.

### Localización y entorno de la Escuela:

La escuela se localiza en la zona sur de la ciudad de Resistencia, capital de la provincia del Chaco, más precisamente en el barrio “Villa Elisa” (figura n°4) y dentro de la cuenca del canal natural “Brazo Norte”, (figura n°3), que nace en una laguna cercana de la escuela. Dicho canal, es afluente del riacho Arazá y este último, es tributario del río Paraná.

Gran porción de la zona mencionada y en particular donde se asienta la escuela, que se la

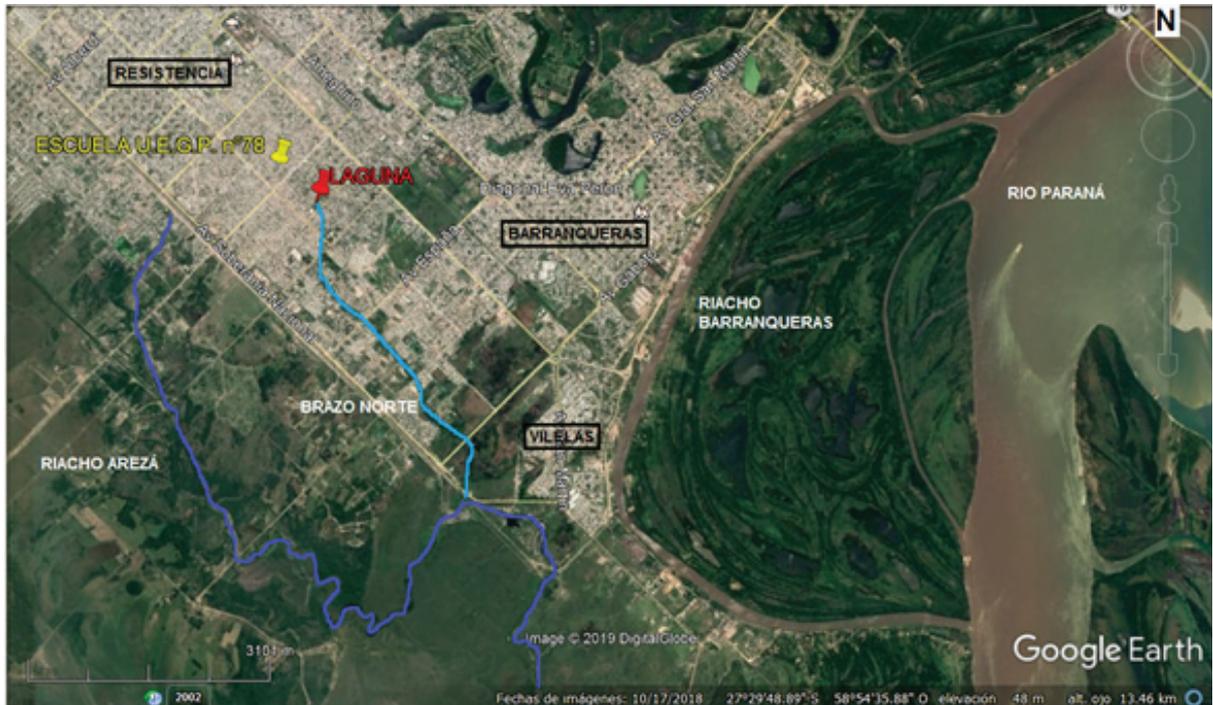


Figura n°3: Zona sur de la ciudad de Resistencia. Localización de la escuela U.E.G.P. n°78 y de la laguna adyacente. Elaboración propia con base en imagen satelital Google Earth.

puede considerar como periférica, tiene un servicio de recolección de residuos deficiente, sobre todo los días de lluvias. Además cuenta con muy pocas calles pavimentadas, únicamente las avenidas cumplen con esa condición y la cobertura del sistema de cloacas es alrededor del cincuenta por ciento.

Cabe mencionar, que la ciudad de Resistencia se localiza dentro de la llanura Chaqueña, más precisamente en el valle del río Paraná, con muy bajas pendientes hacia el este. (Bruniard, 1972). Por esta situación las aguas meteóricas que precipita sobre la mencionada ciudad encuentra mucha dificultad para escurrir por la poca pendiente, de allí, que los ríos de llanuras son meandriiformes por la poca energía del terreno por el cual se desplaza (Tarbuck y Lutgens, 2005).

Las inundaciones que se producen en la zona estudiada son del tipo pluviales urbanas. Según Alberto (1999), este tipo de inundaciones “se originan como consecuencia de las precipitaciones sobre

áreas de drenajes deficientes, como el área de lagunas meandriiformes y bajos sobre el que se desarrolla el Gran Resistencia”. También se puede decir que otras de las causas de estas inundaciones son de origen antrópicas, pues “tiene que ver con la utilización por parte del hombre de las áreas inundables. El propio desarrollo de las ciudades se ha hecho, en ocasiones, a favor de espacios inundables. De manera que el hombre ha favorecido, por imprudencia o desconocimiento, el incremento del riesgo frente a las inundaciones” (Cantos, 2006).

Es así que, cuando se producen precipitaciones de más de 90mm/hora y elevada intensidad, el sistema de drenaje comienza a fallar. Según Arce y Alberto (2011) el crecimiento poblacional y edilicio trajo como consecuencia un aumento de las superficies impermeables del ejido urbano que superan las condiciones de diseño del sistema pluvial a lo que se suma la problemática de obstrucciones causadas por el acarreo de basura y sedimentos.



La baja pendiente de la morfología del sitio, se combina con la obstrucción de cunetas con residuos urbanos. Esto se debe a la convergencia de dos factores: El deficiente sistema de recolección de residuos que no se realiza por el estado de las calles de tierra y por otra parte, la actitud irresponsable de vecinos que dejan los desperdicios domiciliarios en la vía pública durante o en momentos próximos a la ocurrencia de precipitaciones.

Y por último, por el alto nivel de antropización que existe en la laguna próxima a la escuela, que recepciona gran parte de las aguas meteóricas. Y el canal Brazo Norte, que en su tramo superior, sufrió la usurpación de su valle de inundación provocando la disminución de su cauce y por consiguiente de su caudal. A causa de esto la capacidad del sistema para escurrir las aguas precipitadas se observa notoriamente disminuida.

#### **Materiales y Métodos**

Los materiales que se utilizaron, en el aula fueron, libros de textos de Geografía para los aspectos teóricos y conceptualizar términos como pendiente, curvas de nivel, sistemas de escurrimientos, cuencas, manejo de residuos domiciliarios, entre otros. Pizarra para las explicaciones teóricas, proyector por medio del cual se mostró a los alumnos imágenes satelitales Google Earth y fotos de ciudades inundadas. Mapas de la provincia del Chaco donde se ubicó el río Paraná y su cuenca como también el riacho Arazá. Planos de la ciudad de Resistencia donde se ubicó la escuela, la laguna cercana y el canal Brazo Norte y su cuenca. Cartas topográficas para determinar, por medio de perfil topográfico, el de la provincia del Chaco.

Por otro lado, en el gabinete de computación de la escuela, se utilizaron computadoras para consultar páginas web, como el de la Municipalidad de la ciudad de Resistencia para obtener datos sobre días y horarios del servicio de recolección de residuos en las inmediaciones de la escuela. Y el sitio web del Google Earth y Google Maps, de donde se obtuvieron datos para planificar y realizar el recorrido el día del trabajo de campo.

En cuanto en la salida al campo, se utilizaron planos de la ciudad de Resistencia, cuadernos para la toma de apuntes, teléfonos celulares con aplicaciones de brújula, cámara fotográfica y acceso a internet para ver imágenes satelitales del programa Google Earth.

En cuanto al método utilizado, se conformaron grupos de trabajo, con tareas específicas y un tiempo para cumplirlas. Por ejemplo, un grupo debía buscar

datos relacionados con la recolección de los residuos, otro obtener de imágenes satelitales, otro conseguir planos de la ciudad, etc.

En cuanto al método de Trabajo de Campo, consiste en llevar a los alumnos al contacto mismo con el objeto de estudio, con la realidad del ambiente, con el territorio, a contrastar con lo presentado en el aula. A apropiarse de los mismos saberes que se les presenta en el aula de forma abstracta y que para algunos alumnos, por su experiencias previas, no son fácil de aprender.

En este sentido en palabras de Capel (1981) citado por (Gómez, 2017) "...los hombres no se mueven en un espacio en abstracto, sino en un espacio en concreto y personal, que es un espacio vivido, mentalmente modelado por la experiencia". Es decir, que más allá de las dificultades que se presentan al momento de llevar a cabo el proyecto docente, este tipo de actividad facilita sobremanera la comprensión de hechos y fenómenos que los alumnos, pueden verificar en el terreno.

Siguiendo con la misma idea, Plans y Zamorano (1967), mencionado por Gómez (2017) sostiene que "la mejor enseñanza geográfica es la que se hace sobre el terreno". En este sentido, agrega la autora, "el trabajo de campo posee ventajas ya que mientras se está trabajando fuera de las aulas, el profesor y los alumnos aprenden a conocerse mejor, superar muchos problemas de la clase, trabajan juntos fuera del marco convencional de la explicación y los alumnos se ponen en contacto con los verdaderos problemas de la geografía. En este sentido Zamorano (1965) señala "el mejor modo de enseñar geografía es llevar al alumno directamente al terreno y tomar como punto de partida del conocimiento lo que puede observar de la realidad".

#### **La propuesta didáctica:**

A partir del interrogante planteado, se propuso como actividad docente, una revisión de los conceptos involucrados en la problemática, para pasar luego a un debate sobre los aspectos teóricos y el análisis del contexto físico del sitio de la escuela que permitiera a los alumnos, comprender el sistema de escurrimiento de la zona. Luego se planificó una salida al campo para identificar y relevar los hechos geográficos con el objetivo de afianzar el aprendizaje de los aspectos estudiados.

Se tomó como antecedente del presente artículo el trabajo realizado por Gómez (2017). En dicho trabajo la autora, en primer lugar, realiza una

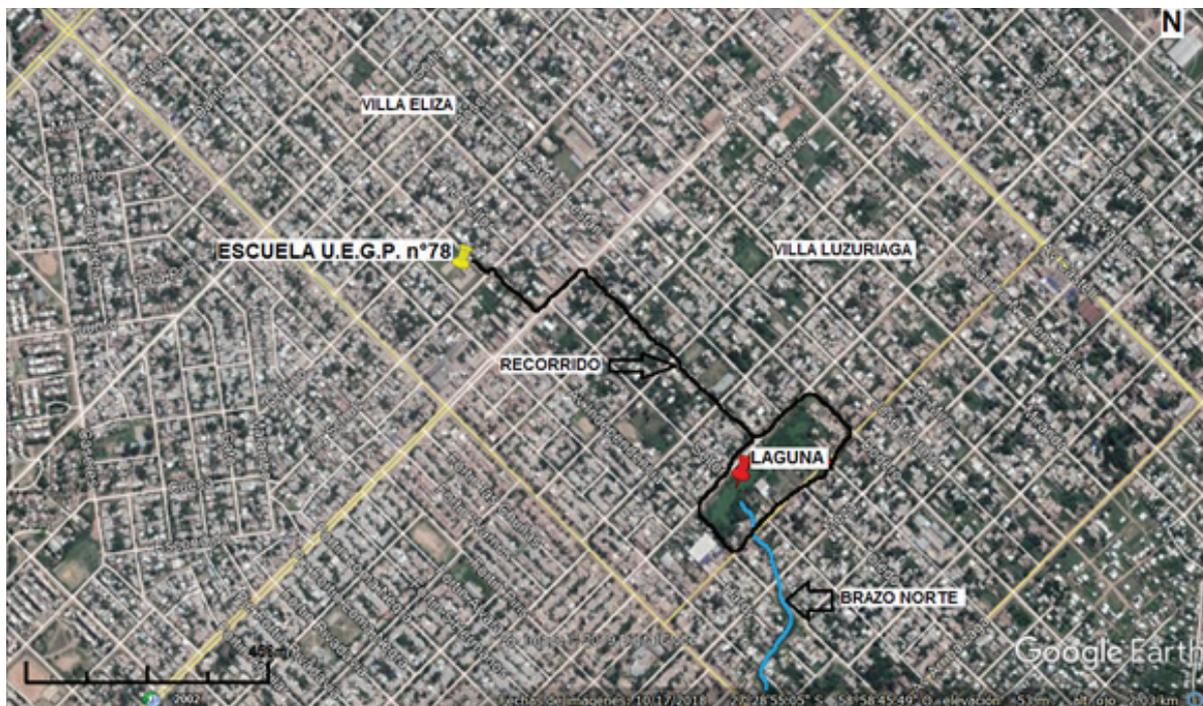


Figura n°4: Recorrido realizado en la salida al campo, desde la escuela a la laguna.  
Elaboración propia con base en imagen satelital Google Earth.

recapitulación de los aspectos teóricos que sustentan el método didáctico-pedagógico de la Salida al Campo, que en cuya introducción la autora sostiene que “El trabajo de campo era considerado, desde inicios del siglo XIX, como una herramienta importante en la enseñanza de la Geografía, en este sentido Paul Vidal de la Blache sostenía que sólo se lograba una auténtica Geografía sobre el terreno. Se rescata de esta manera la importancia del trabajo de campo como “estrategia didáctica” para formar estudiantes capaces de analizar, internalizar e interpretar cualquier evento o fenómeno geográfico y proponer alternativas de solución ante los más grandes problemas ambientales (Arrollo, 1996).”

También se tuvo en cuenta el trabajo de Arellano y Ruiz (2017), que aborda la problemática de las actividades humanas, el mal manejo de los residuos domiciliarios que genera contaminación y obstrucción de cunetas.

#### **La experiencia de campo.**

En la salida al campo, (figura n°4), se recorrió seis cuadras hasta llegar a la laguna cercana. Tomando por calle Seitor, hasta Avenida Urquiza, luego tomando la calle Toledo hasta la laguna mencionada. Al llegar a la laguna ubicada entre las calles Doderó, Castelán, Hardy y Cocomarola, en el barrio de “Villa Luzuriaga”, se recorrió todo su perímetro y un corto trayecto del canal “Brazo Norte” que nace en la mencionada laguna. Posteriormente se retornó a la escuela repitiendo el recorrido.

En todo este trayecto se realizó distintas paradas para reflexionar y contrastar lo observado con la teoría presentada en el aula.

A medida que se avanzaba en el recorrido los alumnos fueron observando y documentando por medio de imágenes fotográficas, el estado de obstrucción del sistema de cunetas, (figura n°5) caños de distintas medidas y los puentes peatonales o pasarelas. Dichos puentes o pasarelas, en algunos casos,



por su construcción deficiente también obstruían el escurrimiento normal de los líquidos meteóricos. Por último, al observar la dirección del escurrimiento de los líquidos en el sistema de cunetas se pudo determinar el sentido de la pendiente del lugar.

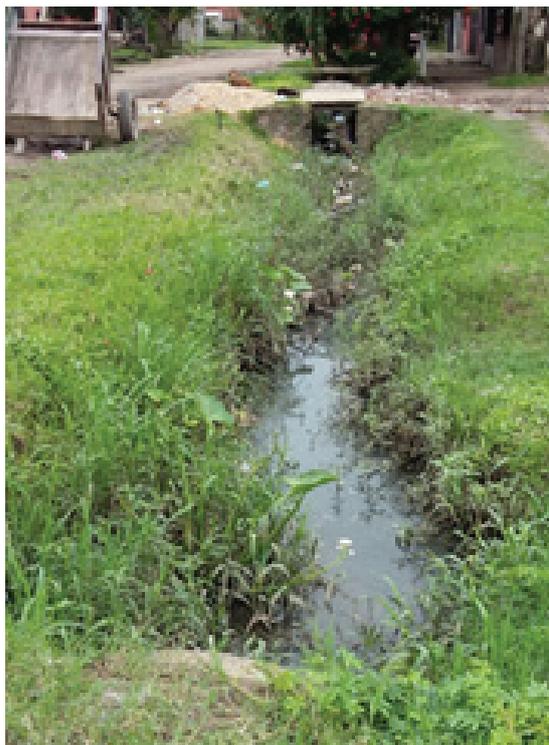


Figura n°5: cuneta obstruida.  
Fuente: material propio.

---

También en este sector los alumnos observaron la gran cantidad de residuos depositados en el interior de la laguna y el canal, (figura n°6 y 7) obstruyendo el normal escurrimiento de las aguas de lluvia, comprendiendo in situ la causa fundamental de la acumulación de agua meteórica en inmediaciones de la escuela cada vez que llueve y las consecuencias que conlleva esa situación.

Los alumnos pudieron entender cabalmente como en un terreno con poca pendiente y con las cunetas tapadas lo dificultoso del escurrimiento de los líquidos meteóricos. Es decir, como condicionan

la Geomorfología y la conducta y la actividad del ser humano en los sistemas de escurrimiento urbano. Y como finalización, ya en el aula, realizaron un trabajo escrito donde volcaron sus vivencias, que luego se publicó en el diario escolar.



Figura n°6: foto de la laguna donde se observa la acumulación de residuos. Fuente: material propio.

---



Figura n°7: donde se observa la gran cantidad de residuos depositados en la calle y la laguna.  
Fuente: material propio.

---

### Resultados

A partir de las actividades áulicas y la salida a campo, los alumnos pudieron consolidar los conceptos mencionados, además de comprender como es el funcionamiento del sistema de desagües y los efectos de condicionantes como la Morfología y la actividad

---



humana. Por otro lado, pudieron verificar en la realidad los hechos que se estudiaron en el aula, aprendieron porque se inunda su escuela y, sobre todo, tomaron conciencia de lo perjudicial que resulta el mal manejo de los residuos domiciliarios.

Por sé resalta la excelente actitud y compromiso de los alumnos y los resultados obtenidos fueron más de los esperados, que fueron comprobado por los escritos finales que presentaron, que por cuestiones de espacio, en el diario escolar, solo se pudo publicar uno de ellos. En la figura n°8 se presenta la portada del diario escolar y en la figura n°9 el artículo publicado, en el que se puede apreciar el compromiso, el nivel de comprensión de la problemática planteada y la solución que los alumnos plantean para dicha problemática.

Se observó en los estudiantes, el compromiso en buscar información sobre el tema en el aula antes de la salida a campo y en las observaciones realizadas en el terreno.

Como ejemplo, cabe mencionar, al grupo encargado de buscar datos sobre la recolección de residuos, que obtuvo los datos de los días y horarios de recolección de residuos, y números de teléfonos para hacer reclamos. El grupo encargado de obtener imágenes satelitales también consiguió fotografía de la escuela cuando estaba inundada en otras oportunidades, proporcionadas por un vecino del lugar.

En cuanto a la salida al campo, con las imágenes fotográficas obtenidas por los alumnos y las reflexiones hechas en el campo, los alumnos lograron comprender cómo en un terreno con poca pendiente, las aguas de lluvia escurren de forma lenta. Además, pudieron verificar que la basura que obstruye los desagües demora el escurrimiento en forma considerable. Pudieron tomar conciencia que la irresponsabilidad de algunos vecinos en el manejo de sus propios residuos termina perjudicando a toda la comunidad.

### Conclusiones

El plantear actividades como una salida de campo conlleva un gran compromiso del docente, sobre todo lo concerniente a la seguridad de los alumnos, más aun, teniendo en cuenta que en este caso se trata de alumnos del primer año de la escuela de educación secundaria. A esto se le debe sumar los aspectos administrativos, como presentar el proyecto que avale la actividad, que las autoridades aprueben dicho proyecto, luego generar los permisos de los tutores que autoricen



Figura n°8: portada del diario escolar.  
Fuente: Fe y Alegría News, n°6. Año 2017.

la salida del establecimiento escolar de los alumnos y los respectivos seguros obligatorios.

Pero al ver los resultados todo el trabajo previo valió el esfuerzo, ya que los alumnos comprendieron fehacientemente el comportamiento del sistema de escurrimiento de las aguas de lluvias. También cómo la Geomorfología condiciona la velocidad con la cual el sistema de escurrimiento funciona y cómo la actividad humana se suma como un factor que suma de forma negativa ya que retrasa el escurrimiento.

Lo más valorable de esta actividad es cómo los alumnos tomaron conciencia de lo perjudicial que resulta el mal manejo de los residuos domiciliarios que se vio reflejado en el artículo que se publicó en el diario escolar, sirviendo además, para que los demás alumnos de la escuela comprendieran la problemática y pudieran reflexionar al respecto.



Figura n°9: Escrito producido por los alumnos.  
Fuente: Fe y Alegría News, n°6. Año 2017.

#### Bibliografía:

-Alberto, Jorge A. (1999). La problemática de las inundaciones sobre el sistema urbano del NEA. Caso del Área Metropolitana Gran Resistencia. En XXI GEOCIENCIAS, Publicaciones del Centro de Geociencias Aplicadas, n° 21. Año 1999. Universidad Nacional del Nordeste. Facultad de Ingeniería- Facultad de Humanidades, Resistencia-Chaco.

-Allan Lavell. (1996). Degradación Ambiental, Riesgo y Desastre Urbano. Problemas y conceptos: Hacia una definición de una agenda de investigación. Edit. Usaid. Disponible en: [http://www.desenredando.org/public/libros/1996/cer/CER\\_cap02-DARDU\\_ene-7-2003.pdf](http://www.desenredando.org/public/libros/1996/cer/CER_cap02-DARDU_ene-7-2003.pdf) Consultado el 17 de marzo de 2019.

- Arce, Guillermo A y Alberto, Jorge A (2011). La actividad humana y su impacto en los sistemas de drenaje urbano. Estudio de Caso: Los desagües pluviales

de la Ciudad de Corrientes. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. U.N.N.E. Vol. 8 Número 16. En: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>. Consultado el 17 de marzo de 2019.

-Arce, Guillermo A; Alberto, Jorge A. y otros. (2015). Meteorización. Parte I: Meteorización Física: Procesos y Formas resultantes. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. U.N.N.E. Año 12. Número 23. Enero-Junio 2015. En: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>. Consultado el 17 de marzo de 2019.

-Arce, Guillermo A; Alberto, Jorge A. y otros. (2015). Meteorización. Parte II: Meteorización Química: Procesos y Formas resultantes. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. U.N.N.E. Año 12. Número 24. Julio-Diciembre 2015. En: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>. Consultado el 17 de marzo de 2019.

- Arellano, Hugo O. y Ruiz, Marcelo J. A. (2017). El método pedagógico Aprendizaje y Servicio solidario y su aplicación práctica a la ciencia Geográfica. VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas: República Argentina. XVI Encuentro de Profesores en Geografía del Nordeste: Consolidando la Geografía en Red / Natalia Astegiano ... [et al.]; compilado por Mirta Liliana Ramírez; editado por Viviana Pértile ... [et al.]; 1ª ed. Compilada. -Corrientes: U.N.N.E. 2017.

-Bruniard, Enrique D. (1972). Resistencia y su región. En Geográfica n°1: Revista del Instituto de Geografía. Universidad Nacional del Nordeste. Edit. UNNE.

-Bruniard, Enrique D. (1992). Hidrografía. Procesos y tipos de escurrimiento superficial. San Isidro. Argentina. Edit. Ceyne S.R.L.

-Campo, Alicia M. (2015). Geografía física aplicada 1: hidrografía regional y local. Bahía Blanca. Argentina. Edit. Universidad Nacional del Sur.

-Cantos, Jorge O. (2006). ¿Riesgos Naturales? (I) sequías e inundaciones. Barcelona. España. Edit. Davinci.

- Capel, H. (1981). Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea. Barcanova, Barcelona-España.



-Gómez, Claudia V. y Arellano, Hugo O. (2017). Brazo norte, afluente del riacho Arazá, sus características y su relación con el entorno. VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas: República Argentina. XVI Encuentro de Profesores en Geografía del Nordeste: Consolidando la Geografía en Red / Natalia Astegiano ... [et al.]; compilado por Mirta Liliana Ramírez; editado por Viviana Pértile ... [et al.]; 1ª ed. Compilada. –Corrientes: U.N.N.E. 2017.

-Gómez, Claudia V. (2017). El trabajo de campo como estrategia didáctica para enseñar Geografía en la escuela secundaria. VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas: República Argentina. XVI Encuentro de Profesores en Geografía del Nordeste: Consolidando la Geografía en Red / Natalia Astegiano ... [et al.]; compilado por Mirta Liliana Ramírez; editado por Viviana Pértile ... [et al.]; 1ª ed. Compilada. – Corrientes: U.N.N.E. 2017.

- Ocampo, V. (1988). El método de trabajo de campo y la observación directa en la enseñanza de la Geografía. Geografía y desarrollo. Reflexión Geográfica, Docencia e Investigación, vol. II. CEPEIGE, Ecuador.

- Tapia, María N. Coord. (2001). Aprendizaje y servicio solidario: algunos conceptos básicos. Programa Nacional Educación Solidaria. Unidad de Programas Especiales. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. República Argentina. 2001. Página oficial en línea. Consultado el 17 de Marzo de 2018. En: [http://www.ciens.ula.ve/sciencs/documentos/aprendizaje\\_Nieves\\_Tapia](http://www.ciens.ula.ve/sciencs/documentos/aprendizaje_Nieves_Tapia).

-Tarbuck, E. J.; Lutgens, F. K., y Tasa, D. (2005). Ciencias de la Tierra. Pearson Educación S. A., Madrid, 2005.



## **Juntos sumamos y multiplicamos**

### **Gabriela Aparicio**

*gapariciogattera@yahoo.com.ar*

Escuela de Comercio Martín Zapata, UNCUIYO.

### **Fabiana Gabrielli**

*fvgabrielli@gmail.com*

Escuela de Comercio Martín Zapata, UNCUIYO.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## 1- Resumen del proyecto

Es un proyecto interdisciplinario socioeducativo realizado entre las áreas de Geografía, Lengua y Teatro. El mismo vincula dos comunidades educativas la escuela de “Comercio Martín Zapata” y la Escuela primaria “Emaus”.

Su principal objetivo es “Favorecer un espacio donde se generen prácticas socioeducativas innovadoras que habilite una nueva forma de vinculación con la comunidad, que priorice las competencias comunicativas y el trabajo en equipo”.

Es un proyecto áulico aplicando la metodología del aprendizaje socioeducativo desde los espacios curriculares (Geografía, Lengua y Teatro) destinada a establecer vínculos con una comunidad educativa vulnerable y que la mayoría de los niños que asisten residen en el campo Pappa a través de la implementación de juegos didácticos, obras de teatro y lectura de cuentos realizada por los alumnos de 2do año de nuestra escuela. El paradigma en que se sustenta este proyecto es el de extensión crítica el cual pretende implementar una innovación educativa que son las “Prácticas Sociales Educativas”<sup>1</sup>.

## 2- Objetivos

### 2-1- General

Favorecer un espacio donde se generen prácticas sociales educativas innovadoras que habilite una nueva forma de vinculación con la comunidad, que priorice las competencias comunicativas y el trabajo en colaborativo.

### 2-2 Objetivos Específicos

Promover la participación de alumnos de escuelas preuniversitarias en prácticas sociales educativas, desarrollando la convivencia entre diversos saberes que pueden enriquecerse en la interacción pluridimensional.

Incentivar el trabajo en colaborativo y el espíritu creativo de los alumnos en función de las necesidades sentidas de la comunidad.

Favorecer la implementación de la metodología de prácticas sociales educativas, como una herramienta para la vinculación de los alumnos con la comunidad, fortaleciendo el concepto de ciudadano responsable.

## 3- Diagnóstico y Fundamentación:

A partir de una necesidad manifestada por los referentes de la comunidad y del establecimiento escolar

es que se propone que en la asignatura de Geografía de segundo año se diseñen juegos didácticos relacionados al espacio curricular. Además se complementa con el espacio curricular de Lengua y Literatura y Teatro mediante la puesta en escena de una obra de teatro y lectura de cuentos realizada por los alumnos que la presentan a los niños de la comunidad escolar estableciéndose un vínculo entre ellos de diversión, alegría y principalmente aprendizaje.

Esto habilita la posibilidad de implementar un Proyecto áulico aplicando la metodología pedagógica de las Prácticas Sociales Educativas, ya que desde espacios curriculares específicos se puede entablar una comunicación con la comunidad satisfaciendo una necesidad concreta y aplicando los conocimientos cada espacio curricular.

La actual Ley de Educación Nacional N° 26.206 sostiene que la Educación no puede ni debe centrar su responsabilidad sólo en brindar a los alumnos las aptitudes académicas básicas, sino que debe formar seres humanos capaces de tener una buena autoestima, de tomar decisiones responsables, de relacionarse adecuadamente con los demás, de resolver los conflictos de forma positiva y más adecuada, etc. Es decir, los ámbitos educativos deben educar para la vida.

Asimismo la ordenanza del Consejo Superior 75/16, que insta a las carreras universitarias y a los colegios preuniversitarios a implementar las prácticas sociales educativas sustenta nuestro proyecto. Como sostiene Viviana Macchiarola, las prácticas sociales educativas implican el desarrollo de actividades que contribuyan a la comprensión y resolución de problemas sociales relevantes e implican nuevas formas de concebir el conocimiento. “*Supone también nuevas formas de aprender y enseñar. Estudiantes y docentes construyen capacidades complejas y potenciales para actuar en espacios comunitarios reales, integrando y usando conocimientos y procedimientos de su disciplina y actitudes y valores solidarios de manera estratégica y con conciencia ética y social*” (Macchiarola 2010).

La propuesta entonces de implementar un Proyecto Socioeducativo se completa con la siguiente fundamentación, porque a través de él se puede:

- Aportar a la concreción de los objetivos propuestos por la actual LEN que hacen referencia a las finalidades generales de la educación, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los alumnos

---

<sup>1</sup> Acciones educativas teórico prácticas en un entorno territorial en articulación con organizaciones sociales, promoviendo el diálogo de saberes.



desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social.

- Contribuir a la misión ineludible del sistema educativo que es formar “ciudadanos participativos” y comprometidos con la realidad.

- Responder a los pilares de una educación de calidad sostenida por la UNESCO (Aprender a aprender, A ser, A hacer, A vivir juntos).

- Obtener impactos positivos en la calidad educativa como: Mejorar el rendimiento escolar de los alumnos utilizando otras herramientas como son la elaboración de material didáctico para los niños relacionando las temáticas vistas en Geografía, Lengua y teatro a lo largo del ciclo lectivo.

- Incidir en una mayor inclusión y retención escolar, desarrollar competencias para la inserción en el mundo del trabajo, incidir en la formación ética y actitudes prosociales de los estudiantes, fortalecer su capacidad de resiliencia.

#### 4- Descripción de la Comunidad destinataria:

A la escuela primaria “Emaus” asisten 425 alumnos en los turnos mañana y tarde. Tiene dos divisiones por curso con 20 alumnos aproximadamente cada uno. Dicho establecimiento presenta instalaciones bien equipadas y adecuadas a las necesidades de los alumnos. Los niños y niñas que asisten a esta escuela viven en el Campo Papa y Barrio Sarmiento. Esta comunidad en su inmensa mayoría vive en hogares con hacinamiento, piso de tierra, baños sin descarga de agua y escasa calefacción. Un alto porcentaje de las aproximadamente 600 familias que conforman el vecindario no cuentan con ingresos económicos regulares ni suficientes para cubrir sus necesidades básicas. Un segmento importante de las mismas se dedica a la recolección de basura para la posterior selección y venta de elementos reciclables (maderas, plásticos, vidrios, cartones, metales, etc.)

Un dato que permite hacerse una idea de las carencias sufridas por los niños del lugar es que resulta corriente observar, sobre todo en las niñas, un talle menor al correspondiente a su edad y en menos casos, pero muy notorios, una marcada obesidad.

El barrio cuenta solo con red de agua potable y electricidad. Por carecer sus calles de asfalto no circula el transporte público dentro del mismo.

En medio de estas condiciones materiales, es lógico que los menores no cuenten con los elementos

y espacios lúdicos tan corrientes en mejores contextos socioeconómicos. Esta carencia es más grave de lo que puede parecer, dado que habitualmente es por medio del juego –que exige cooperación y respeto– donde un niño aprende a relacionarse con sus iguales.

Los principales actores sociales presentes en el barrio son, entre otros, los directivos de Jardines, escuelas primarias, secundarias, CEBJA, CENS y CCT, como así también los referentes de la pastoral católica, por su permanente presencia y asistencia, a través de la capilla María Madre del Pueblo, donde se realizan variados talleres, que abarcan desde el apoyo escolar hasta talleres de prevención y recuperación de drogas.

#### 5- Descripción de la práctica

El presente proyecto se desarrolla desde el espacio curricular Geografía II, Literatura II y Teatro de la Escuela Martín Zapata, con el objetivo de fortalecer la vinculación con la **Escuela Primaria “Emaus” N° 1-419 Barrio Sarmiento** del Departamento de Godoy Cruz.

Se implementa un Proyecto áulico aplicando la metodología pedagógica PSE. El mismo consiste en la realización de juegos didácticos en los que se involucran conocimientos y competencias brindados en el espacio de Geografía II, presentación de una obra teatral y cuentos vinculada a los contenidos vistos en Lengua y Literatura II, con el apoyo de Artes visuales en la parte escénica y artística.

Cabe destacar que se propicia un intercambio mutuo. Nuestros alumnos comparten los saberes disciplinares aprendidos y trabajados en la escuela, a través de juegos que ellos mismos ingenian y fabrican. La selección de contenidos, la adaptación de los mismos a la edad y conocimientos previos de los niños que concurren a la escuela, la búsqueda de materiales para su fabricación y confección final, favorece enormemente el aprendizaje y la valoración de los saberes curriculares y resulta un gran ejercicio de madurez personal y trabajo colaborativo. Además desde el área de Lengua se desarrolla la habilidad de representación, actuación, lectura, memorización y acción frente a los niños que son un público participativo y con gran disposición.

Además se comparte una merienda aportada por las familias y alumnos de nuestra institución, fortaleciendo así el vínculo afectivo entre las dos comunidades.

A su vez los alumnos de la Escuela “Emaus” visitaron nuestra escuela y brindaron una función



musical a cargo de la orquesta que conforman los niños de dicha escuela. Esta instancia promueve la interacción entre las dos escuelas a partir de potenciar y visibilizar las fortalezas de esa escuela, otorgando además, un espacio para la expresión cultural. (Intercambio de saberes).

Con esta actividad también se desarrolla el valor de compartir entre pares, a partir de la valorización de las fortalezas de cada uno.

Reconocer, compartir y poner en valor las potencialidades de cada escuela ofrece la oportunidad de construir una mirada inclusiva.

Por otra parte, los niños de esta comunidad, comparten con toda sencillez su capacidad de resiliencia, puesta de manifiesto en la alegría y serenidad con que afrontan diariamente sus limitadas condiciones de vida. A su vez, demuestran una gran adaptabilidad a los juegos, un genuino interés por los saberes que se comparten y un gran respeto y agradecimiento por el tiempo y el trabajo que se invierte en ellos. Todas estas capacidades y actitudes, puestas de manifiesto por los niños que asisten a la escuela, no pasan inadvertidas a nuestros alumnos, y resulta ser para ellos una profunda experiencia de aprendizaje.

Todas las actividades se realizan con la colaboración y asesoramiento de la Coordinadora de proyectos de nuestra institución la Licenciada Mariela Albornoz que ha establecido como eje principal de este proyecto el modelo de proyecto “Prácticas Sociales Educativas”.

Desarrollar un Proyecto de Prácticas sociales educativas implica que se desarrollen acciones educativas teórico-prácticas en un entorno territorial en articulación con instituciones educativas promoviendo el dialogo de saberes, la inter y transdisciplina y favoreciendo el compromiso social preuniversitario

Brevemente se hace referencia a cada una de las dimensiones señaladas destacando algunos aspectos más relevantes del Proyecto:

- **Aprendizaje:** a través de un proyecto de estas características se permitiría a los estudiantes tomar conciencia progresivamente de sus propios procesos de apropiación de saberes. Por otro lado posibilita la integración del conocimiento teórico y práctico y genera una ida y vuelta entre el aula y la realidad. También genera aprendizajes significativos, en tanto el impulso de aprender, de descubrir, de lograr, de comprender viene del interior de la persona.

- **Experiencia:** con la experiencia aprenden y

experimentan lo que es la cooperación, la colaboración, el compromiso, actitudes cívicas, empiezan a experimentar una responsabilidad participativa.

- **En relación a la comunidad:** los estudiantes aprenden a responder y conocer las necesidades sentidas de la comunidad. Desarrollan un compromiso social con otras realidades.

- **En relación a las competencias de los alumnos:** a través de estos proyectos los estudiantes pueden adquirir habilidades y estrategias que les permitan por sí mismos aprender nuevos conocimientos y los hagan capaces de enfrentarse a situaciones y contextos cambiantes. Algunas de las competencias que pueden adquirir son: capacidad de innovar, capacidad de seguir normas e interpretar, capacidad de seguir procedimientos, capacidad de resolver problemas, pensamiento crítico, capacidad de ejercer liderazgo, capacidad de trabajar en equipo, entre otros. Promueve también acciones pro-sociales. Desarrolla los pilares de la resiliencia (autoestima, moralidad, creatividad, capacidad de relacionarse, iniciativas, independencia, capacidad de pensamiento crítico).

Poder implementar esta Práctica permitirá a mediano y largo plazo educar a los estudiantes para la vida: para que sean ciudadanos comprometidos que tengan conciencia crítica, para que sean emprendedores, para que no desistan de sus sueños, para que exploren lo desconocido, para que incorporen valores, normas, actitudes y lenguajes que les sirvan para la VIDA.

## 6- Evaluación del Proyecto

Al finalizar el año se realizaron encuestas a los alumnos y a sus familias para ponderar el desarrollo y resultados del proyecto.

Las mismas consisten en un cuestionario semiestructurado que permite exponer a la comunidad educativa apreciaciones acerca del proyecto, en esta instancia padres y alumnos pueden exponer fortalezas y debilidades. Además proponer nuevas acciones para la próxima etapa.

## 7- Imágenes: (ver en la página siguiente).

## 8- Bibliografía

- Arzeno, M y otros, “Geografía. Argentina en la globalización”, Buenos Aires, Editorial Santillana, 2010.



Figura 1: Escuela primaria "EMAUS" N°1-419, calle Chapadmalal, B° Samiento Godoy Cruz, Mendoza, Frente del edificio.  
Fuente: Elaboración propia.

---



Figura 2: Escuela primaria "EMAUS" N°1-419, calle Chapadmalal, B° Samiento Godoy Cruz, Mendoza, SUM.  
Fuente: Elaboración propia.

---



- Cuadernillo “Prácticas Sociales Educativas”, Modulo II, Programa de capacitación docente de Secretaría Académica para la implementación de los “Lineamientos y Ejes para la creación y actualización de las carreras de grado y pregrado de la UNCuyo”. Mendoza. 2017
- El Atlas de la Argentina “La democracia inconclusa”, Le Monde Diplomatique. Buenos Aires, Editorial capital I, 2017.
- Macchiarola, Viviana (2010) Incorporación de prácticas socio-comunitarias al currículo de la UN de Río IV, “ Conferencia en el Congreso Nacional de Extensión Universitaria”, Mendoza, 2010.
- ORDENANSAS N° 07/2016 CS y N° 75/ 2016 CS, UNCuyo.
- SUMMA, Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y El Caribe. Marzo 2019. <https://www.summaedu.org/plataforma-de-practicas-educativas-efectivas/>
- Tomassino, Humberto. Cuadernos de Extensión N°1: Integralidad, tensiones y perspectivas, 2016
- UNESCO (2009), Conferencia Mundial de Educación Superior 2009. Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo.



## **¿Y si debatimos sobre megaminería? Una propuesta de enseñanza desde la geografía escolar para la formación de ciudadanos críticos**

**Canelo, Camila Magdalena**

*camilamagdalencanelo@gmail.com*

Alumna avanzada de la Lic. en Didáctica de las Ciencias Sociales con especialización en Geografía (UNSAM). Prof. en Geografía (ISFD N° 115).

**Pascuzzo, Marisa**

*marisalicenciada@gmail.com*

Licenciada en Diagnóstico y Gestión Ambiental (UNCPBA). Prof. en Geografía (ISFDyT N° 10).

**Troncoso, Marcelo Javier**

*tandilgeo@gmail.com*

Alumno avanzado de la Lic. en Didáctica de las Ciencias Sociales con especialización en Geografía (UNSAM). Prof. de Geografía (ISFDyT N° 10).

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Fundamentación

La presente ponencia se sostiene a partir de escenas pedagógicas en espacios áulicos diferenciados de la provincia de Buenos Aires (San Pedro, Tandil y Ramos Mejía) de un proyecto compartido por tres docentes (desde diversas miradas y teniendo en cuenta las didácticas situadas) en la construcción de sujetos críticos y la propia formación ciudadana<sup>1</sup>.

En primera instancia, en nuestro país, la ley Nacional de Educación propone “*formar sujetos responsables, que sean capaces de utilizar el conocimiento como herramienta para comprender y transformar constructivamente su entorno social, económico, ambiental y cultural, y de situarse como participantes activos/as en un mundo en permanente cambio*” (Ley Nacional de Educación 26.206, Art. 30 inc. b).

En segunda instancia, y tal como se afirma en el diseño curricular de la Provincia de Bs. As de quinto año, “*la Geografía que se propone enseñar considera a la globalización neoliberal como un contexto global que merece ser examinado, ya que las transformaciones que produjo han operado tanto en las condiciones de vida de los individuos, los grupos y las clases sociales, como en su experiencia de la vida cotidiana*” (DGCYE, 2011). Siguiendo esta línea de trabajo desde el rol del docente intelectual (Giroux, 1997) a través de la pedagogía crítica, McLaren (2010) refuerza la idea de situar el eje de la problematización en el capitalismo a través de las palabras de Michaels: “*es la explotación y no la discriminación el principal productor de desigualdad de hoy en día. Es el neoliberalismo (...) lo que crea las desigualdades que más importan*”.

En consecuencia, tomando como núcleo éstos lineamientos, consideramos el papel de la geografía escolar como potenciador y en solidaridad con la formación crítica y ciudadana en los/as estudiantes del nivel secundario. Por otro lado, tanto la geografía crítica como la geografía social son relevantes en sus explicaciones en el ámbito de la política, la economía, la cultura y de aquellos procesos ambientales (en sentido extenso) que también pueden identificarse en la afectación y diferenciación del espacio geográfico. Es así que, bajo el propio diseño curricular para quinto año de Provincia de Buenos Aires, “*la geografía social se puede definir no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran a las sociedades y los vínculos*

*que éstas mantienen con sus espacios. Esto involucra el modo en que los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen sociedad y, con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan*” (DGCYE, 2011).

Por ello, partimos en la lógica de que las condiciones sociohistóricas del mundo contemporáneo demandan ir más allá de la transmisividad de contenidos programáticos, y por ello (bajo esta premisa) se analizará la inserción de Argentina bajo los condicionamientos establecidos por la globalización neoliberal fuertemente impulsada en la década de 1990, que promueven la privatización y mercantilización de bienes comunes a través del manejo y la explotación por parte de empresas multinacionales o transnacionales. Ésta imposición en las relaciones centro-periferia se establecen desde la desigualdad en los intercambios económicos, pero también en el sentido que plantea su análisis David Harvey (2003) al referirse a la “*acumulación por desposesión*” que padece América Latina como área proveedora y exportadora de recursos naturales altamente valorados por los países centrales, bajo una perspectiva de “*nuevo extractivismo o neoextractivismo*” (Seoane, 2015) y a través del “*Consenso de los Commodities*” (Svampa, 2014), con sus implicancias políticas, sociales y ambientales.

Es así que es pertinente el abordaje de miradas críticas y bajo la perspectiva didáctica del aprendizaje basado en problemas, para analizar desde la multidimensional y la multicausalidad, la propia realidad social compleja. Ésta estrategia aborda una concepción didáctica diferente, ya que quienes se convierten a través de ésta práctica como verdaderos protagonistas son los propios/as alumnos/as, asumiendo la responsabilidad de ser parte activa en el proceso tomando decisiones, reflexionando, generando dudas y certezas, e invitándolos a pensarse incluso a sí mismos como ciudadanos y sujetos críticos. Los alumnos/as se predisponen “*desde otro lugar*” en el aprendizaje, se sienten partícipes y realizan diversas prácticas de estudio desde la selección de información fidedigna, preguntas retóricas, armado de argumentaciones y contra-argumentaciones, lecturas de los diversos discursos (no sólo el propio), entre otras.

Es de suma importancia el análisis a partir de la multidimensionalidad y la multicausalidad para lograr la formación de ciudadanos que puedan intervenir y entender críticamente lo complejo de la

---

<sup>1</sup> Dichas experiencias se establecieron en la Escuela de Educación Secundaria N° 4 “Fray Cayetano José Rodríguez” (San Pedro, Prov. de Buenos Aires); Escuela de Educación Secundaria N° 20 (Tandil, Prov. de Buenos Aires) y Colegio “Santísimo Redentor” (Ramos Mejía, Partido de La Matanza, Prov. de Buenos Aires).



realidad construida, logrando de esta manera poseer argumentos para sostener su propia postura sobre diferentes temáticas.

En solidaridad con nuestra propuesta en ésta dimensión de la enseñanza, aparece como condición de la innovación la opción por la problematización. La misma *“no debe limitarse al preludio motivacional, sino que deben desarrollarse como una estrategia integrada que habilite el despliegue de las múltiples competencias y habilidades comprometidas en la formulación de interrogantes, el pensamiento complejo, la elaboración de hipótesis, la argumentación fundamentada. A diferencia de otras formas de abordaje de contenidos escolares -reducidos a la memoria, la enumeración y la repetición -el trabajo con problemas invita al debate y a la toma de posición”* (Gurevich, 2014).

En resumen, se posiciona en la idea de que la geografía como disciplina científica participa del núcleo básico de problemas del conjunto de las ciencias sociales, haciendo hincapié en la espacialidad de los procesos sociales. Por lo tanto, se reconoce que la organización del territorio tiene una dimensión política e histórica; que los procesos son protagonizados por diferentes sectores de la sociedad; que existen diversas escalas de análisis y que la relación entre ellas es diferente en cada momento histórico y cada vez más intensa en la actualidad, y que de todo ello resultan configuraciones territoriales diversas. Ante esto, **¿qué mejor construcción de formación ciudadana cuando se interpela a los/as estudiantes en conjunto a ponerse en el lugar del otro? ¿qué mejor construcción ciudadana cuando observan, leen, critican, fundamentan o contra-argumentan los discursos imbricados en la problemática? ¿qué mejor construcción de formación ciudadana cuando se los invita a conocer los puntos de vista, contrapuestos y consensuados, entre los diferentes sujetos sociales que se involucran en el espacio geográfico analizado?**

Por tanto (y por experiencia docente), los alumnos/as (la mayoría de las veces) son abiertos a instancias de debate, puesto que asumen un rol protagonista frente a la temática planteada, sintiéndose activos en sus procesos de aprendizaje. Cuando las voces son escuchadas (sus propias opiniones) o en su defecto, cuando se les plantea que se establecerá un conflicto a debatir entre ellos, el acercamiento o predisposición al conocimiento resulta (generalmente) positivo. En otras palabras, no sólo la cuestión de la megaminería podría abordarse, sino que también la sojización, fractura

hidráulica, deforestación, ley de glaciares, entre otros, son “contenidos por excelencia” para la formación ciudadana en el diseño curricular de Geografía para el quinto año de la Provincia de Buenos Aires.

### **Construyendo objetivos y propósitos de enseñanza**

En todo proyecto escolar, los objetivos *“expresan los aprendizajes que se espera que los alumnos alcancen (asimilación de conocimientos, cambio conceptual, capacidades para la resolución de problemas, transferencia a las prácticas, trabajo cooperativo, habilidades, destrezas, etcétera”* (Davini, 2011). Por ello, se tomaron en consideración algunos de los enunciados del diseño curricular de Geografía, y otros desde nuestra perspectiva. Ambos fueron enunciados como: problematizar los espacios geográficos seleccionados en función de las relaciones multidimensionales; localizar el espacio estudiado en un mapa a través de la técnica de cartografía crítica o mapeo colectivo, superponiendo condiciones físico-naturales, geopolíticas, económicas, sociales, etc.; conocer los puntos de vista, (contrapuestos y consensuados), entre los diferentes sujetos sociales que se involucran en el espacio geográfico analizado; considerar el rol del Estado y su capacidad de intervención en el territorio a partir de los lineamientos legislativos introducidos en la década de 1990; ejercitar la argumentación y el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita, así como también la producción de cartografía y por último, producir conclusiones vinculadas a los espacios geográficos, a partir del acceso a variadas fuentes de información y de las discusiones y puestas en común desarrolladas en los grupos de trabajo.

Por otra parte, nos dispusimos a generar propósitos de enseñanza expresando las *“finalidades formativas o intenciones educativas del profesor a la hora de organizar su propuesta de enseñanza”* (Davini, 2011), contemplando nuevamente el diseño curricular, a través de *“promover instancias de enseñanza que permitan a los estudiantes comprender los espacios geográficos como un conjunto interrelacionado de diferentes dimensiones entre las que se encuentran las económicas, políticas y socio-culturales, entre otras; desarrollar instancias de enseñanza en las que se preste especial atención a los intereses y planteamientos muchas veces contrapuestos de los diferentes sujetos sociales implicados en determinados fenómenos y situaciones problemáticas; fomentar el trabajo en clase, de modo grupal e individual,*



sobre determinados casos/situaciones/problemas que impliquen el análisis y la crítica de diversidad de fuentes y puntos de vista” (DGCYE, 2011). Por último, desarrollar junto a los problemas y casos analizados oportunidades para el ejercicio de la argumentación y el desarrollo de habilidades de comunicación oral y escrita que incluye el lenguaje cartográfico.

Por último, se considera que el tiempo de dicha propuesta constaría de seis clases semanales de dos horas, sujeto al ámbito escolar y a la didáctica situada.

### Secuenciación de una experiencia didáctica

Por experiencia docente, los alumnos/as (la mayoría de las veces) son abiertos a instancias de debate puesto que asumen un rol protagonista frente a la temática planteada, sintiéndose activos en sus procesos de aprendizaje. Cuando las voces son escuchadas (sus propias opiniones) o se les plantea que se establecerá un conflicto a debatir entre ellos, el acercamiento o predisposición al conocimiento es positivo<sup>2</sup>.

Por ello, el acuerdo establecido entre el docente y los/as alumnos/as será en la búsqueda de fundamentos por parte de los/as estudiantes que permitan dirimir dos posiciones antagónicas sobre una problemática geográfica: posiciones a favor y en contra de especialistas en la temática y organizaciones gubernamentales con respecto a la megaminería. Además, la realización de una hipótesis mantendrá activo el eje propio de investigación, tomando un recorte de la realidad a través de un estudio de caso, sumado a la elaboración de un producto final colaborativo a través de cartografía crítica: *“las formas de representar, entender y modelar el espacio aparecen como un elemento común de todas las formas de conocimiento geográfico. También a este respecto encontramos un elemento común, una unidad, dentro de la cual existe todo un mundo de diferencia. ¿Cómo conceptúan, interpretan y representan el espacio los diferentes conocimientos geográficos que convergen en nosotros?”* (Harvey, D; 2001).

Consideramos de importancia que los/as estudiantes comprendan procesos históricos, geográficos y sociales porque éstos saberes (en la medida que haya una aproximación rigurosa que aporte a la explicación de por qué acontecieron o acontecen ciertos hechos), son útiles para su desempeño como ciudadanos<sup>3</sup>. Podemos establecer que *“dicho de otro modo, el sentido de la enseñanza de la materia en la jurisdicción también puede comprenderse en sintonía con un punto de vista*

*afín al de una geografía social de los conflictos, que se reconoce por la doble conflictividad existente en el plano de la geografía escolar, y en el de la materialidad e imaginación geográfica de los problemas geográficos “concretos y reales” del actual orden/desorden mundial de la globalización neoliberal”* (Álvarez, 2017). En esta línea, la geografía a la que se alude parte de la idea de concebir la espacialidad por enseñar como la resultante de múltiples luchas sociales.

Se fomenta así valores intangibles que no figuran en los textos escolares de geografía como el compromiso, la solidaridad, la iniciativa intelectual, la independencia, las actitudes críticas y autocríticas, la rebeldía ante las injusticias y el trabajo compartido. Tenemos en cuenta en toda la secuencia las palabras de David Harvey (2007) *“para cambiar el mundo, tenemos que primero entenderlo. Para cambiar el mundo, tenemos que crear nuevas prácticas humanas con respecto a las realidades que nos rodean.”*

Queda así evidenciada la importancia pedagógica de seleccionar contenidos susceptibles de ser juzgados en la comprensión de los problemas socioterritoriales contemporáneos, ya que para una enseñanza crítica, lo importante es rescatar los aspectos prioritarios y sustantivos de los contenidos, sean tradicionales o nuevos, en función de su pertinencia, oportunidad y valor estratégico para ser enseñados, aprendidos y evaluados.

### Primer momento: Construyendo los conceptos centrales que atañen a la problemática

El primer encuentro se centrará en identificar “qué se entiende por megaminería” y su diferenciación con minería subterránea (actividad que se realizará con el grupo-clase). Definir el concepto de megaminería será el punto de partida para el abordaje del contenido a tratar. A través de ésta definición, los/as alumnos/as pondrán en juego sus saberes previos, fruto de sus propias experiencias. Este procedimiento es muy útil, ya que permite al docente *“determinar cuáles son las teorías personales implícitas”*<sup>4</sup>, aunque puede llegar a presentar limitaciones cuando es comparado con el conocimiento científico<sup>5</sup>. Esta ruptura no supone borrar los elementos previos, sino introducir cuñas, abrir interrogantes y proponer una desnaturalización de lo que aparece dado en lo social.

La consigna será realizada en el grupo clase, lo que permitirá el diálogo, la discusión y la defensa de los

<sup>2</sup> En éste sentido, “la propuesta de reflexionar acerca de las condiciones de los contextos sociohistóricos, las lógicas y los intereses de los actores implicados y la conjunción de diversos puntos de vista que confluyen en un discurso o en una determinada práctica habilita el ejercicio de analizar, pormenorizar, comparar, relacionar, anticipar, concluir, definir y definirse, en definitiva, todas ellas, oportunidades para experimentar el pensamiento crítico y aprender a hacerse responsable de la palabra propia y de las decisiones que se emprenden” (Gurevich; 2009).

<sup>3</sup> Concebimos a los/as adolescentes como sujetos de derecho, como un actor completo, pleno, con derechos y capacidad de ejercer y construir ciudadanía (DGCYE, 2011).

<sup>4</sup> Marchesi, Álvaro; Martín, Elena (1998) “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Madrid: Ed. Alianza. Pág. 86.

<sup>5</sup> Estamos pensando aquí, por lo tanto, en atender a la existencia de dos tipos de discursos: los del sentido común cotidiano de los jóvenes (alimentado en gran medida con materiales aportados por los medios de comunicación) y las producciones académicas del campo disciplinar geográfico que tensarían esos saberes previos.



distintos puntos de vista; contribuyendo cada uno con sus conocimientos para el enriquecimiento de todos. De ésta manera, darán diferentes definiciones de lo que para ellos es la megaminería.

En suma, el docente adopta una metodología constructivista al inicio del contenido, dialogando con los estudiantes respecto a sus conocimientos previos sobre la actividad minera en Argentina. El intercambio incluye entonces diferenciaciones entre minería subterránea y megaminería; las definiciones de aquellos conceptos que van surgiendo de las representaciones o imaginarios que los/as alumnos/as no pueden poner en palabras; y la incipiente y primera aproximación al uso de vocabulario específico. Dado que la clase se torna flexible y no estructurada formalmente, se va desarrollando y guiando la misma sobre los aportes que los/as estudiantes realicen.

El objetivo de éste primer momento, por tanto, consiste en conceptualizar la minería subterránea y la megaminería, generando una clase dialogada donde el docente guía y realiza además los aportes de las etapas productivas de cada una de ellas a través de imágenes suministradas al grupo-clase (previamente elegidas por el docente). Al finalizar, se realiza una puesta en común con el docente (favoreciendo nuevamente el debate, y permitiendo al mismo cerciorarse de los conocimientos adquiridos). A partir de ella se procederá a la elaboración de una hipótesis (para que el/la alumno/a se plantee sus propias preguntas y luego pueda comprobarlas), que se reafirmará o se refutará (teniendo en cuenta las variables que se delimiten necesarias para su elaboración), de acuerdo a los resultados de la evaluación del producto final.

### **Segundo momento: Las bases para nuestra argumentación**

Se retoma lo enseñado en la clase anterior, reemprendiendo con la hipótesis conformada por los/as alumnos/as.

A continuación se distribuye en los grupos un dossier elaborado por el docente con argumentos en contra de la megaminería. En la estructura del mismo se tuvo en cuenta: **relación países centrales-países periféricos; procesos históricos de la actividad en nuestro país; factores internos y externos que impulsaron la minería en nuestro país; marco legal nacional y provincial; interjuego de escalas y el análisis de los sujetos sociales intervinientes** en la

actividad extractivista (empresas multinacionales y transnacionales, Estado Provincial y Nacional, empleados en relación de dependencia, vecinos autoconvocados y asambleas); etc.<sup>6</sup>.

El texto es una adaptación bibliográfica realizada por los docentes del capítulo de Svampa, Maristella; Bottaro, Lorena y Sola Álvarez, Marian (2009) *“La problemática de la minería metalífera a cielo abierto: modelo de desarrollo, territorio y discursos dominantes”*.

Se distribuirá entre los/as alumnos/as el material introductorio (fuente secundaria) con el fin de proporcionarles un nexo adecuado entre la información que ya poseen y lo que van a aprender. En dicha entrega estarán seleccionados todos los contenidos que se consideren pertinentes para el desarrollo de la temática (la apropiación de recursos naturales, los sujetos sociales involucrados e intencionalidades, el marco legal, provincias en que se realiza dicha actividad, los conflictos en las configuraciones territoriales junto a la acumulación del capital<sup>7</sup>, las problemáticas socioterritoriales y ambientales, etc.) incluyendo desde los elementos más simples y generales, para ir luego a los aspectos más complejos y específicos del mismo (noción de gradualidad). Se les presenta además un cuadro donde figuran las explotaciones mineras de Argentina: nombre, localización, producto obtenido, agentes involucrados (empresas o capitales) y su origen.

Es a partir de una guía de lectura con preguntas orientadoras<sup>8</sup> que se pretende (en formato grupal) realizar una lectura crítica y rigurosa de las fuentes, proponiendo la elaboración de conclusiones provisorias. La intención además, es ir elaborando borradores y exponiendo ideas ante los compañeros para ir ajustando resultados y explicaciones.

Al finalizar, (en los últimos 15 minutos) se realiza una puesta en común sobre los avances que hayan realizado los/as estudiantes, quedando el trabajo de investigación para concluirlo en sus hogares.

### **Tercer Momento: Contrastando ideas de los diferentes actores intervinientes en la problemática**

Se retoma lo enseñado en el segundo momento, y se exponen las respuestas de los puntos que hayan quedado sin revisar de la puesta en común anterior. La exposición del tema por parte del grupo es fundamental para valorar la comprensión de los contenidos y las relaciones que puedan establecer entre los mismos.

<sup>6</sup> Se establece la relación sociedad/naturaleza tomando como categorías centrales el trabajo y la apropiación social del medio natural, teniendo en cuenta que “el trabajo coercitivo y barato fue llevado a cabo por pueblos no europeos en la periferia y el <trabajo asalariado libre> fue ejercido en el centro” (McLaren, 2010).

<sup>7</sup> Es decir, la reestructuración espacial que supone la movilidad del capital a escala global.

<sup>8</sup> Entre las que se encuentran ¿qué elementos utilizan a diario que estén fabricados con minerales? ¿Por qué creen que el área cordillerana es la zona de explotación minera por excelencia? ¿Conocen qué tipos de recursos minerales se explotan? ¿Por qué estos minerales y no otros? ¿Saben quiénes o qué empresas están involucradas en esta actividad? ¿Y el Estado, qué papel desempeña? ¿Qué leyes incentivan a que se desarrolle ésta actividad en nuestro país? ¿Están de acuerdo con éstas normas? SI-No, ¿Por qué? ¿Qué ocurre con el territorio explotado? ¿Modifica su configuración territorial? ¿Existen sujetos que se resisten y quienes apoyan ésta actividad? ¿Qué otras dimensiones involucra esta actividad, además de la económica? ¿qué intereses entran en conflicto por la megaminería? entre otras.



No se busca una exposición literal a lo trabajado, sino que suponga una reelaboración de la información, sin recurrir al aprendizaje memorístico.

Culminado el mismo, en éste tercer momento se les presenta a los/as estudiantes un texto de divulgación oficial de la Cámara Argentina de Empresarios Mineros (2013) que nuclea a las empresas líderes de la minería nacional e internacional, las cámaras provinciales y las empresas proveedoras. La actividad propuesta se establece sobre la contrastación de posturas y argumentos a favor y en contra de la actividad minera.

Los alumnos/as accederán a través de sus celulares y/o neetbooks a dicha página web<sup>9</sup>, leerán en grupos las 8 preguntas que establece el organismo, y debatirán qué semejanzas y/o diferencias en el discurso establecido por Svampa encuentran. Además, se pretende que analicen el discurso pensando en las intencionalidades de dicha Cámara para publicar un artículo de ésta índole, y por qué creen ellos que la mayor defensa en el discurso argumentativo radica en la esfera ambiental. Se hace énfasis en las preguntas 1, 2, 3, 5, 8, 10 de dicho documento, y con especial atención en la número 12 sobre “Leyes de Protección de Glaciares”.

Se realizará en la segunda hora una puesta en común, donde los/as alumnos/as deberán construir en el pizarrón (cuadro comparativo) los discursos a favor y en contra a partir de variables que crean convenientes (pensando además en la hipótesis que han elaborado). El desafío plantea a los alumnos posicionarse en ambas posturas, tratando de comprender las lógicas del discurso dominante, contrastándolo con los discursos que denuncian la megaminería.

Es decir, se interpela al estudiante al compromiso social-político y a la búsqueda de la justicia social en los territorios analizados. McLaren (2010) establecería “no veo la lucha por la justicia social como explotando la ambivalencia intrínseca a las relaciones de poder o como una ruptura de cadena de significantes, sino como la praxis revolucionaria de los oprimidos forjada en la lucha de clases”. Por lo tanto, ésta actividad presenta el potencial de “comprender para transformar”.

#### Cuarto momento: Educando la mirada

Para la cuarta clase se considera pertinente que los/as alumnos/as pongan en “juego” los conocimientos adquiridos a través de un estudio de caso como lo es el “Proyecto de Veladero”, en la provincia de San Juan. Para ello el grupo clase se traslada a la Biblioteca del

establecimiento para analizar un informe realizado en el año 2013 en el programa televisivo “Telefé Noticias”<sup>10</sup> titulado “No todo lo que brilla es oro”.

El informe interpelará a los/as estudiantes a debatir las diferentes posturas y voces que aparecen en dicho video<sup>11</sup>. Para ello se les aclara con anterioridad algunas cuestiones que deben tener presentes: las distintas opiniones de los sujetos sociales; los organismos involucrados, impactos ambientales, definir el conflicto; y poner énfasis en la ley de Glaciares. La toma de notas es central para contrastar ideas, y será insumo (junto a las clases anteriores) de vital importancia para la evaluación. Estas cuestiones se mencionan con anterioridad para educar la mirada “porque no podemos ver lo que no sabemos. Hay que preparar y trabajar la lectura, atento a lo que de la imagen queda por fuera de las palabras, pero también preocupado por dotar de sentido e inscribir en relatos políticos y éticos a la imagen” (Dussel, 2006).

Consideramos relevante que la problemática sea observada desde un informe, pues permite mirar aquellas cuestiones ajenas a la propia realidad circundante de los/as alumnos/as<sup>12</sup>, y en la construcción de un imaginario geográfico del conflicto en cuestión. Además, como se estableció anteriormente, contraponen ya los conocimientos adquiridos, y vuelven a establecer posturas (secuencia espiralada).

La producción de informes audiovisuales, es decir, trabajar con la alfabetización audiovisual, “es una enseñanza que promueve otras lecturas (y escrituras) sobre la cultura que aportan los medios (...) que permita ver sus manipulaciones y estereotipos, «escuchar sus silencios», «notar» sus exclusiones, y en última instancia tomar «distancia» de la programación” (Dussel, 2006).

Una vez visualizado el mismo, se hace una breve puesta en común con preguntas identificadas con anterioridad. A partir del “sondeo”, el docente se dispone a generar una serie de preguntas que abren al debate entre ellos, generando los registros colectivos en el pizarrón (pensando además en su hipótesis inicial). A modo de ejemplo: **¿Cuál fue el conflicto? ¿Qué manifiestan los responsables de la empresa, el Estado y los vecinos? ¿Por qué creen que se formó una Asamblea? ¿Qué opinión les merece éstas organizaciones? ¿Serían parte de ellas si el conflicto estuviese en nuestra ciudad?**<sup>13</sup>. Por otro lado, se podrían analizar las siguientes frases: “El agua vale más que el oro”, “Donde hay oro hay desarrollo económico” o “nosotros pagamos 140000 pesos por mes por el agua”<sup>14</sup>.

<sup>9</sup> La misma corresponde al link <http://www.caem.com.ar/wp-content/uploads/2013/10/Miner%C3%ADa-Argentina-Todas-las-Respuestas-Lesgislaci%C3%B3n-Ambiental.pdf>

<sup>10</sup> Cuyo sitio web es <https://www.youtube.com/watch?v=aPankBs02xE>

<sup>11</sup> Para generar el mismo, es vital el acompañamiento del docente para con los/as alumnos/as, realizando intervenciones cuando crea pertinente. Al ser una primera aproximación al estudio de caso, en principio se realiza una mirada general del mismo; en una segunda visualización se prevé que realicen toma de nota de lo que comprenden; para que en el último momento se realice una puesta en común acompañada posteriormente del debate. Podemos sugerir los siguientes interrogantes: ¿Qué temas mostró el documental periodístico? ¿Cuáles serían las ideas centrales? ¿Qué se discutió? ¿Qué problemáticas presenta?

<sup>12</sup> Principio explicativo de la geografía entre lo lejano y lo cercano.



A partir del registro, se procede (al finalizar la clase) a una nueva puesta en común general de lo abordado en las cuatro clases por parte del docente, realizando un esquema básico (con ayuda de los alumnos/as) que ordene los contenidos aprendidos.

#### **Quinto momento: Plasmando lo aprendido a través de representaciones gráficas**

El docente dedica el quinto momento a la exposición de la información reunida por el grupo-clase (los discursos a favor y en contra de la megaminería) y la localización de aquellos resultados de investigación que son posibles de mapear en un mapa físico-político de gran tamaño de la Argentina.

Ellos serán los encargados de la elaboración de la iconografía (cuyos bosquejos previos han sido trabajados en conjunto con Arte) y de la construcción de referencias necesarias (las que se traducen en las variables a analizar).

Para una mayor organización, la clase se dividirá en 2 grupos de 10- 11 personas (a favor y en contra). Para realizar un mapa colaborativo y crítico, las tareas serán divididas según las variables propias a localizar. Junto al mapa que es utilizado para volcar la información sobre los emprendimientos y minerales implicados en la explotación, (entre otras referencias), se despliegan afiches en los que se detallan: las acciones de diferentes organizaciones de la sociedad civil (que pueden ser enriquecidas con la lectura de petitorios); los problemas ambientales denunciados; las declaraciones en defensa del desarrollo sustentable por parte de algunas localidades; la implementación de consultas populares y el señalamiento de aquellas provincias y/o localidades que han declarado su territorio libre de la minería a cielo abierto; los argumentos y explicaciones dados por empresas y organismos interesados.

Asimismo, a los fines de enriquecer el mapa, la iconografía puede hacer referencia a los siguientes ítems: el origen de los capitales de inversión; otros organismos que participen en este tipo de emprendimientos; los minerales extraídos más representativos de cada provincia; provincias con uso de cianuro en el proceso productivo; provincias que prohíben el uso de cianuro; lugares donde se desarrollan asambleas de vecinos autoconvocados; presencia de glaciares, etc.

Si bien el mapeo será colaborativo, el docente guía a sus alumnos/as como una instancia más de

aprendizaje. Se evaluará por tanto a través de una rúbrica, teniendo en cuenta diferentes cortes: durante la construcción del mapa, a mitad de las preparaciones o realizaciones definidas como actividades del proyecto; y el después del/los resultados concretos del proyecto, tomando en cuenta la marcha, la redefinición de roles, acciones, tiempos, recursos, la acción en conjunto, la superación de los obstáculos surgidos, intervenciones teóricas de los alumnos, producciones escritas, etc.

#### **Momento de cierre: Sociabilizando a la comunidad el mapeo colectivo**

Los alumnos explicarán el mapa crítico realizado en forma oral, y afirmarán/refutarán la hipótesis realizada en el primer momento. Se prevé además unas Jornadas de Concientización dentro de la Institución.

#### **¿Cómo evaluamos?**

La evaluación debe atender los aprendizajes alcanzados por los/as estudiantes en el marco de la programación, la metodología, los recursos y las actividades propuestas. En la práctica escolar conviven al menos dos modelos y estilos de evaluación. El primero la concibe como la medición de productos de aprendizaje que permite calificar a los estudiantes. El segundo del diseño curricular, que a través de sus orientaciones didácticas, tiende a favorecer aquel que considera como un juicio complejo acerca del desempeño de los estudiantes y las estrategias de enseñanza.

Por tanto, se establecen como criterios de evaluación una serie de dimensiones que posibilitan atender el modo en que el alumno resuelve diversas situaciones: obtener los datos e información que el docente solicita a partir de una correcta selección de fuentes pertinentes y legítimas; realizar comparaciones y establecer críticamente relaciones entre distintas fuentes para obtener y validar información; utilizar las nociones de escala cartográfica (planos y mapas, por ejemplo) y escala geográfica (local, regional, global) para determinar alcances de una situación, representar información, obtenerla e interpretarla de modo tal que sea posible establecer relaciones entre distintos espacios; reconocer multiplicidad de actores y/o sujetos sociales intervinientes en la emergencia de los problemas sociales (ambientales, territoriales, urbanos, rurales, locales, regionales, mundiales) considerando y reconociendo las necesidades e intereses que los orientan; entre otros.

---

<sup>13</sup> Se piensa en palabras de McLaren (2010): "si bien es importante crear un mayor espacio cultural para los anteriormente excluidos, de modo que sus voces sean escuchadas (representadas), al mismo tiempo tenemos que asegurarnos que esto no sea simplemente reinscribir una postura neoliberal arraigada en la ideología del capitalismo de libre mercado".

<sup>14</sup> Dependiendo del interés y la resolución del debate, también podría agregarse una pregunta problematizadora: San Juan se encuentra en una región árida. Si tuvieran que resolver la cuestión del agua (desde el 2013 con estrés hídrico) ¿Cómo distribuirían el agua entre la población, el cultivo (que es de oasis de riego) y la megaminería? Piensen en los costos/beneficios de cada uno. También se puede priorizar los aspectos ambientales: ¿Qué impactos ambientales reconocen en dicha actividad? ¿Qué cambios observan en la configuración territorial? ¿Qué ocurre con la Ley de Glaciares y Veladero?. Se piensa en ejes problematizadores que propician conflictos cognitivos.



A partir de los criterios presentados, es posible señalar algunos instrumentos para la evaluación: las intervenciones orales, el modo en que argumenta y se relaciona con sus pares al momento de exponer; las anotaciones en sus carpetas, el cumplimiento de la tarea asignada y la reelaboración de las exposiciones del profesor o del material tratado en clase; las observaciones que el docente registra sobre el desempeño cotidiano del alumno/a en cuanto al seguimiento y compromiso con el que participa del desarrollo de los temas; las autoevaluaciones que los estudiantes construyen orientados por el docente; las pruebas escritas, a libro abierto o cerrado, que deben apelar a la reelaboración crítica y el desarrollo lógico de la información y los conceptos tratados en el aula; entre otros. (DGCYE, 2006).

Resulta propicio entonces, generar nuevas prácticas de evaluación que sean acordes al carácter epistemológico de la secuencia. Uno de ellos lo constituye el "mapeo colectivo". Es éste un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y experiencias cotidianos de los participantes.

Sobre un soporte gráfico y visual se visibilizan las problemáticas más acuciantes del territorio identificando a los responsables, reflexionando sobre conexiones con otras temáticas y señalizando las consecuencias. Esta mirada es completada con el proceso de recordar y señalar experiencias y espacios de organización y transformación, a fin de tejer redes de solidaridades y afinidades. En el proceso de intercambio de saberes, se va elaborando una mirada territorial crítica, producto de las diversas opiniones y conocimientos compartidos, abordando aspectos invisibilizados o de difícil representación en las cartografías tradicionales. Como establece McLaren (2010) "*si queremos impugnar el capitalismo, necesitamos desvincularnos de la episteme racional occidental en el sentido de que uno de esa desvinculación nos ayuda a reconocer que es el deseo de riqueza y la acumulación de capital lo que ayuda a proporcionar el oxígeno epistémico que nutre al capital*". Por ello, la técnica del mapeo colectivo es contra-hegemónica, buscando derribar los "discursos oficiales" y denunciando aquellas desigualdades que son resultados de la acumulación del capital.

Cerrando el proyecto didáctico, volvemos a McLaren (2010): "*necesitamos poner la esperanza en la*

*órbita activista de la lucha descolonizadora. Y éste es nuestro objetivo fundamental como educadores críticos*".

### **Reflexiones finales**

Dada la propuesta implementada en tres espacios áulicos diferenciados en 5to. año del secundario de la provincia de Bs As (y siendo el territorio abordado Argentina), se propuso el abordaje didáctico de la problematización en Ciencias Sociales con respecto a la temática sobre la megaminería en nuestro país.

La potencialidad en el uso de estrategias didácticas tales como la construcción de hipótesis, lecto-comprensión de diferentes posturas y fuentes, análisis crítico de documentales audiovisuales, escrituras-reescrituras, puestas en común, debate, argumentación entre otros, se solidarizan con la construcción de un sujeto de derecho, reflexivo, político y en participación activa (al mismo tiempo) de la sociedad en la que vive.

Ante éste escenario, y para comprender la complejidad del espacio que habitan e identificar el rol de los distintos actores sociales y las relaciones de poder que los condicionan, es primordial que pueda disponer de los conocimientos, y las herramientas apropiadas pensándonos como docentes que estimulan la construcción de un ciudadano político y crítico dentro del contexto escolar.

La propuesta permitió profundizar las temáticas que los alumnos de nivel secundario vienen abordando a lo largo de su trayectoria escolar, en lo que respecta a la adquisición y el ejercicio de sus derechos. Por ello, la técnica del mapeo colectivo es propicia hacia ésta cuestión, ya que genera debate, posiciones, argumentaciones, la construcción de variables, lo que quieren expresar, las simbologías a construir, etc.

Para lograr el producto final, los/as estudiantes fueron protagonistas de sus propias experiencias, en donde además de la elaboración del mapa, se estimuló el debate y la formación de discursos argumentativos, entendidas todas como operaciones en las que también se sustenta el aprendizaje. De esta manera, se constituyeron como hacedores de sus propias acciones resolutorias promoviendo el trabajo grupal y colaborativo, y siendo partícipes de un proceso de aprendizaje que no es mecánico desde una resolución única, ya que los sitúa en posición de aplicar lo aprendido para comunicarlo.



Por último, la mirada hacia la motivación de los/as alumnos/as procuró que se apropien de la iniciativa de convertirse en sujetos sociales críticos portadores de sus propias opiniones.

### **Bibliografía**

- Argentina (2006) “Ley de Educación Nacional N° 26206”. Ministerio de Educación de la Nación.
- CAEM (2013) “Minería Argentina, todas las respuestas. Legislación ambiental”. Cámara Argentina de Empresarios Mineros. Bs. As.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (2011) “Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES5. Geografía”. La Plata.
- Davini, María Cristina (2011) “Métodos de enseñanza. Didáctica General para maestros y profesores”. Buenos Aires: Ed. Santillana.
- Dussel, Inés; Gutiérrez, Daniela (2006): “Educar la mirada políticas y pedagogías de la imagen”. Buenos Aires. Ed. Manantial.
- Giroux, Henri (2015) “Los profesores como intelectuales”. Revista Docencia N° 15. Santiago de Chile. Disponible en sitio web <http://www.revistadocencia.cl/> (última vista 9/11/2018).
- Gurevich, Raquel (2014) “Didáctica de la geografía, Prácticas escolares y Formación de profesores”. Ciudad Autónoma de Bs As. Ed.
- Harvey, David (2003) “El nuevo imperialismo” Madrid: Editorial Akal.
- Harvey, David (2007) “Espacios del capital. Hacia una geografía crítica”. Madrid: Editorial Akal.
- Marchesi, Álvaro; Martín, Elena (1998) “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Madrid: Ed. Alianza.
- Mc Laren, Peter (2010) “Pedagogía crítica, humanismo marxista y transformaciones en Latinoamérica”. Revista Herramientas (S/N°). Buenos Aires. Disponible en sitio web <https://www.herramienta.com.ar/articulo.php?id=1319> (última vista 9/11/2018).
- Seoane, José (2015) “Neoliberalismo y modelo extractivo exportador en América Latina: acumulación por desposesión y mercantilización de la naturaleza”. Buenos Aires. Curso virtual “Extractivismo y resistencias sociales en Nuestra América: conflictos en torno a los bienes comunes y horizontes emancipatorios”. Programa Latinoamericano de Educación a Distancia. Centro Cultural de la Cooperación.
- Svampa, Maristella; Antonelli, Mirta (2009) “Minería transnacional, narrativas del desarrollo y resistencias sociales”. Buenos Aires: Editorial Biblos Sociedad.
- Svampa, Maristella; Viale, Enrique (2014) “Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo”. Buenos Aires: Editorial Katz.
- Telefé Noticias. [Greenpeace Argentina]. (7 de Junio de 2016). “Notodoloquebrillaesoro: Informe sobre Veladero en Telefé Noticias” Disponible en sitio web <https://www.youtube.com/watch?v=aPankBs02xE&t=3s> (última vista 9/11/2018).



## **El Espacio Geográfico se Construye y se Transforma Argentina: Siglo XX Cambalache o Piezas de un Rompecabezas Global?**

**Patricia Beatriz Fili**

*geopatriciafili@hotmail.com*

Escuela Superior de Comercio "Carlos Pellegrini" UBA.

Ciencias Sociales: Geografía - 3er año- Nivel Medio.

Resumen:

El presente trabajo aborda el proceso de Conformación y delimitación del Estado argentino, las relaciones y vinculaciones que se establecen entre los niveles de organización político-territorial y las problemáticas a escala nacional, provincial y municipal que se derivan del tratamiento interjurisdiccional de conflictos de diverso origen. En el desarrollo de estos contenidos es importante el análisis y la confrontación de cartografía histórica y actual que permita identificar los cambios producidos en el mapa político de la Argentina durante su proceso de construcción, así como su actual organización territorial.

La estrategia didáctica priorizada es la de Secuencia Didáctica, que posibilita la articulación de contenidos, ya sea hacia el interior del módulo o bien permite un abordaje en profundidad que articula distintas escalas de análisis, diversos actores sociales y múltiples dimensiones, generando una complejidad creciente de las formas de conocimiento de la Geografía, a través del trabajo crítico con diversas fuentes de información y representaciones cartográficas, estudios de diversas escalas de análisis, la lectura y la escritura de textos, utilizando los conceptos propios de la disciplina, la formulación de interrogantes e hipótesis, la organización de un trabajo de campo, la toma de encuestas y entrevistas, entre otras.

La enseñanza de la Geografía en las escuelas de enseñanza media preuniversitaria constituye un aporte valioso para la formación de ciudadanos en y para la democracia, así como para el desarrollo de capacidades intelectuales que permiten comprender y explicar cuestiones territoriales que son relevantes en el mundo actual, en sus diferentes regiones y en la escala local. A la vez, favorece que los estudiantes asuman protagonismo en los procesos de cambio social a partir del desarrollo de actitudes fundamentadas, críticas y comprometidas con los valores de una sociedad cada vez más democrática, solidaria y justa. Esta perspectiva tiene como finalidad entender y explicar las reglas de funcionamiento de los diferentes territorios, de las sociedades humanas en el seno de esos espacios: el entorno ambiental, la organización social, el peso de las culturas, entender y explicar las dinámicas y los cambios.

Palabras Claves: - - -



## Introducción

La enseñanza de la Geografía en las escuelas de enseñanza media preuniversitaria constituye un aporte valioso para la formación de ciudadanos en y para la democracia, así como para el desarrollo de capacidades intelectuales que permiten comprender y explicar cuestiones territoriales que son relevantes en el mundo actual, en sus diferentes regiones y en la escala local. A la vez, favorece que los estudiantes asuman protagonismo en los procesos de cambio social a partir del desarrollo de actitudes fundamentadas, críticas y comprometidas con los valores de una sociedad cada vez más democrática, solidaria y justa. Esta perspectiva tiene como finalidad entender y explicar las reglas de funcionamiento de los diferentes territorios, de las sociedades humanas en el seno de esos espacios: el entorno ambiental, la organización social, el peso de las culturas, entender y explicar las dinámicas y los cambios.

Este sentido formativo de la asignatura se expresa en la selección, organización y secuenciación de los contenidos para los cuatro años que corresponden a cada uno de los trayectos. En tercer año de geografía, se plantea la enseñanza de las problemáticas políticas, económicas, sociales, históricas y culturales que dan lugar a las asimetrías territoriales en la Argentina.

“El Estado y territorio argentino. La inserción política de la Argentina en el mundo”, es un bloque de contenidos que tiene por finalidad presentar la configuración actual del territorio argentino, sus relaciones con otros países y su inserción en el mundo como resultado de un proceso histórico y de conflictos, negociaciones y decisiones políticas adoptadas durante más de doscientos años. No se propone un estudio exhaustivo de dicho proceso sino una presentación general, con el apoyo de cartografía histórica, de algunos acontecimientos clave que permiten explicar el mapa político actual y ciertas cuestiones internacionales o interprovinciales pendientes de resolución. Se retomarán y profundizarán conceptos trabajados como el de Territorio, Nación, Gobierno, Estado, Globalización.

La estrategia didáctica priorizada es la de **Secuencia Didáctica**, que posibilita la articulación de contenidos, ya sea hacia el interior del módulo o bien permite un abordaje en profundidad que articula distintas escalas de análisis, diversos actores sociales y múltiples dimensiones, generando una complejidad creciente de las formas de conocimiento de la Geografía,

a través del trabajo crítico con diversas fuentes de información y representaciones cartográficas, estudios de diversas escalas de análisis, la lectura y la escritura de textos, utilizando los conceptos propios de la disciplina, la formulación de interrogantes e hipótesis, la organización de un trabajo de campo, la toma de encuestas y entrevistas, entre otras. En este sentido, es valioso que la/ el profesor ponga en juego estrategias para la enseñanza que apoyen la construcción de descripciones, explicaciones, interpretaciones y también de argumentaciones que colaboren a consolidar el aprendizaje y la democrática tarea de negociar significado con los demás.

En el análisis del caso seleccionado se atenderá especialmente a la identificación de los actores sociales involucrados, los representantes gubernamentales de cada nivel y sus argumentaciones en la defensa de decisiones políticas que tienen manifestaciones e impactos territoriales. Se plantea el trabajo crítico sobre fuentes variadas y perspectivas diversas que resultan accesibles por tratarse de la Argentina, incorporando siempre que sea posible los testimonios de los propios protagonistas de las situaciones en estudio de modo de estimular el desarrollo de diferentes puntos de vista y la toma de decisiones autónomas por parte de los alumnos.

### Objetivos:

- Conocer los hechos históricos fundamentales que explican la actual configuración del territorio argentino.
- Manejar con solvencia el mapa político argentino para localizar y buscar información vinculada con los casos estudiados.
- Conocer las relaciones y articulaciones que se establecen entre los diversos niveles del Estado en la resolución de distintos conflictos.
- Analizar la posición de la Argentina en un organismo supranacional frente a una situación específica.
- Seleccionar, utilizar y elaborar representaciones cartográficas variadas y esquemas a escalas diferentes adecuadas a objetivos específicos.

### Secuencia Didáctica:

El espacio geográfico se construye y se transforma

Argentina: siglo xx cambalache o piezas de un rompecabezas global?



Referencias:



Parte 1:



Figura 1: [www.muralbicentenario.encuentro.gov.ar/mural.html](http://www.muralbicentenario.encuentro.gov.ar/mural.html)



Figura: Mural Bicentenario, Miguel Rep  
[miguelrep.com.ar/www.miguelrep.blogspot.com](http://miguelrep.com.ar/www.miguelrep.blogspot.com)

A prestar atención!!!! ¡¡¡¡¡ !!!!!!

Para ello debes tener una libreta y/o anotador en donde deberás tomar nota de todo lo que te llame la atención, de los videos, música y letra del tango.



a) Mapping del Cabildo 2010 - Cuplé de Globalización-Latinoamérica. Mire que lindo mi país paisano.



b) Siglo XX Cambalache (Letra y música) – Enrique Santos Discépolo, Tango, 1935.



Luego de los audiovisuales y la escucha de la canción, se generará la técnica de Torbellino de Ideas, para el intercambio de los diferentes conceptos, características y puntos de vista.



Identifica los elementos que puedas relacionar con los temas que trata la geografía de la Argentina.

Después, Lee la fotocopia del Mural del Bicentenario como si fuera una línea de tiempo y construye un relato que incluya los elementos identificados anteriormente.

-Pasaron ocho años del cumpleaños N° 200 de nuestro país, agrega tres dibujos o imágenes a este Mural de acontecimientos ocurridos en estos años, que consideres que ya forman parte de este espacio geográfico argentino que se construye y se transforma. Luego extiende este Mural agregando una hoja a la fotocopia y allí pega los dibujos y/o imágenes elegidas.

**Parte 2: De la Argentina originaria al Mundo Siglo XX**



Realiza una red conceptual con los principales desafíos de la Argentina en el Siglo XXI.



“La Organización del Estado y del territorio argentino” (no te olvides de tomar en cuenta los videos anteriormente trabajados: Cuplé de Globalización y Latinoamérica) y confecciona un cuadro síntesis de los distintos procesos geográficos, históricos, sociales, políticos y culturales.



Realicen un cuadro utilizando las palabras que a continuación se detallan: MERCOSUR-UNASUR- ALADI-CELAC, Fecha de Constitución- Países Miembros- Objetivos/Acciones.



El apartado: ¿Qué significa que el país se globalizó sin integrarse? , y piensen en situaciones de la Argentina que puedan explicarse con las ideas formuladas en el texto.



Para pensar en grupo. Formulen una hipótesis acerca de las ventajas de formar parte de bloques de integración regional. Intercambiar las ideas con el resto de los grupos.

### Parte 3: El mapa de mi país



Confeccionar los siguientes mapas: Pueblos Indígenas en nuestro territorio-Virreinato del Río de La Plata- Territorio Nacional hacia 1822- Territorio Nacional a fines del siglo XIX- Argentina actual: Argentina Bicontinental. Para su elaboración puedes consultar cualquier bibliografía de geografía Argentina, que tenga la biblioteca de la escuela y/o la página web del Instituto Geográfico Nacional. Utilizar mapas N°3 o N°5 de Argentina – América del Sur, y/o fotocopias en blanco y negro.



El Perfil de los 24 distritos” páginas 14 a 18 Capítulo I Organización política y administrativa del Estado argentino, y con el grupo que venís trabajando, elaboren un mapa síntesis de Argentina en una cartulina y/o afiche sobre la información presentada para cada distrito del país. Para ello deben generar nuevos signos cartográficos representativos y un cuadro de referencias.

### Parte 4: Territorialidades diferentes



Realizaremos un viaje en el tiempo a través de los siguientes documentales que nos situarán en la Organización del Estado Nacional y mediados del Siglo XX, específicamente en 1982. Malvinas: la historia que nos contaron- Tv Pública Ciclo documentales Bicentenario 2010. Pensar Malvinas, en la escuela. Canal Encuentro.

No olvides realizar anotaciones que consideres importantes y que pueden servirte para el desarrollo de la actividad que se planteará posteriormente.



Luego leer y subrayá en el material bibliográfico solicitado para la clase los contenidos geográficos más importantes que se relacionen con la Soberanía.



El nuevo mapa con los límites marítimos de Argentina aprobado por la ONU. El reclamo argentino por las Islas Malvinas en el contexto de la Globalización.

A-¿Cómo podría trabajarse el tema en la escuela?

Desarrollar una actividad para realizar en clase: Armar un juego de mesa o trivia o power point o cualquier otro recurso que se te ocurra.



Figura 3. Fuente: <http://bit.ly/EDV-GAR-25> (adaptación). Geografía de la Argentina Serie Fuera de Serie .CABA. 4° año NES. EDELVIVES (Ajón y otros, 2015)

B-En el caso de que se reconozca la Soberanía Argentina sobre las Islas Malvinas, Crea un Escudo y/o Bandera que los edificios principales y en diferentes actos formales representaría esta nueva autonomía

#### Trabajo final



Me transformo en un “experta/o de arte muralista o pintor/ra”, y realizo un Mural y/o Dibujo en donde expreso “QUÉ ES SER ARGENTINO” // “CUÁL ES MI IDENTIDAD NACIONAL”.

#### Bibliografía:

- Bibliografía del docente de consulta para elaboración de Secuencia didáctica.

- Azar, Gabriela, Coordinación General, (2015). Diseño Curricular para la Nueva Escuela Secundaria. Ciclo Orientado para el Bachillerato. Gerencia Operativa de Currículum. CABA. MEGC.

- Chiozza y Figueira, Directores, (1982). Atlas Total de la República Argentina. CEAL. Buenos Aires.

- Chiozza, E, Directora, (1974). El País de los Argentinos. CEAL. Buenos Aires.

- Galeano, Eduardo, (2002). Las Venas Abiertas de América Latina. Buenos Aires. Siglo XXI editores.

- Ferrer, Aldo, (2000). De Cristóbal Colón a Internet. América Latina y la Globalización. FCE. Buenos Aires. Bibliografía del alumno

- Arzeno, Mariana; Ataide, Soraya; García, Patricia; Minvielle, Sandra y Troncoso, Claudia, (2010). Geografía de la Argentina. 1810-2010 Bicentenario. Saberes Clave. Buenos Aires. Santillana.



- Arzeno, Mariana; Balbiano, Alejandro; Casubón, Hernán; de Echeandía, Diana, García, Patricia; Grimau, Javier; Martín, Facundo; Migale, Gabriela; Minvielle, Sandra; San Cristóbal, Darío; Snyrinskyj, Gabriel y Troncoso, Claudia, (2013). Geografía. Espacios geográficos de la Argentina. Conocer +. Buenos Aires. Santillana.

- Ajón, Andrea; Dalterio, Laura; Estrella, Melisa; Nussbaum, Andrés; Rizzi, Analía y Viotti, Carolina, (2016). Geografía de la Argentina. Fuera de Serie. Buenos Aires. Edelvives.

- Flores, Fabián Claudio; Benítez, Carlos y Scaramella, Christian, (2011). Geografía II. Sociedad y economía en la Argentina contemporánea. Serie Enfoques. Longseller. Buenos Aires.

- "El nuevo mapa con los límites marítimos de Argentina aprobado por la ONU". (2016). Diario Popular.

- "El reclamo argentino por las Islas Malvinas en el contexto de la Globalización". (2014). Bloque 1. Integración. p.p38.39. Estrada 3 ES.

- "Malvinas: la historia que nos contaron". Ciclo documentales. Bicentenario (2010). Tv Pública.

- "Pensar Malvinas, en la escuela. Programa 30 años de Malvinas". (2012) www.Canal Encuentro.

- "Mural Bicentenario". (2010). miguelrep.com.ar/ www.miguelrep.blogspot.com

- "Mapping del Cabildo" (2010). Fiesta del Bicentenario Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 25 de mayo de 2010. DobleA Producciones. <https://youtu.be/eUxurpcHURs>

- "Cuplé de Globalización" (2012). Murga Uruguaya: Agarrate Catalina. <https://youtu.be/r59xOqM2Be>

- "Latinoamérica" (2011). Calle 13. Hip Hop /Rap, <https://youtu.be/DkFJE8ZdeG8>



## **El uso del texto periodístico en la enseñanza de la geografía humana**

**Profesora Laura Irene Riba**

*[laura.riba@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:laura.riba@ffyl.uncu.edu.ar)*

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, U. N. de Cuyo.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

El presente trabajo surge como reflexión sobre la práctica docente dentro de la Cátedra “Geografía Humana General” de primer año la Carrera Tecnicatura en Geotecnologías del Departamento de Geografía de la FFYL de la UNC y de la experiencia de numerosas prácticas docentes en el aula de escuela secundaria. Intenta demostrar que el artículos periodísticos en la enseñanza de la Geografía Humana, es un recurso valorable que enriquece las clases y favorece la formación de alumnos críticos, reflexivos, constructores del conocimiento.

## Lograr la lectura comprensiva

La reflexión sobre la práctica educativa docente no puede ignorar la necesidad de superar la dificultad observada en los alumnos, respecto de la comprensión lectora; dificultad que impide el análisis crítico y reflexivo y trasluce la falta de habilidad en la interpretación de texto. Así, la falta de comprensión lectora, obstaculiza la aplicación de pasos posteriores a la lectura de texto, que faciliten la síntesis y permitan la apropiación de contenidos. Dicha falencia es observada en forma reiterada, en diferentes niveles educativos, incluido el universitario, donde ya la experiencia educativa del alumno, permitiría suponer haber adquirido estrategias que lleven a sortear este obstáculo. Numerosos son los silencios o las síntesis pobres, libres de argumentos, sin interpretación, que omiten lo importante y se disuelven en detalles, como respuesta al interpelar a los alumnos luego de la práctica docente de lectura de texto.

Se plantea desde la Geografía, como Ciencia Social, utilizar el **análisis de texto periodístico**, como estrategia de enseñanza-aprendizaje, dado que el texto es una fuente de información geográfica imprescindible, y en la enseñanza, uno de sus principales recursos didácticos.

El papel que le compete al docente será apoyar a los alumnos acompañarlos, motivarlos. Despertar inquietudes que los movilice a leer. Lograr que los alumnos lean porque algo los incita continuar descubriendo los siguientes párrafos, a no leer por leer, sin comprender lo que leen. Que exista un propósito, un motivo, una inquietud que los lleve a la lectura. La labor docente es justamente lograr que los contenidos de la enseñanza sean objetos de conocimiento para el alumno.

La lectura comprensiva, permite adquirir mayor conocimiento y pensamiento propio al anticipar

acontecimientos, descubrir relaciones, establecer supuestos, entre muchas otras actividades intelectuales que no siempre son conscientes. El sentido que se le dé a la lectura depende de todas esas actividades, que requieren de una cierta abstracción del lector, dada por su desarrollo evolutivo y madurez intelectual, pero posible únicamente con la práctica de la lectura comprensiva.

## El texto periodístico.

El **lenguaje**, permite la comunicación entre las personas, a través de un sistema de signos. En Geografía se utilizan diferentes lenguajes; de singular importancia es el “lenguaje verbal”. El lenguaje verbal, sea escrito u oral, requiere de varios elementos para que se produzca una situación comunicativa: un emisor, un receptor, el mensaje, un contexto, el canal y el código.

El lenguaje escrito queda plasmado en el texto. Para la Real Academia Española, “**texto**”: del lat. Textus, propiamente ‘trama’, ‘tejido’<sup>1</sup>.

“El **texto**, es la unidad lingüística comunicativa fundamental, producto de la actividad verbal humana, que posee siempre carácter social; está caracterizado siempre por su cierre semántico y comunicativo, así como por su coherencia profunda y superficial, debida a la intención (comunicativa) del hablante de crear un texto íntegro y a su estructuración mediante dos conjuntos de reglas: las propias del nivel textual y las del sistema de la lengua” (Bernández, 1982: 85).

Es decir, hace referencia a un tejido o entrelazado, un entramado, no solo una yuxtaposición de elementos. Desde la comunicación, el texto es la unidad fundamental, tiene sentido e intencionalidad propia, debe tener **coherencia**<sup>2</sup>; las partes deben tener conexión e interrelación significativa para su **cohesión**; y para su **adecuación**, el emisor debe tomar una serie de decisiones que dependen de la intencionalidad y del contexto comunicativo. El interlocutor, por su parte, selecciona la variedad de lengua, el registro y las estrategias del tipo de texto elegido.

Por lo tanto para que un texto cumpla su objetivo - comunicar un mensaje -, debe poseer una organización propia y otra respecto del sistema de la lengua. Así organizado cobra sentido (Pérez, 2005).

Además los textos tienen un contexto situacional, un momento y lugar determinado de producción, que influye y determina su contenido, imprimiéndole singularidad espacial y temporal. Un ejemplo de contexto, puede observarse en los

---

<sup>1</sup> <http://dle.rae.es/?id=ZhUj9UQ>

<sup>2</sup> Según R. Martínez (1997, p. 15) “(...) Propiedad abstracta e interna que tiene que ver con la lógica relación temática de las diferentes partes del texto y con la progresión de las informaciones que se dan.(...)”.



Figura 1: Primera plana de diferentes diarios del mundo de noviembre de 1989.  
Fuente: elaboración propia sobre el análisis de diarios mundiales variados.

titulares periodísticos de diferentes fuentes publicados en noviembre de 1989 (Fig. 1). Interpretando un acontecimiento tan significativo, como fue la caída del Muro de Berlín en Alemania, muro que dividía al mundo capitalista del mundo comunista.

Los textos también tienen dentro del contexto, un **cotexto o contexto lingüístico**, que hace referencia a la interpretación adecuada, a la selección de significados acordes y evitan la ambigüedad lingüística. Así por ejemplo, el lenguaje propio de la Ciencia Geográfica se apropia de acepciones o significados de exclusividad, definiendo un lenguaje técnico que la identifica como tal.

El **contexto socio-cultural** también define los textos. Queda determinado sobre la base de la experiencia discursiva de los participantes de una comunidad lingüística, con modalidades y conocimientos que inciden en la producción o interpretación de textos. Descubrir e interpretar el contexto de un texto, desde la Geografía, permite al lector comprender las condiciones que rodean su producción; determinar el paradigma que

filtra la información expuesta por el autor; comprender su visión; reconocer macro ideas; conocer las diversas interpretaciones de la realidad y darle significado a la expresión del actor social que produjo tal unidad comunicativa, única, dada la singularidad social, espacial y temporal que subyace a cada texto.

El texto posee **paratexto**, que lo enriquece y facilita su comprensión. Formado por herramientas gráficas que lo acompañan y complementan. Atraen al lector combinando códigos verbales y gráficos. El cambio de tamaño, color o tipo de letra, son recursos gráficos de la expresión lingüística. Las tablas estadísticas, gráficos, imágenes, cartas temáticas, mapas, esquemas síntesis, entre otros muy usados en las clases de Geografía, acompañan al texto en forma de recursos gráficos. En algunos tipos de textos, los recursos gráficos no son considerados como tal, sino que son considerados integrados al texto.

En el siguiente artículo del diario **Le Monde Diplomatique** se señalan las partes de un texto



periodístico, en él podemos reconocer la importancia de los recursos gráficos, como son en este caso, los mapas e imágenes que acompañan y complementan (Figura 2).



Fig. 2- Partes de un texto periodístico.  
Fuente: elaboración propia sobre la base de artículo periodístico Le Monde Diplomatique, 2009.

### La utilidad del texto periodístico en la enseñanza de la geografía

Texto periodístico tiene como finalidad informar sobre hechos y temas de interés general. Y aunque ésta sea su función principal, también admite valoraciones, críticas y opiniones sobre acontecimientos y noticias. Así por ejemplo, los problemas que estudia la Geografía Humana abordados a partir del uso del texto periodístico como recurso didáctico, favorecen el aprendizaje significativo de contenidos.

Este aspecto enriquece y permite valorar positivamente el uso del texto periodístico en la enseñanza de la Ciencia Geográfica; aunque hay otros que dificultan y hacen menospreciar su uso.

Será pues, un desafío docente sortear las dificultades presentadas, dadas las características propias de este tipo de texto, que de ningún modo impedirán su uso, ni opacarán su utilidad.

### Importancia en relación con el tipo de texto, la accesibilidad y difusión

La sociedad actual se encuentra inmersa, invadida, sobrepasada por los medios de comunicación, dados los adelantos de las tecnologías de la información y comunicación. Es claro que:

- Los medios de comunicación ejercen gran influencia en la actualidad en la sociedad.
  - Son de fácil acceso, se encuentran al alcance del público en general.
  - Contienen información que muchas veces se adelanta a la publicada en los ámbitos científicos; y aunque necesita ser corroborada, de algún modo facilitan la actualización de contenidos.
  - El buen uso de las tecnologías de la comunicación e información, obliga a una selección de material digital debido a la sobreabundancia de oferta.
- Una vez seleccionados los textos podrán ser utilizados en soporte papel o en formato digital, en audios o en videos.

### Importancia en relación con los contenidos del espacio

A partir del análisis de un artículo periodístico es posible estudiar fenómenos geográficos porque:

- Ofrecen variedad de contenidos abordados por la Ciencia Geográfica.
- Permiten el análisis de sucesos de interés general; de temas que circulan en la sociedad y que preocupan a la disciplina
- Favorecen el reconocimiento de la multicausalidad de los fenómenos.
- Se pueden abordar contenidos de la actualidad o recuperación contenidos pasados.
- Inducen a los estudiantes analizar problemáticas del entorno próximo inmediato.
- Permiten confrontar información de diferentes escalas o descubrir fenómenos globales, en los que se incluyen realidades locales.

### Una aplicación: leyendo el diario

Partiendo de la clasificación de contenidos abordados en la cátedra "Geografía Humana General" de la Carrera Tecnicatura en Geotecnologías del Departamento de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, de la U. N. de Cuyo, se analizaron los periódicos locales de mayor difusión en Mendoza, durante un período que va desde agosto de 2014 a fines de 2015. Se lograron conclusiones expuestas en el siguiente cuadro (Fig.3), que demuestran la variedad de contenidos abordados, y la inclusión de fenómenos tanto a escala global de análisis como realidades locales.



Geografía Humana General			
Unidad Temas	Subtemas	Ejemplos de artículos periodísticos de diarios locales	Total de artículos publicados
Unidad 1: Aspectos conceptuales básicos	La Geografía Humana en su unidad y diversidad. Los lenguajes que utiliza la Geografía Humana.	<b>Drones para monitoreos y fotos aéreas</b> Estos dispositivos han tomado un fuerte protagonismo en eventos deportivos, musicales y con mucha presencia de gente. Se los usa para inspecciones de cultivos en bodegas y obras en construcción. También ha crecido la demanda para los festejos particulares.	2
Unidad 2: El estudio de la población	Distribución de la población: factores.	<b>El país, con un crecimiento desordenado</b> Mientras la población en las grandes ciudades sigue creciendo, en el interior suele faltar mano de obra para la producción.	118
	Estructura de la población: composición por sexo y edad.	<b>Mortalidad materno infantil más baja de América Latina:</b> El dato se desprende del estudio realizado por SavetheChildren. Argentina está en el puesto 36 de 179 países.	
	Dinámica de la población: movimientos naturales y migratorios. Crecimiento de la población.	<b>China anula la ley que obligaba a tener un solo hijo por mujer</b> Después de 34 años, el Partido Comunista Chino accedió a cambiar su rígida política, que incluso obligaba a abortar a las mujeres que cursaban un segundo embarazo. También abolirá sus campos de "reeducación a través del trabajo". <b>Migraciones:</b> la tragedia de nuestro tiempo Desde hace tiempo no pasa semana en que la prensa no registre las desgarradores escenas de migrantes que mueren en el mar...	
Unidad 3: Los espacios urbanos	El sistema socio - territorial urbano. Estructura interna de la ciudad. Funciones.	<b>La Ciudadde Mendoza, modelo de centro comercial a cielo abierto</b> La elección la hizo la Confederación Argentina de la Mediana Empresa (CAME). La misma evaluación recibieron otras 7 ciudades del país.	36
	Sistemas de ciudades, redes y jerarquías urbanas	<b>Tokio, la megalópolis que será olímpica</b> A comienzos del pasado septiembre, en el porteño Teatro Colón, Tokio fue elegida para ser por segunda vez sede de los Juegos Olímpicos. Como en 1964, la ciudad más poblada del mundo se prepara para volver a captar las miradas del resto del planeta.	



Geografía Humana General			
Unidad Temas	Subtemas	Ejemplos de artículos periodísticos de diarios locales	Total de artículos publicados
Unidad 3: Los espacios urbanos	La ciudad y los problemas medioambientales.	<b>Restringirán el uso de autos en Nueva Delhi, la capital más contaminada del mundo</b> En la principal ciudad de la India sólo podrán circular en días alternativos de acuerdo a la patente desde el 1 de enero.	
Unidad 4: Los espacios rurales	El paisaje rural. Sistema socio - territorial agrario y rural.	<b>Hay más tierras productivas, pero cada vez en menos manos</b> El fenómeno de los grandes emprendimientos en el Valle tiene su contracara: en sólo 40 años se redujo a la mitad la cantidad de fincas. Culpan a la falta de ordenamiento.	42
	Transformaciones recientes de la actividad agraria.	<b>Agricultura Biodinámica: ecológica y sustentable</b> Fundamentos y métodos de la agricultura biodinámica, considerada como el primer método de producción ecológico.	
	Problemas medioambientales del campo.	<b>Dramática situación en zonas agropecuarias de Buenos Aires por las inundaciones.</b>	
Unidad 5: Motivaciones económicas de las acciones humanas sobre el territorio	Organización económica del territorio. Sistemas económicos. Sectores de la actividad económica.	<b>San Carlos se opone al proyecto de Vale en la Laguna del Diamante:</b> La comuna y los vecinos aseguraron que se rechazará la iniciativa de la empresa brasileña para extraer cobre en el departamento. <b>Crecen la concentración de riqueza y la desigualdad:</b> El número de multimillonarios en dólares pasó de 10 millones en 2009 a 13,7 millones en 2013. Se acelera la acumulación global.	98
	Circuitos productivos de regiones argentinas.	<b>El viernes inaugurarán una planta industrial para el procesamiento de lana de guanaco</b>	
	La difusión del cambio económico: globalización y espacio red.	<b>Petronas anuncia inversión millonaria para desarrollar shaleoil en Vaca Muerta</b> Le petrolera malaya aportará 475 millones de dólares. Se firmó hoy el acuerdo en Kuala Lumpur.	



Geografía Humana General			
Unidad Temas	Subtemas	Ejemplos de artículos periodísticos de diarios locales	Total de artículos publicados
Unidad 6: Motivaciones políticas de las acciones humanas sobre el territorio.	Los temas políticos en Geografía: Sociedad, Poder y Territorio.	<b>Cataluña: multitud pide separarse del Estado español</b> Animados por el referéndum escocés, cientos de miles de catalanes formaron una inmensa V en Barcelona para exigir una consulta soberanista. <b>Bowen vuelve a la carga por su independencia</b> Vecinos autoconvocados se reunieron ayer. Piden presupuesto propio y poder elegir sus autoridades. <b>EEUU y Cuba reabrirán sus embajadas el 20 de julio</b>	109
	Funciones del Estado. Nuevos agentes de decisión.	<b>La geopolítica en el siglo XXI</b>	

Figura 3: Ejemplos y relación de artículos periodísticos de diarios locales con contenidos abordados en la cátedra “Geografía Humana General” de la Carrera Tecnicatura en Geotecnologías del Departamento de Geografía de la FFYL de la UNC. Fuente: elaboración propia sobre el análisis de diarios locales periodo 2014-2015.

#### Importancia en relación con la enseñanza y su valor formativo

Es realmente interesante el uso de artículos periodísticos en la enseñanza de la Geografía Humana, es un recurso valioso para la formación de alumnos críticos, reflexivos, constructores del conocimiento porque:

- Pueden usarse para desarrollar la comprensión lectora, al comparar temas abordados por distintas fuentes o analizar la evolución de un mismo fenómeno.
- Constituyen una fuente de investigación y análisis.
- Son textos relativamente cortos, fáciles de analizar en clase, permiten el desarrollo de técnicas de análisis de textos.
- Permiten la aproximación a un tema desde distintas perspectivas, y la identificación de posiciones diferentes en relación a un problema.
- Resulta motivador, por su formato y características, al ser un recurso didáctico distinto e llamativo.

- Pueden usarse en partes, sólo los títulos por ejemplo, o en forma completa.

- Motivan de análisis crítico y reflexivo, la búsqueda de alternativas, de soluciones, de propuestas de acción, fomentando la imaginación.

- Su análisis permite descubrir significados que no estén explícitamente expresados en el texto, favoreciendo la abstracción del lector.

- Permiten la empatía, el juego de roles y la formación de la opinión propia, crítica y reflexiva.

- Pueden usarse como demostración, ejemplo o conclusión de un contenido desarrollado.

- Motiva al planteamiento de interrogantes y críticas constructivas del conocimiento.

- Permiten ampliar el sentido del mensaje.

A modo de ejemplo los numerosos titulares del diario Los Andes de Mendoza, del año 2015, indican la dimensión del fenómeno de migración de refugiados y sus consecuencias que motivan el planteamiento de interrogantes. Pueden usarse como demostración, ejemplo o conclusión para el desarrollo didáctico del tema “movilidad de la población”. A su vez, muestran



un fenómeno actual que es de interés general en la sociedad y para la Geografía, un contenido interesante de abordar.

### **Aspectos que dificultan el uso del texto periodístico, obligados a superar**

Los textos periodísticos no siempre presentan información objetiva, ya que muchas veces los medios están sesgados por apreciaciones personales o persiguen ciertos objetivos, es decir, pueden estar influenciados por determinados pensamientos o ideologías. Por ello es necesario su uso en forma crítica y responsable.

- Mediatización de contenidos, sesgados por ideologías o intereses particulares, que no siempre muestran la realidad analizada en forma integral.
- Excesivo volumen y variada información periodística, a seleccionar por el docente. Esto conlleva una ardua tarea previa de análisis y selección de información.
- Textos de contenido irrelevante, sensacionalista o con falta de sustento científico.
- Los caracterizados por brevedad y síntesis en la transmisión del mensaje, no resultarían útiles.
- Además de ser informativos pueden ser apelativos con el objetivo de convencer, persuadir al lector, sobre ciertos puntos de vista, posturas ideológicas o concepciones, incluso encubrir, o mostrar información errónea.

### **Estrategias de recuperación**

A continuación se exponen propuestas de superación, que buscan una solución para los aspectos que dificultan el uso del texto periodístico en la enseñanza de la Geografía, como parte de la formación de los estudiantes.

- Selección previa, por parte del docente, de fuentes confiables y contenidos acertados según intencionalidad y objetivos; descartando los y eligiendo otros.
- Análisis de un mismo contenido recurriendo a variedad de artículos que permitan el enriquecimiento con aportes comparativos.
- Análisis de la evolución de fenómenos geográficos, utilizando textos periodísticos publicados en diferentes momentos.
- Utilización como base para enriquecer contenidos complementados con otras fuentes de información.

- Utilización como herramienta, que permita el aporte de la reflexión y la crítica.
- Utilización para la contrastación y el debate de la opinión, enriqueciendo una clase o explicación.
- Utilización como disparadores, generadores de interrogantes que motiven la investigación.

### **Propuestas para la enseñanza**

La forma de análisis de los textos periodísticos, no es distinta del análisis de otro tipo de texto informativo. "... el proceso de decodificación de un artículo de diario puede seguir las etapas explicitadas en el texto informativo. Es decir el análisis y síntesis de la información que llevan a la producción de nuevos mensajes; y a la investigación y consulta con otras fuentes de información para resolver los interrogantes que surgen de los procesos denotativos y connotativos de la lectura"<sup>3</sup>. Por ello a continuación se proponen los pasos del análisis de texto, presentando diferentes actividades para lograr la lectura comprensiva, para el logro de los objetivos planteados.

### **Lectura de texto periodístico**

#### **A- Actividades de registro.**

Lectura general. Reconocimiento de la estructura del texto. Lectura de elementos periféricos o paratexto: título, subtítulos, volanta, copete, infografías, mapas, imágenes, autor, fuente, fecha de publicación. Interpretación o búsqueda de significado de conceptos desconocidos. Reconocer conceptos implícitos, inferir definiciones. Relacionar contenidos previos. Identificar: actores sociales, causas, consecuencias, problemáticas, soluciones. Descubrir ideas de fondo (ideologías, espacio y tiempo, etc.). Realizar comparaciones dentro de un mismo texto y entre textos de diferentes autores, fuentes.

#### **B- Actividades de análisis.**

Análisis del texto principal: Fragmentación del texto en párrafos o en ideas. Reconocimiento y selección de ideas principales y distinción de ideas secundarias de cada fragmento.

C- Actividades elaboración de resumen y síntesis: Elaboración de texto con ideas principales. Síntesis de idea de cada párrafo, reelaboración de ideas, titulación.

D- Actividades producción de esquematización o exposición esquemática de ideas:

- Esquema: representa gráficamente y simbólicamente características.

<sup>3</sup> Cepparo de Grosso M. (1994). "El texto informativo". En: Ostuni, Josefina (coord.) (1994), "Lectura de fuentes de información geográficas. Mendoza: FFyL UNC.



- Mapa conceptual: Gráfico de gran impacto visual, permite organizar y visualizar la información a partir de conceptos relacionados y jerarquizados. Su lectura es vertical. Formados por figuras ovales que encierran conceptos o ideas principales, que se unen con líneas que llevan palabras-enlace. Se parte de conceptos generales e inclusivos, que se colocan en la parte superior del mapa, para llegar a conceptos específicos o menos inclusivos, que se ubican en la parte inferior del mapa. La construcción de un mapa conceptual requiere de un cierto grado de abstracción, requiere de la comprensión del texto y el reconocimiento de ideas significativas, que permitan elegir términos que hagan referencia a conceptos donde sea importante centrar la atención.

- Cuadro comparativo: mediante un cuadro de doble entrada, formado por filas y columnas, que permite la lectura vertical u horizontal, se comparan diferentes aspectos o similitudes existentes entre dos o más variables.

- Cuadro sinóptico: organiza el texto en clases y subclases, es decir organiza ideas. Utiliza llaves o corchetes.

- Esquema de contenido: Enumeración escalonada que jerarquiza ideas.

- Mapas mentales, como construcciones simbólicas.

E- Actividades de activación o actuación: opinión, crítica, reflexión, participación, involucración.

Ampliar el mensaje. Comparar situaciones problemáticas. Obtener conclusiones, inferir concepciones. Comprender opiniones, situaciones, modos de organización. Aplicar valores aprendidos. Descubrir generalizaciones. Proponer ejemplos. Formular juicios, interrogantes.

Elegir posturas determinadas. Generar opinión crítica, fundamentadas. Plantear soluciones, proponer opciones. Comprometerse con la realidad. Actuar para cumplir objetivos.

### **El texto periodístico y la enseñanza actual de la Geografía**

#### **Conclusiones**

Introducir el uso del texto periodístico como recurso didáctico, permite abordar el estudio de la Geografía Humana partiendo de la problematización de su contenido y haciéndolo significativo.

“Enseñar Geografía hoy tiene que ver con una redefinición del espacio geográfico” (Santos, 1996). La Geografía es una ciencia dinámica, ya que ha ido cambiando a lo largo del tiempo, la proliferación bibliográfica, basada en estudios empíricos, demuestra cómo esta ciencia evoluciona acompañando el desenvolvimiento de la sociedad, que va plasmando todo en el territorio, donde se hace visible el cambio. La enseñanza renovada de la Geografía se redefine acompañando la evolución de esta ciencia. Cambia así el qué enseñar y con más razón, también cambia el cómo enseñar y el para qué enseñar. Implementar procesos de enseñanza-aprendizaje acordes a los requerimientos actuales, es el desafío. Nuevos contenidos y nuevas formas de analizar contenidos, desarrollar habilidades, actitudes que se enseñan, se construyen y con la práctica, se aprenden.

Los nuevos enfoques que redefinen la Ciencia Geográfica, son reflejo de la dinámica propia de la evolución del contexto socio-territorial de los fenómenos, que lleva consigo reconocer la flexibilidad de la enseñanza de la ciencia, al incorporar o readaptar prácticas de enseñanza-aprendizaje nuevas, dejando otras a un lado. Incluyendo siempre el centrarse en los esquemas de conocimiento del alumno.

La reflexión sobre la práctica docente, permite reconocer que indudablemente hay escasa participación de los alumnos en el proceso de construcción del conocimiento, debido a prácticas que sentencian los nuevos saberes geográficos de los alumnos, ya que poco hacen para responder a los requerimientos actuales del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. El Diseño Curricular Provincial de nivel medio contempla el valor de ciencia geográfica en la enseñanza, al reconocerla como: “una disciplina fundamental que hace a la formación de la persona como ser crítico y participativo de la realidad de su propio país y, por tanto, la importancia estratégica de este saber debe considerarse como un insumo esencial en la formación del individuo”.

Por ello, el texto periodístico elaborado por individuos de la sociedad, dirigido a informar a otros individuos de la sociedad, es una herramienta valiosa, que vale la pena utilizar en la enseñanza de la Geografía actual. Propone la construcción del conocimiento a partir del planteo de problemas, del análisis de la realidad, de la propuesta de soluciones. Busca formar individuos cuales espectadores críticos y reflexivos sean



capaces de plantear soluciones y defender posturas con fuertes sustentos, fomentar el desarrollo de la creatividad con la producción de nuevos mensajes, afrontar fracasos con respecto a lo que es necesario aceptar, animarse a reflexionar y flexibilizar el modo de pensar a través de la empatía, emprender cambios, desechar la apatía e involucrarse... busca formar ciudadanos despiertos, activos, involucrados.

“El diseño de situaciones didácticas centradas en la lectura y análisis crítico de los textos periodísticos, contribuye de manera sustantiva a la formación de los alumnos como ciudadanos, habilitando un espacio para pensar y analizar la vida social desde perspectivas múltiples<sup>4</sup>. El que hacer docente será pues mediar, entre las interpretaciones de los alumnos y los contenidos a enseñar. A partir de los aspectos del texto, que despierten interés y ayudando a descubrir aquellos que no registraron los alumnos. Diseñar actividades que permitan tomar distancia del texto, de análisis más general, de contexto por ejemplo; las que faciliten la interpretación crítica y reflexiva, la comparación, las relaciones dentro del texto o con otros contenidos y las de síntesis. Organizar la práctica docente partiendo de la lectura general en voz alta o la lectura silenciosa, que respete los tiempos de los alumnos, posibilita una aproximación al texto para que cada lector pueda encontrarle así su propio sentido. Las actividades buscarán evitar, que los alumnos simplemente identifiquen y reproduzcan fragmentos del texto, para responder una consigna. Y reduzcan de esta manera la riqueza de interpretar un texto a unas cuantas respuestas automatizadas. Las respuestas a las consignas planteadas en las actividades deben ser pergeñadas por los alumnos a partir de la comprensión de lo leído, de la decodificación del mensaje.

Las noticias van persiguiendo la realidad de las sociedades que desarrollan sus actividades en los territorios, para quedar plasmadas según la interpretación de alguno de sus miembros. El análisis guiado de texto periodístico, versará en descubrir el marco teórico, la postura ideológica, los objetivos o intereses que subyacen al texto periodístico. Por ello deben apuntar a prestar atención a la fuente, al autor, al contexto de publicación, entre otros detalles de no poca importancia. Pudiendo cotejar diferentes fuentes o comparando con otros tipos de texto. Formulando preguntas, que permitan al alumno descubrir algo más allá de lo que está escrito, desafiando al mensaje textual construido. Convirtiendo al alumno en lector activo que

intenta formar su propio conocimiento, resignificando e ideando representaciones al interactuar con el mensaje, sus conocimientos previos, sus experiencias de aprendizaje, las percepciones propias e individuales, los valores, las ideas. La importancia de esta práctica, que utiliza el texto periodístico, le otorga significatividad a lo que se estudia, para así establecer relaciones entre lo que se aprende en las instituciones educativas y la realidad inmediata del alumno.

Pensar la enseñanza de la Geografía a partir del texto periodístico, implica una interesante propuesta, atractiva de emprender. Desprenderse de la idea que subyace a la tarea educativa relacionada con las habilidades de lectura aprehendidas anteriormente por los alumnos, es la primera tarea. Por ello resulta imprescindible guiar a los alumnos en la lectura, e incluir actividades de comprensión de textos dentro del aula, estimular el análisis y pautar precisas consignas.

La incorporación de contenidos por parte de los alumnos, a través de la lectura de textos, no sucede mágicamente con el simple hecho de indicar al alumno que debe leer o qué debe leer. Y si es objetivo de la enseñanza apostar a la crítica, a la reflexión, a la formación de la opinión, a la propuesta de alternativas, a involucrarse... a lograr “ciudadanos inspiradores”, no tendrá sentido ningún supuesto, la práctica así lo ha demostrado.

#### Bibliografía

- Benegas M. (coord.). (2006). Geografía problemáticas ambientales. (1a ed.). Buenos Aire: Ministerio de Educación - Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. [http://entrecoromillas.el-libro.org.ar/pdfs/geo\\_apuntesmedia.pdf](http://entrecoromillas.el-libro.org.ar/pdfs/geo_apuntesmedia.pdf)
- Berón, N. y Ghilardi M. (2014). Geografía es la clave. Curso de ingreso a las carreras de Geografía, Mendoza: Ed. FFyL, UNC, 38-40.
- Cavalcanti de Souza, L. (2012). “La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza”, en Revista Geoenseñanza [en línea] Vol. 17, 2012 (1) enero - junio / p. 23-38 / ISSN 1316-6077. Universidad Federal de Goiás, 2012. Disponible en <http://www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/40240/1/articulo2.pdf>.
- Cepparo de Grosso, M. (1994) “El texto periodístico”,

<sup>4</sup> Disponible en [http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/\(D\)%20III\\_Jornadas/eje\\_3/fern%C3%A1ndez\\_silvina\\_trabajo.pdf](http://www.ungs.edu.ar/redresidencia/jornadas/(D)%20III_Jornadas/eje_3/fern%C3%A1ndez_silvina_trabajo.pdf).



en: Ostuni, J.(coord.) (1994). *Lecturas de fuentes de información Geográficas*. Mendoza: Ex Libris. FFyL. UNCuyo, 25-34.

-Di Lorenzo, E., Puig, V. y Zani, A. (2015). *Leer y escribir en la universidad*. Mendoza: Ed. FFyL, UNC. 92-98.

-Dallaglio, Lucila María Teresa; Méndez, Alicia, dir.; Visacovsky, Sergio Eduardo, co-dir.

- Prácticas sociales, sociabilidad y estilos de vida de estudiantes de la Universidad de San Andrés. *Los Polvorines* : Universidad Nacional de General Sarmiento. UNGS, 2018. 380 p., tpls., gráfs., fot., + 1 Cd-Rom Tesis. Doctorado en Ciencias Sociales 2012-2018.

-González, D. (2012). *Leer y comentar textos periodísticos*. Área Ciencias Sociales– Áreas Curriculares Ministerio de Educación de la Nación.

-Martinez-Salanova S. (1989). “El Periódico como Estrategia Globalizadora”, en: *Jornadas Andaluzas de Cine, Radio y Televisión*. ALMERÍA, 1989.

-Rodríguez de González, M. (1994), “El texto informativo”, en: Ostuni, J.(coord.) (1994). *Lecturas de fuentes de información Geográficas*, Mendoza: Ex Libris. FFyL. UNC., 9-15.

- SANTOS, M. (1996): *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção*, Edit. Hucitec, São Paulo, p. 310.

-Schilan de Becette, R., Sacerdote de Gómez, M., Masier, M., Riba, L. (2004), “El uso de técnicas como expresión de las ideas en Geografía”, en: *Acta. Simposio y Sesiones de Comunicación, III Jornadas Interdepartamentales de Geografía de Universidades Nacionales*, Tucumán, CD Rom ISBN 950-554-387-5



## **Geografía y lineamientos políticos. La enseñanza de la Geografía y su aporte en la formación de ciudadanos en la Educación Secundaria en la Provincia de Buenos Aires**

**María Cecilia Zappettini**  
*mariaceciliazap@gmail.com*

**Cecilia Karina Zilio**  
*ceciliazilio@gmail.com*

### Resumen:

La Geografía que se enseña en la Educación Secundaria puede brindar aportes epistemológicos y metodológicos para garantizar aprendizajes que apunten a la formación ciudadana, crítica, solidaria, responsable y comprometida de los jóvenes en la provincia de Buenos Aires.

El presente trabajo analiza los lineamientos de la política educativa a nivel de los organismos internacionales/ intrarregionales, nacional y provincial sobre cuáles son las metas y objetivos planteados que apuntan a la formación de capacidades y habilidades tendientes a desarrollar ciudadanos y cómo la Geografía podría contribuir a su formación a partir su enseñanza teniendo en claro para qué enseñar Geografía, qué Geografía enseñar y cómo hacerlo.

Palabras Claves: ---



### 1-La educación en el contexto actual:

Ante las características del mundo actual organizaciones internacionales como UNESCO y OEL, se han preocupado por instalar en el seno de los países el debate sobre la necesidad de reformular la educación de los jóvenes a las demandas de un mundo globalizado y flexible.

Una nueva economía ha surgido en las últimas décadas basadas en el conocimiento y la información. En esta nueva economía, el capital humano es el principal componente de los países y de las empresas. La disputa entre los poseedores del capital y los de trabajo de la era industrial del modelo fordista ha caducado. Hoy, como hace un tiempo, el principal capital del trabajador no está en la fuerza física sino en sus conocimientos. Esta nueva economía propone un contrato social diferente donde la educación de cada sujeto y el manejo de las tic son determinantes. Los jóvenes precisan alfabetizarse y prepararse para los trabajos del futuro, y los países necesitan rediseñar los sistemas educativos para que cumplan con esta expectativa.

Cabe destacar, que ya en 1999, fue la UNESCO quien solicitó a Edgar Morín que explicitara, en el marco del pensamiento complejo, cuáles serían las ideas rectoras, la esencia de la educación con vistas al futuro, dando como resultado el libro *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*<sup>1</sup>, contribuyendo a un debate internacional sobre la forma de reorientar la educación hacia un desarrollo sostenible. En él considera que la educación se convierte en la fuerza del futuro, porque es uno de los instrumentos más poderosos para realizar el cambio. Considera que, uno de los retos más difíciles será modificar nuestro pensamiento de forma que haga frente a la creciente complejidad, la rapidez de los cambios y la imprevisibilidad que caracterizan a nuestro mundo.

La Unesco en múltiples ocasiones ha expresado la necesidad de amalgamar habilidades fundamentales a los contenidos curriculares de la escuela, para que ésta brinde una educación integral y significativa. De hecho, en el documento, *Hacia un aprendizaje universal* (Unesco, 2013), se definen cuáles son las dimensiones y habilidades que deberían aprenderse en todos los sistemas educativos del mundo. En este trabajo, se avanza en dirección a un aprendizaje integral, centrado en el desarrollo de las habilidades, los hábitos de la mente, las capacidades y las competencias que deben aprender los estudiantes para

convertirse en parte activa y productiva de la sociedad del conocimiento. Dichas aptitudes pueden definirse como los recursos que deberían adquirir los jóvenes en el trayecto de su educación media para enfrentar las demandas de los estudios superiores, la vida laboral y la realización profesional. Estas aptitudes son capacidades y disposiciones complejas que están integradas por funciones generadoras de posibilidades cognitivas, destrezas, habilidades y competencias (UNESCO, 2013)<sup>2</sup>.

En este mismo sentido, desde UNICEF para Argentina, se elaboró un documento donde se pone en debate la misión y el sentido de la educación secundaria y donde se explicita que:

*“... además de cumplir con su meta específica que es que las nuevas generaciones se apropien significativamente de la cultura de la sociedad a la que pertenece, es insoslayable pensar en una escuela secundaria que incluya:*

- 1. La formación para el ejercicio de una ciudadanía plena, protagónica y activa;*
- 2. La formación para el auto-aprendizaje y para la auto-evaluación constantes. No sólo pensando en estudios posteriores y en la necesidad de actualizarse, perfeccionarse o recalificarse en su ámbito específico de desempeño laboral; sino en una actitud, un hábito, y herramientas concretas que les permitan apropiarse analíticamente y posicionarse frente a la gran cantidad de información y conocimiento circulante.*

*3. La escuela tiene que formar para el trabajo. En el desarrollo de capacidades generales y específicas que le faciliten la inserción y contribuyan a su vez al desarrollo y producción de conocimientos, bienes y servicios con los criterios de calidad y los ritmos que internacionalmente se consideran válidos”.* (Duro, E; Volpi, M y Contreras, D; 2010)<sup>3</sup>.

Todas estas metas se encuentran contempladas en los objetivos de la Educación Secundaria, artículos 29 y 30 de la Ley de Educación Nacional-Ley 26.206-

Asimismo, durante la presente gestión política, la Secretaría de Innovación y Calidad Educativa en el marco de “Secundaria 2030” elaboró el documento “Marco de la Organización de los Aprendizajes\* (MOA) en donde se explicita que *“...garantizar el derecho de aprendizaje en el siglo XXI, implica que todos los estudiantes puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos en la sociedad con plena autonomía y*

<sup>1</sup> Morín, E (2001) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Nueva Visión, edición argentina.

<sup>2</sup> UNESCO (2013) Hacia un aprendizaje universal. En: <http://unesdoc.unesco.org/s/0022/002241/224102s.pdf>

<sup>3</sup> Duro, E; Volpi, M y Contreras, D; (2010) La enseñanza secundaria: logros y desafíos. En: Educación Secundaria: derecho, inclusión y desarrollo. Desafíos para la educación de los adolescentes. UNICEF.



libertad<sup>4</sup>. Es evidente que educar al ciudadano es una preocupación presente en la política educativa.

Para lograr dicha meta, desde el Ministerio de Educación han elaborado la “Progresión de los Aprendizajes” que abarca los distintos niveles educativos y las distintas áreas de conocimiento, tomando como base los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), como norma curricular vigente a nivel nacional, y se elaboraron y propusieron los “Indicadores de Progresión de los Aprendizajes” (IPA) que son considerados aprendizajes imprescindibles que un estudiante logre en distintos momentos de su escolaridad para avanzar en su trayectoria y finalizar su educación básica obligatoria, habiéndose apropiado de los saberes y capacidades necesarias para actuar y desenvolverse en este mundo complejo y cambiante con plena autonomía y libertad<sup>5</sup>. En dicho documento se expresa la necesidad de garantizar el derecho a aprender y que los estudiantes desarrollen capacidades a partir del aprendizaje de contenidos fundamentales comunes y de ciertas capacidades básicas: resolución de problemas, pensamiento crítico, aprender a aprender, trabajo con otros, comunicación, compromiso y responsabilidad local y global, junto con el desarrollo de competencias digitales.

Podemos observar que los lineamientos de la política educativa a nivel nacional tienden no sólo a la formación de adolescentes en áreas de conocimiento sino que apuntan al desarrollo de capacidades donde la formación de ciudadanos capaces de resolver diversas situaciones y comprometerse con dichos problemas son prioridades.

## 2- En el contexto provincial:

La misma lógica, en cuanto a metas, propósitos, contempla el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, vigentes a diciembre de 2018<sup>6</sup>, cuando en su marco general se explicita:

*“... la nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la Provincia, el país, la región y el mundo. Por ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión*

*de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. La Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:*

- *ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;*
- *fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;*
- *vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.”<sup>7</sup>*

Indudablemente desde los lineamientos políticos la búsqueda de formar ciudadanos críticos, autónomos con capacidades para afrontar el futuro está presente en forma explícita.

Ahora bien, analizando el diseño curricular ya en la materia propiamente dicha, la Geografía está posicionada acorde a los propósitos y metas explicitadas anteriormente al punto de convertirse en el sentido principal de su enseñanza; esto es observable al ser explicitado por uno de sus escribas:

*“... la idea de poner en discusión el sentido de la enseñanza de la materia surgió a partir de algunas de estas preguntas, ¿Qué /cuál /cuáles geografías son las más adecuadas para la formación política y ciudadana del estudiante? ¿La Geografía escolar debe formar “pequeños” científicos, o estudiantes/sujetos políticos interesados por las cuestiones territoriales, ambientales y de la cultura? ¿Qué saberes políticos, ciudadanos y culturales está en condiciones de aportar la disciplina Geografía a los estudiantes de la escuela secundaria? ¿Qué sujetos sociales se está dispuesto a incorporar como protagonistas definitorios de los problemas bajo estudio?” (Alvarez, 2013)<sup>8</sup>.*

Es así como podemos pensar que al momento de construir el espacio curricular, Geografía, como materia a ser enseñada en el nivel secundario, se discutió el para qué ser enseñada, y obviamente en concordancia con qué **Geografía enseñar y cómo enseñarla** de tal modo que exista coherencia. Esto es evidente teniendo en cuenta que:

*“... el sentido de la enseñanza de la Geografía se ha definido teniendo en cuenta el potencial del Espacio como referencia política para comprender y explicar la naturaleza conflictiva de los problemas territoriales y ambientales del mundo contemporáneo. Es una*

<sup>4</sup> Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina. En: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005896.pdf> ( pag 3).

<sup>5</sup> Ver Progresión de los Aprendizajes (IPA) en: [https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file\\_id=d0e98471-c1e6-4187-b45b-696b3f6bd95b](https://cdn.educ.ar/repositorio/Download/file?file_id=d0e98471-c1e6-4187-b45b-696b3f6bd95b)

<sup>6</sup> Si bien durante el año 2018 hay conocimiento de renovación de los Diseños Curriculares en la provincia de Bs As, a la fecha de entrega del presente trabajo, no se ha oficializado la nueva versión.

<sup>7</sup> Dirección General de Cultura y Educación (2006) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1er año. Pág 10.

<sup>8</sup> Alvarez, G (2013): Los diseños curriculares de geografía de la provincia de Buenos Aires como asunto político, ciudadano y cultural. período 2005-2012 Encuentro de Geógrafos de América Latina. EGAL 2013. Perú. (pág.10).



*invitación a que la enseñanza de la materia pueda ser pensada, a su vez, concibiendo el espacio como un producto de interrelaciones del más variado tipo (políticas, culturales, económicas, entre otras), una esfera de la posibilidad de existencia de la multiplicidad, y, como un proceso en devenir, de apertura genuina frente al futuro*<sup>9</sup>.

La adopción de la perspectiva de la Geografía Social y la concepción de espacio geográfico adoptados, son el producto de decisiones de carácter teórico y epistemológico que deben concebirse como el contexto desde el cual adquieren sentido los planteamientos de la enseñanza y el tipo de aprendizajes esperados. Es más, cuando los escribas del diseño se refieren a los objetivos de la selección de los contenidos comunes –compartidos entre el ciclo básico de la Educación Secundaria y el ciclo superior– para la enseñanza de la Geografía, explicitan que fueron seleccionados para:

*“Contribuir a la formación de un ciudadano crítico y reflexivo de la “realidad social”. En el caso de la Geografía, consciente y activo sobre los problemas territoriales y ambientales del presente. Capaz de reconocer en la diferencia cultural y la desigualdad social algunos de los principales mecanismos que organizan la conformación de las sociedades actuales y sus espacios.*

*-Favorecer instancias de enseñanza que permitan al estudiante alcanzar explicaciones e interpretaciones cada vez más ricas y complejas sobre su propio barrio, localidad, país y mundo. Sobre las relaciones entre los problemas ambientales y territoriales de sus espacios más próximos y en su relación con los más lejanos. Todo lo cual crea mayores condiciones para la construcción de un relato personal y colectivo sobre su propio lugar y existencia en el mundo*<sup>10</sup>.

Estos objetivos claramente ponen de manifiesto la búsqueda de una coherencia entre **¿Para qué enseñar Geografía? ¿Qué Geografía enseñar? y ¿cómo enseñarla?** desde el punto de vista epistemológico y metodológico-didáctico. Es así como desde el diseño curricular provincial, la Geografía es considerada una Ciencias Social. Su objeto de estudio es el espacio geográfico, concebido como un producto social a través del tiempo. Su objetivo es analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social actual; y comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, dado que, las distintas formas de organización espacial son el resultado del modo en que las sociedades se han relacionado con la naturaleza, transformándola

según sus necesidades e intereses. Se trata de comprender el espacio como un “ambiente construido” desde lo humano y que, en su conformación, también ayuda a construir lo que es humano. Se trata de la construcción, por determinadas relaciones sociales de producción y poder, de un ambiente que afecta de modo diferenciado y desigual asimismo la vida social de grupos, clases sociales y pueblos durante la historia. En este sentido, los hechos y fenómenos se analizan según los principios explicativos de la Geografía: localización, contextualización, comparación, correlación, multicausalidad, multiescalaridad y multiperspectividad, entre otros.

En este contexto, cómo orientar la enseñanza de la Geografía y su aprendizaje hoy--- El fin último es apuntar a la formación de un ciudadano que atienda la realidad de la cotidianeidad, aborde los problemas espaciales de su entorno como objeto de conocimiento en sí mismo. Para ello es necesario incorporar prácticas pedagógicas basadas en la investigación, para analizar, reflexionar y tomar decisiones sobre la realidad espacial en la que vive, abordándola a partir de una acción dialéctica que permita actuar sobre ella, realizando propuestas concretas superadoras esbozadas por ejemplo en proyectos sobre esa realidad, llevando a cabo así, la misión formativa de la disciplina, y, al comprender los procesos espaciales de la escala local poder extrapolar estos conocimientos para la comprensión espacial de otras realidades, en otras escalas.

En esta línea de análisis, podemos afirmar que la enseñanza de la Geografía desde los lineamientos de la política educativa provincial se acerca a “lo deseable” que se espera desde los marcos educativos a nivel nacional y organismos americanos/internacionales sobre el “**para qué**” enseñar Geografía; sin embargo pareciera que los lineamientos políticos no son plasmados en las aulas, en las prácticas docentes y por ende en el aprendizaje de los adolescentes.

### **3-Sobre cómo enseñar Geografía: los aportes más recientes**

En la actualidad encontramos una extensa cantidad de producción académica referida a la didáctica, su evolución, sus debates actuales (Camilioni, 1996, 2007; Litwin, 1997; Davini, 1996; Edelstein, 1996; Diaz Barriga, 2009); aquellas referidas al análisis de la práctica docente, o el “oficio de enseñar (Litwin, 2008; Sanjurjo, 2009; Davini, 2015); otra tantas referidas la formación

<sup>9</sup> Alvarez, G (2013) Ob cit. Página 9.

<sup>10</sup> Aquí solo se incorporaron dos de los objetivos para la selección de los contenidos comunes, por considerarlos importantes a los fines de dicho proyecto. En: Exposición de los escribas del Diseño Curricular al Equipo de Capacitadores de la Provincia de Buenos Aires, diciembre 2009.



docente o formarse en la práctica (Achilli, 2000; Edelstein, 2011) y aquellas, entre otras, que se refieren a las formas de repensar las clases, la enseñanza, las metodologías, las estrategias (Sanjurjo, 2003, 2005; Davini, 2008; Anijovich y Mora, 2009; Montes, 2017).

También desde la didáctica específica, la didáctica de la Geografía, hay numerosos aportes interesantes en los últimos veinte años dedicados a la enseñanza de una Geografía renovada tanto desde el punto de vista epistemológico como didáctico. En esta línea Gurevich, 1994, 1998, 2005, 2007, 2014; Fernandez Caso, 2007, 2014; Blanco, 2007; Villa, 2004, 2007, 2009, 2012; Zenobi, 2008, 2009, 2012 han analizado qué nuevos temas y/o problemáticas introducir en la enseñanza de la geografía como también cómo abordarlas desde el punto de vista metodológico - didáctico a través de la resolución de situaciones problemáticas o del análisis de un estudio de caso; han descripto propuestas didácticas innovadoras y en otras oportunidades relatando experiencias áulicas o de formación docente.

También desde la didáctica específica, la didáctica de la Geografía, hay numerosos aportes interesantes en los últimos veinte años dedicados a la enseñanza de una Geografía renovada tanto desde el punto de vista epistemológico como didáctico. En esta línea Gurevich, 1994, 1998, 2005, 2007, 2014; Fernandez Caso, 2007, 2014; Blanco, 2007; Villa, 2004, 2007, 2009, 2012; Zenobi, 2008, 2009, 2012 han analizado qué nuevos temas y/o problemáticas introducir en la enseñanza de la geografía como también cómo abordarlas desde el punto de vista metodológico - didáctico a través de la resolución de situaciones problemáticas o del análisis de un estudio de caso; han descripto propuestas didácticas innovadoras y en otras oportunidades relatando experiencias áulicas o de formación docente.

Esta reformulación sobre qué posicionamiento adoptar al enseñar Geografía epistemológica y didácticamente también fue pensada en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires -2005-2012-. A partir de su formulación se dió un cambio radical en todo sentido, desde el **para qué enseñar geografía, qué geografía enseñar y por supuesto con respecto a cómo enseñar la Geografía.**

Hasta ese momento la enseñanza de la Geografía en las escuelas secundarias de la provincia reflejaban prácticas tradicionales y en algunos casos se visualizaba la renovación de su enseñanza a partir de nuevos contenidos/temas que asomaban en la disciplina.

Vale la pena explicitar cuál fue el estado de situación que relevaron –los escribas- con respecto a la enseñanza de la Geografía en las prácticas de los docentes de la provincia que consideraron necesario interpelar:

*“A continuación, se presenta una agenda, de ningún modo definitiva, de “problemas didácticos” detectados en las aulas de Geografía de la jurisdicción, que puede ser considerada como un “estado de situación de la enseñanza” sobre el cual se desea incidir desde el cambio curricular. Algunos de los problemas en cuestión son:*

- *La preeminencia en el aula del tratamiento de contenidos de carácter físico-natural por sobre los de carácter social, o bien, su desarrollo de modo fragmentado al inicio del año escolar en tanto se relegan los sociales, políticos y culturales para la segunda parte del año.*
- *Las concepciones de sociedad -aún la idea de sociedad- como un “todo” indiferenciado, -ajerárquico- sin tomar en cuenta necesidades, intereses y proyectos de sociedad que pueden ser contradictorios y/ o contrapuestos.*
- *La débil identificación del rol del Estado, tanto en su función de articulador social como territorial, o aún, la ausencia del reconocimiento de diferentes tipos de Estado (Neoliberal, de Bienestar, entre otros).*
- *El análisis de espacios geográficos a una única escala, sin considerar las relaciones entre los espacios próximos y los más lejanos, o bien, reducir los espacios a mero “continente” de fenómenos sujetos de inventarios o listados.*
- *La utilización de los mapas a efectos de la sola localización o bien como representación objetiva del espacio, sin comprenderlos como una producción de sentido o un recurso de la cultura visual de potente influencia en los jóvenes y la sociedad en general.*
- *La escasa presencia de oportunidades de lectura y escritura que se reconozcan como particulares de la enseñanza y de la naturaleza de la materia.*
- *La desvinculación, entre sí, de las dimensiones políticas, económicas, culturales, así como de los aspectos ambientales y geopolíticos –en un sentido extenso-, siempre presentes en la naturaleza de las problemáticas sociales y las agendas territoriales y/o ambientales actuales.*
- *La ausencia de utilización de diversos tipos de fuentes y de la necesidad de considerar diferentes puntos de vista provenientes de disímiles sujetos sociales.*
- *La ausencia de reconocimiento de la significatividad de la sociedad civil en toda sociedad*



moderna (por ejemplo, a través de los movimientos sociales) tanto como factor de opinión, como en su capacidad de intervención en la producción de espacio.

• Las visiones estereotipadas acerca de aquellos que son socioculturalmente diferentes (cuestiones de género, etnia, migrantes) o desiguales en términos socio-económicos (diferentes tipos de pobreza)<sup>11</sup>.

Este diagnóstico de la situación en la enseñanza<sup>12</sup> fue la base para el cambio en la enseñanza de la Geografía en las escuelas y en conjunción con las políticas educativas del momento es que se observó la necesidad de apuntar a la formación de ciudadanos críticos, autónomos y responsables y cómo Geografía puede apuntar a esas metas de aprendizaje desde **para qué, qué y cómo enseñar Geografía en la educación secundaria**.

Analizando el diseño curricular vigente<sup>13</sup>, en cada unidad de cada año, podemos observar que se explicitan los denominados “objetos de enseñanza” con los contenidos a desarrollarse y se encuentran acompañados por las “orientaciones didácticas” que dan cuenta del enfoque didáctico-metodológico sugerido, priorizando la explicación por sobre la descripción, que el alumno sea considerado un protagonista, que comprenda la multicausalidad, multiescalaridad y multiperspectividad y complejidad de los hechos y fenómenos, que trabajen con diversas fuentes de información, que puedan incorporar las tic para analizar y seleccionar información como para producir un nuevo conocimiento y que las metodologías utilizadas –estudios de caso, solución de problemas, juegos de simulación, elaboración de proyectos, entre otros- ayuden a promover el trabajo grupal y colaborativo, la comunicación, la creatividad y el pensamiento crítico; se prioriza la profundización de metodologías de enseñanza analíticas antes que las meramente descriptivas. Es así que se puede establecer una coherencia entre qué Geografía enseñar y cómo enseñarla; también en estrecha vinculación con el para qué o sea las metas propias de la Geografía y las establecidas por el marco general del Diseño Curricular de la provincia. Ahora bien, podemos observar que los métodos propuestos en el Diseño Curricular son los interactivos, aquellos donde predominan las actividades desarrolladas por los jóvenes siendo de este modo protagonistas de su propio aprendizaje; principalmente, estudios de caso, trabajo por proyectos, resolución de problemas, salida de campo y juego de simulación; sin

embargo, desde la propia experiencia nuestra duda es, **se enseña Geografía desde este posicionamiento o continúan las propuestas de enseñanza ligadas a la concepción más tradicional**. Consideramos que, si bien hay una apertura hacia metodologías de enseñanza centradas en los jóvenes, todavía persisten prácticas propias de la escuela tradicional.

Consideramos que el docente al elegir una metodología didáctica y las estrategias para enseñar un contenido determinado, también tiene una posición tomada sobre cómo aprenden los jóvenes y ese aprendizaje de lo metodológico, de las habilidades y las destrezas apuntan a una formación integral indispensable para las situaciones que deberán afrontar en su vida cotidiana. Sin embargo, de esto muchas veces los docentes no son conscientes. Es necesario formar conciencia en los docentes que es tan importante qué enseñar, cómo hacerlo y para qué.

#### 4- El lugar de las tic:

Las tecnologías han invadido todos los aspectos de la vida en la sociedad y también deberían incorporarse en la enseñanza para potenciar el aprendizaje. Las tic también aparecen en el Diseño Curricular y son un recurso a tener en cuenta para incorporarlo metodológicamente al enseñar Geografía. Sabemos que, el mayor potencial de las nuevas tecnologías de la información en la educación reside no solo en lo que aportarán a los métodos de enseñanza y aprendizaje actuales, sino por el hecho de que están transformando radicalmente lo que rodea a las escuelas, es decir, el mundo en general. Están cambiando cómo trabajamos, cómo nos relacionamos unos con otros, cómo pasamos nuestro tiempo libre y, en suma, nuestros modos de percibir y relacionarnos con la realidad y a nosotros mismos.

Coincidimos a afirmar que, *“el desafío es utilizar la tecnología de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades. Las escuelas deben convertirse en lugares donde sea normal ver niños comprometidos en su propio aprendizaje.”* (Bosco, 1995)

En cuanto a la enseñanza de la Geografía desde un posicionamiento crítico, al cual adherimos, no pretende la incorporación de las nuevas tecnologías como un

<sup>11</sup> Alvarez, G (2013): Los diseños curriculares de geografía de la provincia de Buenos Aires como asunto político, ciudadano y cultural. período 2005-2012 Encuentro de Geógrafos de América Latina. EGAL 2013. Perú (pág. 10-11).

<sup>12</sup> El diagnóstico se realizó en 75 Escuelas Secundarias-seleccionadas como escuelas piloto- de las 25 Regiones Educativas de la Prov de Buenos Aires, por la Dirección de Formación Continua. 2007.

<sup>13</sup> Cabe destacar que durante el 2018 se realizó una revisión de los Diseños Curriculares a nivel Secundario sin darse a conocer Versiones preliminares y/o definitivas al momento de realización del presente trabajo.



recurso más. Creemos que es necesario crear estrategias metodológicas - didácticas que busquen potenciar el aprendizaje de los alumnos innovando en mejorar las capacidades de pensamiento lógico e intentando desarrollar actitudes de aprendizaje autónomo, creativo y participativo. El desafío es convertir esas tecnologías en un recurso necesario para potenciar e incentivar el proceso de enseñanza. Para ello es necesario que el docente esté capacitado en qué recursos tecnológicos utilizar, cuándo y cómo en función de un proyecto determinado.

También hay que diferenciar qué tipo de recurso tecnológico se incorpora en la enseñanza dado que no es lo mismo trabajar en el aula con un documento compartido como **Google Doc**, que trabajar con cartografía de tipo satelital o con **Google Earth**. La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del espacio geográfico -objeto de estudio de la Geografía- nos permite una mirada diferente de ese objeto, promoviendo en los jóvenes un doble aprendizaje; por un lado el manejo del recurso tecnológico y por otro y al mismo tiempo, familiarizarse con otra noción de "espacio geográfico" que rompa con la idea del espacio estático y unidireccional. Constituyen un valioso recurso pedagógico, dado que se pueden realizar lecturas intencionadas, integradas y significativas de la realidad en distintas escalas de análisis. El mundo globalizado exige y demanda que la sociedad aprenda a manejar información geográfica cada vez más compleja.

La experiencia realizada a través de encuestas y entrevistas a docentes en investigaciones anteriores (2007-2008; 2009-2010; 2016-2018) dan cuenta que los docentes consideran que incorporar las TIC en la enseñanza es cambiar metodológicamente la enseñanza de la Geografía, mientras que desde nuestro posicionamiento, es un indicador de renovación pero no necesariamente una renovación de metodología didáctica.

Cabe destacar que, desde nuestro posicionamiento, la incorporación de las TIC no implica que la educación cambie, que sea innovadora o que produzca automáticamente un aprendizaje. Para ello es necesario crear cambios en los procesos de enseñanza, propiciando nuevas e innovadoras metodologías didácticas y para ello es imprescindible una actualización o capacitación de los docentes en tal sentido.

Lo cierto es que ante el mundo actual, la enseñanza de la Geografía puede y debe hacer aportes tendientes a brindar las herramientas conceptuales,

metodológicas y acompañadas por recursos tecnológicos para que los jóvenes puedan comprender mejor el mundo en que vivimos e insertarse en él como jóvenes críticos, autónomos y con poder de decisión ante las situaciones que se le presentan.

En la actualidad es necesaria una revisión de las metodologías de enseñanza y de los contenidos impartidos para poder afrontar el complejo y diverso futuro que nos aguarda. La llegada de la tecnología a las escuelas debe ser acompañada imperiosamente por un cambio en el plano metodológico. Y es que el mundo en el que actualmente vivimos y, sobre todo, el inminente futuro que nos espera, plantea retos completamente diferentes a los que nos hemos enfrentado en el pasado. El paradigma está en plena metamorfosis, y la educación debe acompañarla.

#### **A modo de cierre:**

La enseñanza de la Geografía puede y debe hacer aportes tendientes a brindar las herramientas conceptuales, metodológicas y acompañadas por recursos tecnológicos para que los jóvenes puedan comprender mejor el mundo en que vivimos e insertarse en él como jóvenes ciudadanos críticos, y autónomos. En este sentido es necesario replantearse no sólo qué Geografía enseñar y para qué sino también repensar las metodologías de enseñanza - promover aquellas centradas en los jóvenes- y en las competencias que esperamos adquieran los adolescentes para poder afrontar el complejo y diverso futuro que nos aguarda como ciudadanos comprometidos y responsables. El mundo globalizado exige y demanda que la sociedad capaz de afrontar nuevos desafíos y para ello es necesario brindar herramientas que incentiven el desarrollo de capacidades tendientes a resolver problemas del mundo actual, entre ellas aprender a manejar información geográfica cada vez más compleja, resolver situaciones problemáticas con responsabilidad y compromiso, trabajar con otros en comunidades cooperativas y aprender a informar y comunicar los logros.

El nuevo milenio exige revisar la enseñanza de la Geografía. Es necesario revisar los procesos de configuración pedagógica de contenidos escolares, priorizando aquellos que apunten al estudio de los temas y problemas que forman parte de la agenda social y política actual, una agenda compleja propia de estas sociedades modernas, democráticas y desiguales. La finalidad de tal renovación es brindar



a los jóvenes las herramientas analíticas básicas para interpretar críticamente el mundo de hoy y promover un posicionamiento autónomo y comprometido con los problemas socio- territoriales contemporáneos; acompañado por la incorporación de las tecnologías que permitan un conocimiento más cercano a la realidad posible.

La llegada de la tecnología a las escuelas debe ser acompañada imperiosamente por un cambio en el plano metodológico. Y es que el mundo en el que actualmente vivimos y, sobre todo, el inminente futuro que nos espera, plantea retos completamente diferentes a los que nos hemos enfrentado en el pasado. El paradigma está en plena metamorfosis, y la educación debe acompañarla.

#### **Bibliografía:**

- ACHILLI, E. (2000) Investigación y formación docente. Laborde editor. Bs As.
- ANIJOVICH, R; MORA, S. (2009) Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Editorial Aique, Bs As.
- BRUNNER, J. J. (2000) "Educación: Escenarios de futuro. Nuevas tecnologías y sociedad de la información". Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), Chile.
- BRUNER, J. J y TEDESCO, J. (2003). Las nuevas tecnologías y el futuro de la educación. Septiembre Grupo Editor. Bs As.
- BURBULES, Nicholas (2009), "El aprendizaje y el entretenimiento ya no son actividades separadas", entrevista de Bosoer, Clarín, 24 de mayo. En:<http://edant.clarin.com/suplementos/zona/2009/05/24/z-01925084.htm>
- CAMILIONI, A; DAVINI, M.C., otras (1996). Corrientes didácticas contemporáneas. Paidós, Bs As.
- CASTELLS, Manuel (1998). "Entrevista sobre las nuevas tecnologías y el futuro de la educación". Revista Cuadernos de Pedagogía, 271
- CASTELLS, Manuel (1997). La era de la información. Economía, sociedad y cultura. (3vols.). Madrid: Alianza.
- DAVINI, M C (2008) Métodos de enseñanza. Didáctica general para maestros y profesores. Edit Santillana. , Bs As.
- DAVINI, M C, (2015) La formación en la práctica docente. Editorial Paidós, Bs As.
- EDELSTEIN, G (2011) Formar y formarse en la enseñanza. Paidós Editorial. Bs As
- FERNANDEZ CASO, M V; GUREVICH, R (2000) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos . Bs As.
- FERNANDEZ CASO, M V; GUREVICH, R (2014) Didáctica de la Geografía. Practicas escolares y formación de profesores. Editorial Biblos, Bs As.
- GUREVICH, R. (2005) Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la Geografía. Fondo de Cultura Económico. Bs AS
- LIBEDINSKY, M (2001) La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula. Paidós, Bs As
- LIBEDINSKY, M (2016) La innovación educativa en la era digital. Paidós, Bs As
- LITWIN, E (comp). (1995). Tecnología educativa. Política, historias, propuestas. Paidós, Bs As
- LITWIN, E (1997) Las configuraciones didácticas. Editorial Paidós, Bs As.
- LITWIN, Edith (2008), El oficio de enseñar: condiciones y contextos, Buenos Aires, Paidós.
- MAGADAN, Cecilia (2012), "Clase 3: Las TIC en acción: para (re)inventar prácticas y estrategias", Enseñar y aprender con TIC, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
- SANJURJO, L. (2003) Aprendizaje significativo y



enseñanza en los niveles medio y superior. Homo Sapiens Ediciones. Bs As.

-SANJURJO, L; RODRIGUEZ, X (2005) Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Homo Sapiens Ediciones, Bs As.

- TEDESCO, J C. (1999) "Educación y sociedad del conocimiento y de la información". Encuentro Internacional de Educación Media. Secretaría de Educación de Bogotá. Colombia.

- VILLA, A; ZENOBI, v. (2004) Situación y perspectiva de la enseñanza de la Geografía Documento final. Seminario dictado por la Dirección de Capacitación de la Dirección General de Cultura y Educación

- VILLA, A(2007) "Apuntes para reflexionar acerca de la conformación del pensamiento didáctico específico de la Geografía en la Argentina". En II Jornada de Didáctica de Historia, Geografía y las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Entre Ríos, 18 al 20 de octubre.

- ZAPPETTINI, M.C. (2008) Enseñanza de la Geografía e informática: El uso del SIG en una experiencia pedagógica innovadora. Revista Geograficando. Fache, UNLP

- ZAPPETTINI, m c. (2010) "Geografía y nuevas tecnologías, una combinación necesaria en la enseñanza del S XXI" METAS 2021 Congreso Iberoamericano de Educación. Buenos Aires.

- ZAPPETTINI, M C; ZILIO, C,; OTROS (2009) "Geografía, nuevas tecnologías y política educativa en la Educación Secundaria."I Encuentro de Equipos de Investigación. Centro de Investigaciones Geográficas. Universidad Nacional de La Plata.

- ZENOBI, V (2009) Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En: Insaurralde, M Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas metodológicas. Noveduc.



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° II: TIC`S Y LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **Estrategias didácticas<sup>1</sup> en educación a distancia. Una experiencia en el curso “Geografía, ambiente y salud: mosquitos de riesgo en Argentina”**

**Beceyro, Ana Carolina**

*cbeceyro@ffyl.uncu.edu.ar*

Dra. En Geografía. Universidad Nacional de Cuyo. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento e Instituto de Geografía.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---

---

<sup>1</sup> TIC: conjunto de herramientas o recursos de tipo tecnológico y comunicacional (televisión, teléfono, GPS, computadoras, otros) que facilitan la emisión, acceso y tratamiento de la información mediante códigos variados (textos, imágenes, sonidos, entre otros).



## Introducción

En la actualidad, los medios masivos de comunicación y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) han generado nuevas dinámicas en lo que respecta a los entornos tradicionales y entornos virtuales de enseñanza-aprendizaje (EVEA). Recientemente, el desarrollo de plataformas virtuales al servicio de la educación ha brindado la posibilidad de generar nuevos espacios para el desarrollo de los procesos educativos; éstos han requerido de la adaptación de las estrategias didácticas y de la flexibilización de los roles asumidos por cada participante.

En lo que respecta a las estrategias didácticas, García Aretio (2007) señala que las mismas se vinculan con: el diseño y la gestión del proceso, la orientación personal, la provisión de información y recursos, la generación de ambientes propicios, la dinamización de grupos, la motivación y facilitación del aprendizaje, así como la supervisión y evaluación. Es decir, el rol docente se asocia con una serie de decisiones –entendidas como estrategias- que van desde el diseño de un aula virtual, la elección de los contenidos, la planificación de las actividades y recursos que incluirá (Rodríguez Simón y López, 2017), así como de la mediación pedagógica que implemente y la capacidad de readaptar rápidamente dichas estrategias en caso de requerirlo.

En lo que respecta a los roles de los participantes, el Conectivismo (Siemens, 2004) se consolida como un nuevo modelo pedagógico innovador en el cual, el aprendizaje es promovido a través del desarrollo de competencias basadas en la interconexión (cuadro n° 1). Por este motivo, tanto los docentes como los estudiantes se convierten en emisores y receptores que se nutren recíprocamente; cada uno de ellos constituye un nodo en esa red comunicativa. Esto no significa la desaparición del rol docente. Por el contrario, éste es quien debe guiar a los estudiantes en el acceso a la información confiable, académica, en un mundo en donde la abundancia de información (cantidad) no siempre es sinónimo de calidad. Y esa guía debe ser claramente expresada a través de la correcta mediación pedagógica del aula virtual.

La mediación pedagógica constituye una actividad de fundamental importancia en la educación a distancia, principalmente en la capacitación a través de EVEA (entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje), cuya principal actividad consiste en la

tutoría permanente y en la presentación adecuada de los materiales que se ofrecen a los estudiantes, idealmente diseñados y adaptados para cada caso en particular (Ávila Muñoz, 2012). Al respecto, García Aretio (2012) señala que es necesario integrar cuatro componentes esenciales en los programas de educación a distancia: la docencia (institución), el aprendizaje (alumnos), los materiales (contenidos) y la comunicación (vías y canales). En palabras de este autor, el diálogo es asíncrono, por lo cual debe ser didáctico y mediado porque la presencialidad, en este caso, está ausente. El diálogo, a través de las pautas de trabajo y consignas debe ser claro para poder facilitar un aprendizaje significativo.

Por lo expuesto, en este trabajo se comentan las estrategias didácticas desarrolladas en una experiencia basada en educación a distancia: un curso no presencial (100% virtual)<sup>2</sup> realizado en el año 2018 sobre una problemática específica abordada desde la Geografía de la Salud. Se propone como objetivo general: dar a conocer las estrategias didácticas implementadas para el abordaje de la problemática desarrollada en el curso a distancia. Como objetivo específico: evaluar fortalezas y debilidades de las estrategias implementadas en lo que respecta al aprendizaje significativo y a la mediación pedagógica desde el modelo del Conectivismo.

## Desarrollo

### Características del curso y diseño del aula virtual

El curso “Geografía, ambiente y salud: mosquitos de riesgo en Argentina” fue planificado contemplando un mínimo de 10 inscriptos y un máximo de 30, preferentemente destinado a estudiantes de carreras de grado y docentes de diferentes niveles educativos. Sobre un total de 32 preinscriptos, lo iniciaron 28. De éstos:

- 24 participantes finalizaron y aprobaron el curso satisfactoriamente (86 %).
- 2 participantes eran estudiantes avanzados de la carrera de Medicina en la misma universidad; 1 participante era Técnico Radiólogo y estudiante de Geografía; 1 participante era bióloga; 1 era estudiante de la carrera de Portugués; y los restantes 23 eran graduados y estudiantes de las carreras de geografía (profesorado, licenciatura, geógrafo y/o tecnicatura en cartografía, SIG y teledetección).
- 1 participante realizó el curso desde la provincia de Corrientes; 1 participante desde la



Modelos pedagógicos	Conectivismo (Aprendizaje- conocimiento compartido en línea)	Constructivismo (Aprendizaje-experiencia)	Cognitvismo (Aprendizaje-memoria)	Conductivismo (Aprendizaje-estímulo)
Rol docente	Acompaña el proceso de aprendizaje. Se convierte en un nodo de la red.	Facilitador que orienta al estudiante en la construcción del conocimiento basado en experiencias. Interacción.	Mediador entre las construcciones mentales de los estudiantes -memorización, conocimientos previos- y la generación del nuevo conocimiento.	Determina el comportamiento de los estudiantes. Aprendizaje por estímulos-respuesta.
Rol estudiante	Interconexión con otros participantes. Autoaprendizaje: desarrollo de la capacidad de seleccionar información, compartirla y opinar. Se convierte en un nodo de la red.	Establece relaciones y crea significados a partir de los conocimientos que explora.	Conecta información nueva a sus conocimientos previos.	Contenedor pasivo. Desarrolla la memorización y reproducción mecánica de los contenidos.
Actividades	Colaborativas, dinámicas, cambiantes.	Estudio de casos y proyectos sobre el mundo real. Tareas abiertas.	Explicaciones, ejemplos a través de gráficos, esquemas.	Leer, analizar. Trabajos individuales. Escaso intercambio de conocimientos.
Rol de las TIC	Ofrecen posibilidades de investigación e interpretación de la información. Facilita el contacto entre participantes.	Los canales de comunicación permiten crear conocimiento a partir de la interacción.	Presenta información en formato multimedia. Uso para resolución de casos.	Uso limitado. Para descargar información. Aulas repositorio.
<p style="display: flex; justify-content: space-around; width: 100%;"> <span>2000</span> <span>1960</span> <span>1930</span> </p>				

Cuadro N° 1. Evolución temporal de los modelos pedagógicos  
 Elaborado en base a García Tartera (2018) y Godoy Morote (2014).



provincia de San Juan; los 26 restantes eran residentes del Gran Mendoza.

La carga horaria fue estimada en 40 horas reloj, distribuidas en diferentes actividades (obligatorias y optativas) a realizar durante tres semanas y destinando una semana adicional para la entrega del trabajo final (obligatorio).

Los temas fueron organizados en cinco grandes bloques: uno destinado a la apertura del curso, tres destinados al desarrollo de los temas semanales y, el último, destinado al trabajo final.

El bloque general fue habilitado el primer día del curso. Contenía:

- Presentación del curso: introducción, imágenes motivadoras y programa de contenidos.
- Un foro de anuncios para uso del docente, un foro de presentación para los participantes y un foro general para consultas.
- Encuesta diagnóstica: unas pocas preguntas con el fin de estimar los conocimientos previos de cada participante en el tema del curso y en el manejo de entornos virtuales de enseñanza y aprendizaje (EVEA). Vinculado a ésta, un link al curso de Moodle para estudiantes: autoasistido y disponible en la plataforma de la FFyL, con el fin de que ellos pudieran resolver dudas básicas vinculadas con el manejo del aula virtual.
- **Glosario general:** actividad transversal configurada para que a medida que el curso se desarrolle, los estudiantes pudieran aportar conceptos. Era obligatoria la participación con al menos un aporte de cada participante a lo largo del curso.

#### **Estrategias didácticas: dinámica de trabajo**

Debido a que el curso fue planificado con una modalidad intensiva, a distancia, se estipuló la apertura de una nueva actividad cada 3 o 4 días. A su vez, se procuró presentar una variedad de éstas, alternando diferentes niveles de complejidad, con el objetivo de mantener la dinámica de trabajo y la atención de los participantes. Es decir, se procuró que si una actividad demandaba muchas horas de lectura y comprensión, la siguiente actividad sería más breve o con menor peso en la carga conceptual.

Además, se utilizaron estrategias centradas tanto en la individualización de la enseñanza (atendiendo a las necesidades e intereses de los estudiantes) como en la enseñanza de grupo y trabajo colaborativo (construcción del conocimiento grupal).

#### **Semana 1:**

El inicio del tema 1 “Ambiente y salud: los mosquitos como vectores de enfermedades” se realizó a través de una presentación general y sintética del tema y del marco teórico que sustenta esta problemática, elaborada por la docente y dejada a disposición en el muro del aula virtual.

Se indicó la lectura de documentos y textos previamente seleccionados por la docente, la visualización de un breve video (incrustado, desde **Youtube**) y se habilitó un foro de participación obligatoria: **Foro sobre Vectores**.

En el mismo se abordó el tema de enfermedades transmitidas por vectores y los factores socioeconómicos, políticos, ambientales, etc. que inciden en la dinámica del proceso salud-enfermedad. La metodología de trabajo propuesta consistió en la asignación de un tema a cada estudiante<sup>3</sup> para que explore el mismo en los textos ofrecidos y luego realice su aporte en el foro. A su vez, cada estudiante debía realizar un segundo aporte (tema a elección) para complementar el de algún otro participante. Es decir: era obligatorio realizar una doble participación, cruzada, con el fin de fomentar la interacción entre los participantes y facilitar un aprendizaje colaborativo.

La lista de temas asignados y la dinámica surgida entre los comentarios de los participantes se presentan en la tabla 1 y figura 1 (en color verde: enfermedades transmitidas por vectores; celeste: factores que inciden en el proceso salud-enfermedad). Es importante aclarar que en este primer foro se excluyeron aquellas enfermedades transmitidas por los mosquitos *Aedes sp.* y *Anopheles sp.*, ya que serían abordadas exclusivamente durante las dos semanas siguientes.

Otros temas de interés quedaron sin ser desarrollados, como por ejemplo: enfermedad de Lyme, esquistosomiasis, el rol de los medios de comunicación en situaciones de alerta, el rol de los investigadores y la transdisciplinariedad y la resistencia de vectores a insecticidas. No obstante, en algunos aportes de los participantes, los temas fueron surgiendo naturalmente.

Como se observa en la figura 1, algunos temas recibieron mayor cantidad de aportes (ej. Los temas 1, 3, 12, 13, 15, 18, 24 y 26. Éste último con la mayor cantidad de participaciones), mientras que otros sólo fueron comentados por quien tenía el tema asignado, pero no recibieron participación cruzada (9, 10, 16,

<sup>3</sup> Los temas del Foro sobre Vectores fueron predefinidos por la docente y asignados a cada participante en función de sus títulos de base, carreras que estudian, así como de preferencias temáticas para aquellos participantes a los cuales se conocía con anterioridad. Por lo tanto, la asignación de temas se fue completando y reajustando a medida que ellos se iban presentando en el foro. El fin de esta estrategia para la asignación de temas consistió en mantener a los participantes dentro de su zona de confort y aprovechar al máximo sus experiencias, conocimientos y gustos para iniciar el aprendizaje sobre la problemática propuesta.



17, 23, 25 y 27). Otros participantes realizaron mayor cantidad de aportes.

Como resultado de la dinámica, en el foro quedaron registrados 91 participaciones, entre las realizadas por los estudiantes y las devoluciones realizadas por la profesora (cada una de las participaciones fue respondida por la docente). Esta actividad permitió conocer las características generales de enfermedades transmitidas por vectores –y por otros mosquitos que no son de riesgo en Argentina- así como

conocer el origen multicausal de los procesos de salud-enfermedad que afectan a la población y al ambiente.

En función de esto, la siguiente actividad realizada en esta semana obligó a los estudiantes a salir a terreno, ya que se propuso realizar una observación de algún lugar a elección (terreno baldío, plaza, vivienda, institución o recorrido a elección) para, luego, participar en el Foro Mapa del Riesgo. A partir de la observación realizada debían elaborar una carta temática o croquis en el cual identificaran elementos de riesgo para la

Nº	Pregunta - consigna
1	Importancia de los cambios en prácticas agrícolas (avance- retroceso de la frontera agropecuaria) y las enfermedades transmitidas por vectores.
2	Importancia de la movilidad de la población en la difusión de vectores de enfermedades.
3	Enfermedad de Chagas
4	Enfermedad de Chagas
7	Carga económica de las enfermedades transmitidas por vectores y estrategias mundiales de prevención y control (metas del milenio).
10	Relación entre saneamiento ambiental y presencia de enfermedades transmitidas por vectores.
13	El rol de los habitantes en la problemática de enfermedades transmitidas por vectores: prevención.
18	Peste bubónica
19	Urbanización no planificada y ordenamiento territorial: invasión de nichos ecológicos de vectores.
21	Epidemias históricas. Enfermedades transmitidas por vectores.
26	Reglamento Sanitario Internacional: vigilancia en los puntos de entrada
25	Fiebre del Nilo Occidental

Tabla 1. Algunos de los temas asignados para el Foro sobre Vectores.  
Fuente: Beceyro (2018).



proliferación de mosquitos u otros vectores y, si era posible, clasificaran las zonas con algún criterio a elección. Se muestran a continuación dos aportes de

estudiantes, con elevado nivel de detalle y diferentes estilos de representación cartográfica (figuras 2 y 3):

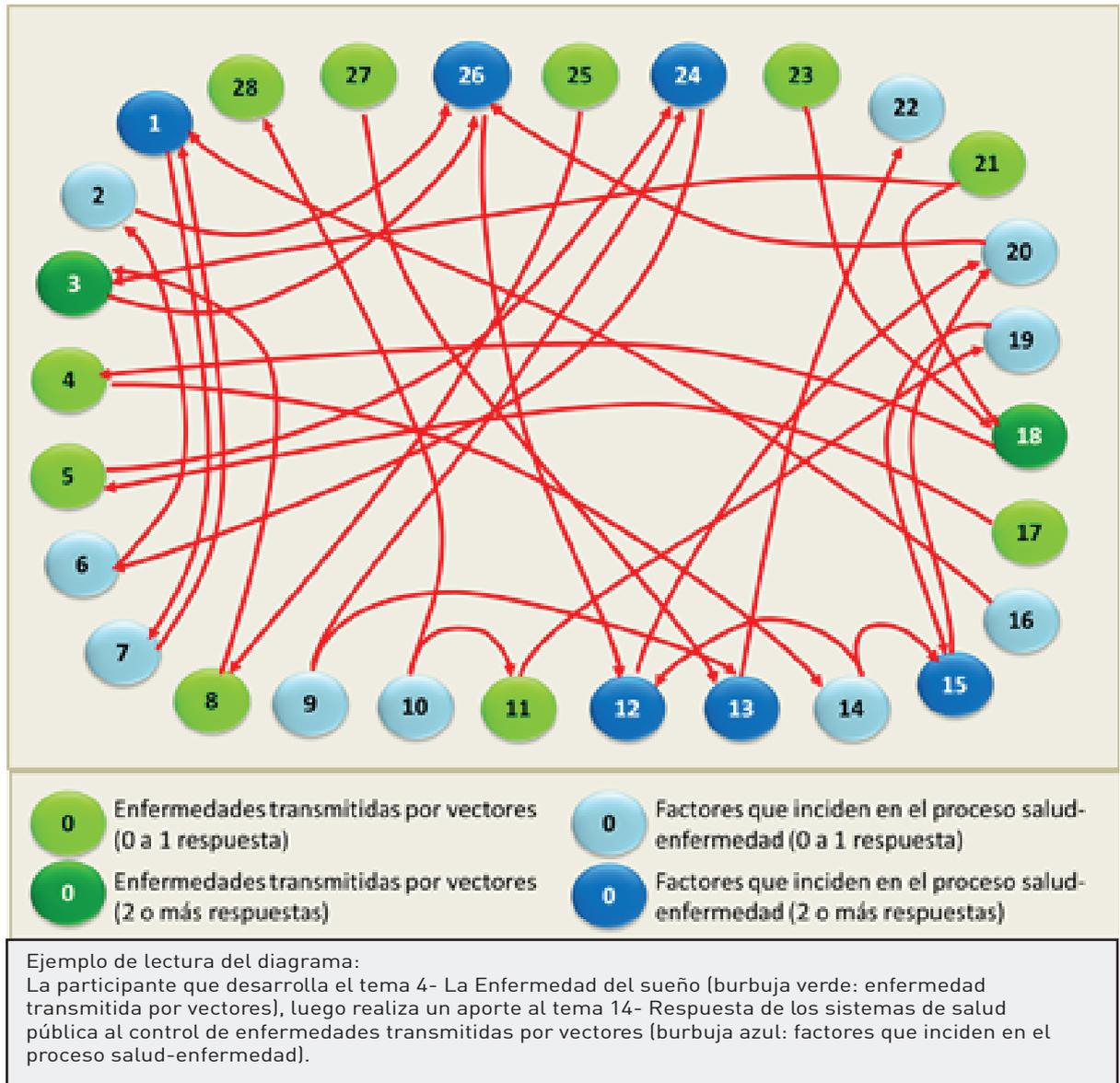


Figura 1. Diagrama de flujos del Foro sobre Vectores: tema asignado y tema elegido.  
Fuente: Beceyro (2018).



Figura 2: Carta de riesgo del Sector NO de Godoy Cruz, Mendoza. Elaborada por Fabiana Gómez, Profesora de Geografía.

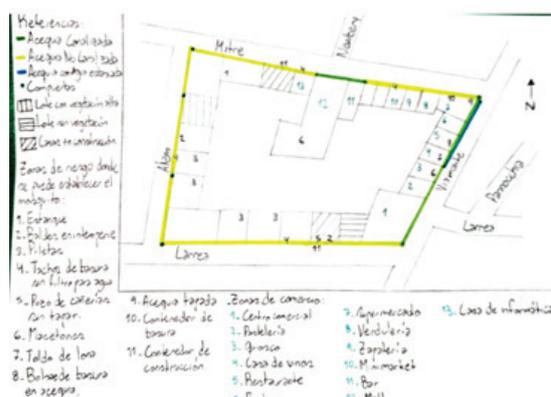


Figura 3– Carta de riesgo de Chacras de Coria, Luján de Cuyo, Mendoza. Elaborada por Renzo Salatino, Estudiante de Geografía.

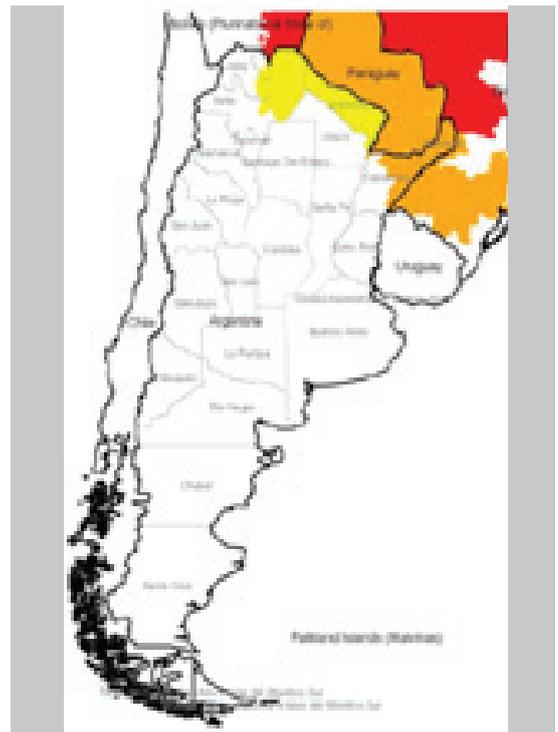
### Semana 2:

En esta semana se desarrolló el tema 2 “Conociendo a mosquitos del género *Aedes* sp”. A partir de la visualización de un video incrustado en el aula y de la lectura de textos seleccionados se propusieron algunas actividades obligatorias y otras optativas. También se ofrecieron vínculos a páginas web con información

sobre epidemias históricas de la fiebre amarilla en Buenos Aires y en Panamá. Para el caso de este vector se consideraron las siguientes enfermedades: fiebre amarilla, dengue, zika, chikungunya y mayaro (siendo, las últimas dos, poco conocidas por los estudiantes, según lo respondido en la encuesta diagnóstica).

En primer lugar se propuso realizar una **lectura guiada** de los textos indicados e ir respondiendo las preguntas ofrecidas por la profesora. Esta actividad no era necesario entregarla, sino que sería la base de la siguiente actividad obligatoria disponible en el aula virtual: **Cuestionario del *Aedes***.

La lectura guiada contempló preguntas simples y otras de mayor nivel de abstracción y/o de dificultad (figura 4). Algunas implicaban realizar una lectura específica y, otras, observar imágenes o cartografía sobre la distribución de los mosquitos del género *Aedes*.





**Mapa de riesgo de fiebre amarilla de la Organización Mundial de la Salud. Año 2010.**  
En este texto se comenta que numerosos países han revisado sus clasificaciones de áreas de riesgo para indicar si es requerida o no la vacunación. Entre ellos: Argentina, en el 2010.  
La leyenda del mapa de Argentina distingue áreas en color:

- ✓ Rojo: endémicas (con presencia de una cierta cantidad de casos de fiebre amarilla a través del tiempo).
- ✓ Naranja: transicional. Según la descripción se indica que incluye zonas selváticas en altitudes menores a 2300 m.s.n.m.
- ✓ Amarillo: de bajo riesgo (ver el mapa de Sudamérica al final del documento para obtener el significado de este color). Zonas en altitudes menores a 2300 m.s.n.m.
- ✓ Blanco: sin riesgo.

- Observe ahora el mapa de Argentina y Sudamérica: ¿Le parece razonable que un límite político-administrativo separe una zona endémica de una zona de bajo riesgo? (límite de Salta y Formosa con Bolivia).
- ¿A qué puede deberse esta diferencia en la clasificación?

Figura 4: Mapa y cuadro. Ejemplo de lectura guiada sobre el *Aedes sp.* Fuente: Beceyro (2018).

Luego, el cuestionario virtual<sup>4</sup> de 14 preguntas tomó un nivel de base en función de la lectura guiada para crecer en complejidad en algunas preguntas (figura 5). Se ofrecieron preguntas de tipo verdadero-falso, de múltiple opción, de interpretación de textos (palabra faltante) y de reconocer áreas sobre cartografía (arrastré de palabras sobre imagen).

El análisis estadístico de este cuestionario reveló los siguientes resultados: todos los participantes aprobaron con notas comprendidas entre 70% y 90% (media: 84%; mediana: 83%) y la mayoría lo completó en sólo un intento. Dos preguntas obtuvieron un índice de dificultad elevado (41,1% y 53,4%) y son las que se muestran en la figura 5, lo cual llamó la atención debido a que en la lectura guiada se trabajó bastante con el análisis de cartografía y zonas de riesgo y porque el 90% de los participantes que hicieron este cuestionario eran graduados y/o estudiantes de la carrera de geografía. La pregunta que consistía en arrastrar etiquetas a las zonas de Argentina según el nivel de riesgo, fue respondida con el 100% de respuestas exactas por un solo estudiante (de la carrera de medicina).

Finalmente, se dejó a disposición el **Foro del *Aedes***, de participación opcional para quien quisiera aportar alguna noticia periodística o alguna otra información sobre este vector y las enfermedades que transmite (tuvo 6 participaciones).

### Semana 3:

De forma similar a la semana anterior, el tema 3 “Conociendo a mosquitos del género *Anopheles sp.*” se trabajó con las mismas estrategias didácticas para conocer al vector y a las principales enfermedades que

En el siguiente mapa indique cuáles son las zonas de riesgo para la transmisión de enfermedades por medio de *Aedes sp.* Los niveles de riesgo que deberá estimar son muy alto, alto, medio, bajo, sin riesgo. Pueden repetirse los niveles en diferentes zonas.  
Arrastre la etiqueta sobre el mapa y súltela sobre las áreas indicadas.

Muy alto Alto Medio Bajo Sin riesgo

En relación con la transmisión de fiebre amarilla en la actualidad ¿Recuerda qué provincias argentinas presentan mayor riesgo según la cartografía de la Organización Mundial de la Salud?

Seleccione una:

- a. Corrientes- Misiones
- b. Jujuy- Salta- Formosa

Figura 5: Cuestionario del *Aedes sp.* Ejemplo de preguntas: arrastrar etiqueta y múltiple opción. Fuente: Beceyro (2018).

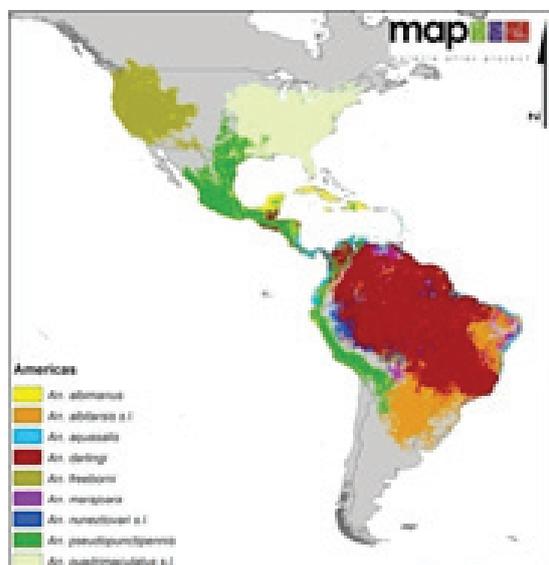
puede generar: malaria o paludismo y filarías linfática. Se realizó una nueva lectura guiada (figura 6) de los textos indicados para luego resolver la actividad obligatoria disponible en el aula virtual: Cuestionario del *Anopheles*, con 12 preguntas (figura 7) de múltiple opción, verdadero-falso, etc<sup>5</sup>.

Del análisis estadístico de este cuestionario, se destacan algunos resultados: todos los participantes que lo realizaron aprobaron con notas comprendidas entre 60% y 100% (mediana: 92%; media: 90%) y la mayoría de ellos lo hizo con un solo intento (25 sobre 28 intentos). En cuanto al peso estimado de las preguntas y el índice de dificultad, se destacan algunos casos:

- Pregunta N° 4: obtuvo un total de 16 respuestas parcialmente correctas sobre un total de 28 intentos. Pero como esta pregunta tenía un peso

<sup>4</sup> El mismo fue configurado con la posibilidad de realizar hasta dos intentos y obtener una nota promedio en ese último caso, con un tiempo máximo de resolución asignado en 25 minutos.

<sup>5</sup> El mismo fue configurado con la posibilidad de realizar hasta dos intentos y obtener una nota promedio en ese último caso, con un tiempo máximo de resolución asignado en 25 minutos.



Mapa Anopheles América de proyecto Atlas

- Observe el mapa de América: ¿Cuáles son las dos especies presentes en Argentina y dónde se localiza cada una?
- ¿Qué diferencia hay entre las especies representadas en este mapa y en el anterior (a escala mundial)?

Figura 6: Ejemplo de lectura guiada sobre el Anopheles sp. Fuente: Beceyro (2018).

Ejercicio de comprensión lectora. Complete la siguiente frase colocando las palabras ofrecidas en los espacios faltantes:

Las enfermedades transmitidas por  , que suponen una gran amenaza para la salud de las sociedades del mundo, son causadas por virus, bacterias y  transmitidos al ser humano por  , flebotomos, chinches triatómicos, garrapatas, moscas, ácaros y otros.

Las principales enfermedades transmitidas por vectores representan alrededor del 17% de la  estimada de enfermedades transmisibles y causan más de 700.000 muertes al año. Las zonas  y subtropicales son las más afectadas.

Figura 7: Cuestionario del Anopheles sp. Fragmento de pregunta de comprensión lectora. Fuente: Beceyro (2018).

estimado del 20% (arrastrar etiquetas con nombres de especies sobre regiones geográficas), el índice de dificultad fue relativamente bajo (82,6%).

- Pregunta N° 3: de tipo verdadero-falso (comparación de la situación de la malaria con la filariasis linfática), obtuvo 11 respuestas erróneas sobre un total de 28 intentos, con lo cual, el índice de dificultad fue el más alto (57,1%).

- También se dejó a disposición un foro opcional para realizar aportes complementarios, **Foro del Anopheles**, en el cual se registraron 3 participaciones, una de las cuales fue un aporte de la propia docente.

#### Semana 4:

Antes de que finalice la semana 3 y debido al buen ritmo de trabajo de los estudiantes, se habilitó la actividad final a realizar durante esta cuarta semana de extensión. Se puntualizaron las consignas de trabajo, los formatos del archivo y extensión con los cuales elaborar el informe solicitado. La consigna general (Beceyro, 2018) indicaba la elección de una enfermedad entre: dengue, fiebre amarilla, chikungunya o zika. También, se ofrecieron algunas ayudas acerca de cómo elegir la escala geográfica (nacional, regional o provincial) y temporal, así sobre cómo realizar comparaciones. Finalmente, se indicó que el trabajo podría ser individual o entre dos personas.

A esta consigna se sumaron las características que debía tener el informe en cuanto a estructura, extensión, formatos y otras ayudas. Se hizo hincapié en la necesidad de “construir la información” y citar las fuentes correspondientes con el sistema de normas APA, Vancouver u otro reconocido. Finalmente, se habilitó la **Tarea Trabajo Final**, con un plazo de entrega ideal y un plazo límite adicional de 48 horas para quienes solicitaron prórroga.

Como ayuda para que realicen el trabajo final, se dejó a disposición un listado de páginas web en las cuales buscar información estadística y cartográfica sobre las enfermedades a elegir: Organización Mundial de la Salud, Organización Panamericana de la Salud, Centro de Control de Enfermedades (CDC, EEUU), Ministerio de Salud de Argentina (Boletín Integrado de Vigilancia, Alertas epidemiológicas). Así como se habilitó un Foro de colaboración (opcional) para quienes encontraran alguna otra base de datos y quisieran compartirla. Este foro registró sólo un mensaje de colaboración.

En cuanto a la aprobación de los trabajos finales:

- Aprobaron 24 participantes: 16 trabajos fueron individuales y 4 realizados entre dos personas.
- Sólo 1 trabajo (individual) resultó desaprobado y no fue corregido por la participante. Según la enfermedad, se realizaron:
  - 12 trabajos sobre dengue
  - 3 trabajos sobre fiebre amarilla



- 2 trabajos sobre zika
- 2 trabajos sobre malaria o paludismo
- 1 trabajo sobre chikungunya
- 1 trabajo sobre chikungunya y zika

Se observó el interés de los participantes por trabajar las dos enfermedades con mayor cantidad de brotes o epidemias conocidas en el país recientemente (dengue y fiebre amarilla), las cuales fueron noticia en los medios de comunicación.

Según la escala geográfica y lugares elegidos:

- 1 trabajo a escala mundial (línea de tiempo de una enfermedad)

• 1 tomando la región Andina (América del Sur)

- 5 trabajos sobre Argentina
- 1 comparando Argentina con otros países
- 2 comparando Argentina con Brasil
- 1 comparando Argentina con México
- 1 comparando regiones de Argentina
- 2 del NEA (Noreste argentino)
- 1 comparando la región de Cuyo con el NEA
- 1 comparando Buenos Aires con el NEA
- 1 comparando las provincias de Chaco,

Mendoza y Buenos Aires

- 1 sobre la provincia de Chaco
- 1 sobre la provincia de Córdoba
- 1 sobre la provincia de Tucumán
- 1 sobre la provincia de Buenos Aires

En cuanto al momento temporal:

- 17 trabajos considerando períodos recientes o comparando años recientes (siglo XXI)

• 1 trabajo abordando un caso histórico (siglo XIX)

- 1 trabajo comparando tres años epidémicos (1871-2008-2018)

• 1 trabajo comparando la SE 52 (semana epidemiológica 52) de dos años recientes

- 1 trabajo comparando dos cortes temporales: 1997-2006 y 2012-2016

Como cierre del curso se dejó a disposición una

**Encuesta de satisfacción**, anónima, para que valoren el curso en cuanto a contenidos, dificultades, exigencia y estrategias didácticas de la docente (11 preguntas en total). La misma fue respondida por 20 participantes, de los cuales: uno destacó que las actividades realizadas no le fueron de utilidad para ampliar sus conocimientos teóricos (aunque respondió satisfactoriamente a las restantes preguntas), otro mencionó que el manejo de

la plataforma Moodle le generó cierta dificultad (aunque respondió satisfactoriamente a las restantes preguntas) y sólo un participante respondió en forma negativa a la mayoría de las preguntas de la encuesta (su evaluación general del curso fue insatisfactoria). El resto respondió positivamente, por lo cual el índice de satisfacción del curso fue del 95%.

En la encuesta se solicitó que mencionaran otros temas de interés para realizar en futuros cursos a distancia. Entre los temas solicitados por los estudiantes se destacaron las problemáticas ambientales y de salud vinculadas con el fracking, agroquímicos, contaminación química del suelo y contaminación ambiental en general, accesibilidad a centros de salud, ordenamiento territorial, conductas sociales en áreas urbanas y otras.

### Conclusiones y discusión

En función de los objetivos propuestos, se concluye que las estrategias didácticas desarrolladas en el curso a distancia presentaron fortalezas y debilidades. Las fortalezas detectadas fueron: se logró mantener la atención de los participantes (la participación no declinó significativamente a lo largo del curso); las tareas obligatorias fueron realizadas en los plazos estipulados; se destacó la elevada calidad de los trabajos realizados en aquellas actividades que requerían mayor aporte personal (foro sobre vectores, mapa del riesgo y trabajo final); y prácticamente no hubo consultas sobre aspectos que no se comprendieran (las consignas de trabajo resultaron claras).

Las debilidades detectadas fueron: escasa participación en aquellos foros optativos que tenían como objetivo la búsqueda de noticias de actualidad o compartir información académica; dificultades iniciales de algunos participantes en el manejo de Moodle; y que no se logró captar la atención de los estudiantes acerca de la importancia de la malaria o paludismo en Argentina (sólo se realizaron dos trabajos finales sobre este tema).

En lo que respecta a los roles de los diferentes participantes, el mayor desafío para los estudiantes consistió en mantener el ritmo de trabajo intensivo y, en varias ocasiones, en forma colaborativa. En el caso del rol docente, el desafío inicial se vinculó con la habilitación de la primera actividad, con una estructura prediseñada, pero adaptada sobre la marcha en función de los perfiles e intereses de los participantes. Luego, durante el curso,



el desafío consistió en lograr la asistencia permanente hacia los estudiantes con el fin de poder sostener el ritmo de trabajo propuesto y en rediseñar pautas de trabajo y materiales mediados en función de las necesidades. Es decir, el aula virtual fue concebida como un espacio dinámico, en permanente cambio, cuyos nodos de interacción fueron los participantes.

### **Bibliografía**

- Ávila Muñoz, P. (2012) "Educación a distancia y educomunicación". En: Manuel Moreno Castañeda (comp.) Veinte visiones de la educación a distancia. Mexico: UDGVirtual. Pp. 233-246. Disponible en: <https://infotec.repositorioinstitucional.mx>
- Beceyro (2018) Geografía, ambiente y salud. Mosquitos de riesgo en Argentina. Curso a distancia. En: <https://www.virtual.ffyl.uncu.edu.ar>
- García Aretio, L. (Coord.) (2007) De la educación a distancia a la educación virtual. Barcelona, Ariel.
- García Aretio, L. (2012) "Criterios para alimentar la práctica en educación a distancia". En: Manuel Moreno Castañeda (comp.) Veinte visiones de la educación a distancia. Mexico: UDGVirtual. Pp. 233-246.
- García Tartera (2018). "Modelos pedagógicos. Moodle y conectivismo, dos razones para un aprendizaje activo". En Plataforma E-learning Actual. Disponible en: <https://elearningactual.com/conectivismo-educacion-moodle/>
- Godoy Morote, N. (2014) Retos del sistema educativo actual frente a la nueva y emergente era digital. Valencià, Universtat Jaume I. Tesis Máster Universitario en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato- Especialidad FP Rama Administrativa. Disponible en: <http://repositori.uji.es>
- Rodríguez Simón, A. y López, S. (2017) "Estrategias de enseñanza en los entornos mediados: resultados de la experiencia de la performance virtual educativa". En RED. Revista de Educación a Distancia, Murcia, Universidad de Murcia, N.55, Art.10, 22-Dic-2017. Disponible en: [https://www.um.es/ead/red/55/rodriguez\\_lopez.pdf](https://www.um.es/ead/red/55/rodriguez_lopez.pdf)
- Siemens, G. (2004). "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age". En: International journal of instructional technology and distance learning, California, Estados Unidos. 2 (1), 3-10.



## **Aulas virtuales, entornos de oportunidad para estudiantes rurales**

**Carla Araceli Sacchi Lemos**

*sacchicarla@yahoo.com.ar*

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Cuyo.

**Elizabeth Lourdes Chiappa**

*elichiappa@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras y Dirección General de Escuelas.

**María Cecilia Priori**

*cecipriori@gmail.com*

Dirección General de Escuelas.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

“Las nuevas tecnologías no sólo constituyen un conjunto de herramientas, sino un entorno en donde se producen las interacciones humanas.” (Burbules y Callister, 2001)

En este trabajo pretendemos compartir la enseñanza de la Geografía en escenarios virtuales para contextos de ruralidad y, además, mostrar la realidad de estudiantes rurales -un microcontexto- con los que se comparte el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Cuando hablamos de **contexto**, hacemos referencia a: ...aquella situación educativa que tiene la intención explícita y compartida por parte de una comunidad concreta de promover el desarrollo personal y el aprendizaje en alguno de sus diferentes ámbitos: afectivo-social, intelectual-cognitivo o físico-psicomotor (...) Conjunto de relaciones que suceden entre los elementos instruccionales en el seno de un ámbito social y cultural. (Barberá, 2001)

El contexto, entonces, es el Aula Virtual que se ha diseñado en Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) como respuesta a la demanda de estudiantes de zonas rurales principalmente<sup>1</sup>, cuya accesibilidad a instituciones educativas de nivel secundario se complejiza por diversas razones.

Mientras que al referirnos a **microcontexto**, (Barberá, 2001) lo explican de la siguiente manera: “Se trata de núcleos de prácticas específicas con aquello que es necesario para enseñar y aprender en un periodo educativo concreto”. Los núcleos específicos que se utilizan en CVA, son denominados módulos, los cuales contienen saberes y aprendizajes que son mediados por docentes especialistas en sus disciplinas y que además manejan herramientas tecnológicas como andamios para que se logre el proceso enseñanza-aprendizaje.

## Objetivos

- Valorar las aulas virtuales como alternativa de escolarización obligatoria de estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa.
- Repensar dimensiones pedagógicas alternativas ajustadas a realidades diversas.
- Comprender el rol de la Geografía en la educación virtual de contextos rurales.
- Visualizar estrategias y recursos utilizados para casos de trayectorias escolares diferenciadas.

## Marco teórico y metodología

El marco teórico que aborda el presente trabajo se identifica con el paradigma sociocrítico de la enseñanza geográfica, ya que involucra a los actores sociales que **transforman** el territorio rural mendocino. La ciencia geográfica se manifiesta a partir del estudio del espacio complejo, dinámico y multidimensional, con una mirada desde la multicausalidad, multiperspectividad, multiescalaridad en un mundo complejo.

El marco teórico conceptual que integra las tecnologías a la educación sigue los lineamientos del Modelo TPACK (en inglés: Technology, Pedagogy And Content Knowledge/Tecnología, Pedagogía y Contenido), el cual contempla la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y las Comunicaciones) en la enseñanza, ligadas y vinculadas al conjunto de decisiones curriculares y pedagógicas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

El método de estudio sigue las habilidades del pensamiento en la era digital (Churches, A. 2009). Atiende a los nuevos comportamientos, acciones y oportunidades de aprendizaje que aparecen a medida que las TIC avanzan y se vuelven más omnipresentes. Esta metodología se establece como la estructura de la comprensión en el proceso de enseñanza y aprendizaje, a partir del uso de las nuevas tecnologías.

## Desarrollo

### Partes

#### 1.Marco regulatorio del proyecto

El trabajo se enmarca en el proyecto Comunidades Virtuales de Aprendizajes (CVA) dependientes de la Dirección de Políticas de Integración Digital (DPID), el mismo está regulado por la Resolución 113-DGE-2017 que prevé el (...) “Sistema de Escolaridad Protegida, del Nivel Secundario Orientado y Técnico de Gestión Estatal, como política de aseguramiento de las trayectorias escolares de los estudiantes que cursan sus estudios en escuelas de Nivel Secundario y sus modalidades que dependen de la Dirección General de Escuelas...”. (DGE 2017)

Dicha resolución reglamenta a nivel provincial, lo que reconoce la ley 26.061 en su artículo 37 “prevé su inclusión y permanencia en programas de apoyo escolar a fin de evitar la amenaza o violación de este derecho”.

<sup>1</sup> CVA es mucho más abarcativa. Atiende y da cabida a casos diversos de estudiantes que por uno u otro motivo no pueden cumplir con una trayectoria normatizada, sino que su recorrido está diferenciado.



La ley de Educación Nacional 26.206 en su artículo 105 propone la educación a distancia y la define “como la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio, durante todo o gran parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos diseñados especialmente para que los/as alumnos/as alcancen los objetivos de la propuesta educativa”.

También la Resolución 188-CFE-12, establece que las jurisdicciones deben definir políticas para la mejora de las trayectorias escolares y los logros académicos, como así también que desarrollen y fortalezcan estrategias para el ingreso o reingreso de alumnos con alta vulnerabilidad educativa y diversifiquen las condiciones de enseñanza-aprendizaje.

La creación del programa de Comunidades Virtuales de Aprendizaje a través de la Res. N° 113-DGE-2017 es una estrategia de abordaje y respuesta del Sistema de Escolaridad Protegida a distintas problemáticas que causan la interrupción de las trayectorias escolares de los estudiantes. Ahora bien, abordar la problemática de la interrupción de la escolaridad implica proponer trayectorias escolares completas, continuas y relevantes en cuanto al acceso, apropiación y construcción del conocimiento. En este sentido, Comunidades Virtuales de Aprendizaje constituye una estrategia de presencialidad asistida con recursos virtuales y/o apoyos a distancia que propone nuevas formas de estar y aprender en las escuelas gracias al uso de las TIC y que permite garantizar una base común de saberes para los estudiantes que accedan a las aulas virtuales de cada espacio curricular ofrecido. Se entiende, que la calidad de esta estrategia depende de la eficacia de sus contenidos digitales mediados a través de la tutoría para lograr aprendizajes significativos en los estudiantes que se valen de los mismos.

## 2. Aulas virtuales

El proyecto Comunidades Virtuales de Aprendizajes es elaborado teniendo en cuenta los diferentes aspectos o ámbitos de gestión de una institución educativa: lo académico curricular, lo administrativo, el gobierno institucional, lo organizativo y los recursos. Se hará énfasis en dos de ellos que son de interés para el presente estudio.

- **Académico curricular:** este ámbito abarca lo referido a programas y planificaciones de los espacios

curriculares, metodologías pedagógicas, desarrollo y secuencias de saberes y aprendizajes, criterios y estrategias metodológicas, criterios e instrumentos de evaluación, criterios de acreditación y promoción.

La Sociedad de la Información no alude solamente a una relación con los recursos tecnológicos, sino también define modos distintos de pensar, relacionarse, comunicar, percibir sonidos e imágenes, leer mensajes y consignas, interpretar, seleccionar y almacenar información, y por supuesto aprender.

La educación e-learning se basa en la educación personalizada y en el constructivismo principalmente.

- De la **educación personalizada** toma el formato tutorial, pues el docente de cada espacio curricular debe acompañar a través de recursos comunicacionales, que la plataforma le otorga, el proceso educativo: estimulando, apoyando y dando soluciones a los problemas particulares de cada estudiante. Además, existe la figura de profesor enlace, también cumple funciones de tutor, conoce personalmente al estudiante y su realidad familiar, social, comunitaria, etcétera.

- Del **constructivismo** utiliza los saberes previos para construir nuevos conocimientos, a partir de recursos multimediales y estrategias didácticas que posibilitan los procesos de aprendizaje y apropiación del conocimiento a través de las redes de comunicación.

Los contenidos curriculares que se aplican son los que presenta el Diseño Curricular vigente de la provincia de Mendoza, con orientación en tres bachilleros: Economía y Administración, Ciencias Naturales y Agro y Ambiente. Cada espacio curricular, llega a los estudiantes mediante la plataforma Moodle.

Cada profesor prioriza los saberes y aprendizajes específicos de acuerdo a la realidad sociocultural de los estudiantes en su entorno rural próximo.

Las distintas disciplinas se elaboran y distribuyen en 9 módulos, 3 por cada trimestre. El diseño de cada módulo posee reglas básicas consensuadas para los profesores contenidistas.

- **Recursos:** este aspecto es muy abarcativo porque se tiene en cuenta desde espacios físicos de trabajo y aprendizaje, equipamiento, recursos humanos, hasta tipo de materiales didácticos, bibliografía y recursos tecnológicos de los estudiantes y docentes.

Si se tiene en cuenta que el alma máter de este proyecto es la “enseñanza a través de la virtualidad en contextos rurales”, son fundamentales dos requisitos: que las



escuelas sedes dispongan de conexión a Internet y que los estudiantes posean su propia netbook.

En ocasiones, se han presentado inconvenientes con estos recursos, los cuales han sido solucionados de diferentes maneras: contar con Google Drive, como repositorio de materiales educativos, desde donde los docentes enlaces pueden descargarlos y luego copiarlos en las netbooks de los estudiantes; y la posibilidad de que las actividades que ellos deben realizar sean offline.

### 3. Enseñanza de la Geografía en entornos virtuales

La enseñanza de la Geografía, aborda saberes y aprendizajes específicos que no son simplemente datos o información, sino que resignifican el entorno inmediato del estudiante ya que le permite interpretar su territorio de una manera diferente. De ahí la importancia de problematizar la Geografía como ciencia social. De esta manera, los estudiantes, realizan una observación directa, generan relaciones conceptuales con otras disciplinas, aplican lo aprendido y así logran una metacognición real.

#### Recursos y estrategias implementados:

La conectividad suele ser un obstáculo en escuelas localizadas en zonas rurales convirtiéndose en una limitante a la hora de trabajar con el aula virtual o páginas web interactivas, por lo que, en algunos casos, las actividades que los estudiantes deben llevar a cabo, son facilitadas de manera offline (fuera de línea), por ejemplo, en un documento Word, Hot Potatoes.

Gracias a la virtualidad es que este grupo de estudiantes llegan a concretar los estudios secundarios, conquistan el derecho de la escolaridad formal. Las estrategias utilizadas por los docentes son la clave para que se apropien del conocimiento.

A continuación, se presentan algunos ejemplos de (actividades solicitadas) recursos y estrategias implementados:

#### a) Producción Audiovisual y multimundial:

Se ha trabajado con Software libre como el audacity para trabajar con audios. Es una herramienta para grabar, mezclar y editar sonidos en la computadora, y al ser de código abierto, no se tiene que pagar nada para utilizarlo. Los estudiantes graban sus propias canciones, temas de exposición, mezclan y editan pistas de audio o incluso capturan el sonido que esté sonando en la PC en tiempo real, pueden convertir archivos mp3 a otros formatos.

En las zonas rurales principalmente, el uso de la radio es muy importante para la vida social de la comunidad, una experiencia pedagógica-didáctica muy valiosa es la construcción de una "Radio escolar", elaborando pistas de audio cortas con formato radial, para abordar y desarrollar diferentes temas. Se han elaborado pistas para diferentes usos, audiolibros, audios para ficciones y/o para la realización de cuentos en video, etc.

Más allá del uso técnico, la elaboración de audios para la creación de micros radiales requiere del desarrollo de habilidades socio-cognitivas y afectivas en cada paso del proceso.

Programa realizado por estudiantes con acompañamiento docente, otra estrategia trabajada con este programa, comprendió la elaboración de encuestas a productores agrícolas del este mendocino, verdaderos actores sociales que son parte de la organización y dinámica del territorio agrario de Mendoza.

Para las producciones multimediales se utilizan también editores de video como los programas livemoviemaker o filmora, son de descarga gratuita (versión de prueba) de fácil uso donde se pueden agregar textos y títulos desde la biblioteca de la página, al igual que se añade música y efectos de sonido. Se pueden adicionar capas y filtros, como así también transiciones entre imágenes y videos. Son verdaderos asistentes tecnológicos porque les permite a los estudiantes realizar y editar filmaciones, grabaciones, recortes de películas, elaboran productos multimediales que plasman una genuina apropiación del conocimiento geográfico.

#### b) Construcción de Mapas conceptuales interactivos:

Los mapas conceptuales permiten organizar, secuenciar y jerarquizar conceptos, que muy lejos de memorizar, los mismos permiten recuperar conceptos previos y resignificarlos a partir de relaciones entre los mismos. En otras palabras, es una representación gráfica de los saberes, que prioriza la jerarquía y las relaciones entre conceptos. Genera construcciones del pensamiento complejo, por lo que responde a la teoría del aprendizaje significativo.

Se ha trabajado particularmente con un software libre llamado Cmaps Tools, preinstalado en la netbook de cada estudiante. No requiere de la conexión a internet y presenta características interactivas, ya que se puede agregar recursos visuales o audiovisuales a la construcción.



Los mapas conceptuales se han utilizado como estrategia para esquematizar problemáticas abordadas de manera compleja, como cierre de módulo y/o como Evaluación Integradora Anual.

Existen otros softwares como Mindomo o GoConqr, que cumplen funciones similares y son más amigables en cuanto a diseño y utilización. Sin embargo, no resulta conveniente utilizarlos en el proyecto, ya que requieren de conexión estable a internet.

c) Interpretación de fuentes de información geográficas:

Las fuentes de información geográficas son entendidas como el conjunto de textos, datos estadísticos, gráficos y cartas temáticas, que permiten hacer un abordaje geográfico de distintas realidades, estas generalmente, son complementarias entre sí.

En el ejercicio profesional docente no son novedosas, y se pueden trabajar tradicional o digitalmente. Desde lo pedagógico, se trabajan capacidades poco complejas como localizar o comprender y medianamente complejas como aplicar o analizar.

La utilización de cartas temáticas son instrumentos tratados como “paratexto”, lo cual permite analizarlas como textos visuales. Se va más allá de localización, favoreciendo el establecimiento de relaciones entre distintos niveles o capas de información; se promueve de esta manera que el estudiante construya su propio texto cartográfico, realizando las relaciones pertinentes. También el estudiante puede llegar a construir mapas temáticos, de esta manera se activan operaciones cognitivas como observar, reunir y organizar datos, diseñar, comparar y clasificar; para luego proceder al análisis y posterior conclusión.

El uso de Google Earth y Google Maps, permite trabajar con distintas escalas de análisis espacial, lo que promueve una mayor comprensión de la orientación y las relaciones espaciales.

La implementación de “estudio de casos” facilitan la problematización de la realidad. Favorecen la observación de un problema ambiental (sociedad + naturaleza) concreto, utilizando mapas, estadísticas, gráficos, fotografías, legislación, etcétera. Este recurso ubica al estudiante en una situación de multicausalidad que pueden ser analizadas desde perspectivas diferentes. Particularmente, en la Geografía, pueden permitir el estudio espacial y temporal del problema, se ponen en juego dilemas morales de los distintos actores, formulación de soluciones que a veces son contrapuestas,

juego de roles donde los estudiantes deben tomar una postura fundamentada en su juicio.

#### 4. Formación situada

La realidad y trayectoria de los estudiantes que integran el proyecto, es bien diferente a la trayectoria de un estudiante de escuela presencial “tipo”. Se puede nombrar algunas características de su realidad, tratando de no realizar generalizaciones absurdas. Estos estudiantes viven a una distancia relativamente importante de la escuela, lo cual no les permite asistir regularmente, además al insertarse en un contexto rural muchas veces trabajan la tierra en la agricultura para ayudar a sus familias, lo que genera que comiencen el ciclo lectivo a fines de marzo o abril.

Teniendo en cuenta lo descrito, se puede pensar en realidades bien diferentes entre un estudiante del proyecto con un contexto rural y un alumno del área urbana o periurbana del Gran Mendoza.

Es por ello, que las trayectorias deben pensarse y organizarse, teniendo en cuenta la realidad que vive ese sujeto educativo y las situaciones contextuales inherentes a él.

Uno de los errores que se comete al garantizar los contenidos mínimos a todos por igual, es perder de vista los contextos de enseñanza (descontextualización) por un lado, y por otro, perder la riqueza de los entornos naturales de aprendizaje (artificialidad). Es por ello que Ricardo Barquero afirma que “El trabajo cognitivo demandado no debe verse como un mero procesamiento cognitivo desencarnado y abstracto, sino como parte de la participación plena del sujeto en las prácticas culturales específicas” (Barquero, 2006)

#### Conclusión

El trabajo al encontrarse enmarcado en el proyecto Comunidades Virtuales de Aprendizajes (CVA) dependientes de la Dirección de Políticas de Integración Digital (DPID), bajo el Sistema de Escolaridad Protegida, del Nivel Secundario Orientado y Técnico de Gestión Estatal, sigue la política de aseguramiento de las trayectorias escolares de los estudiantes que cursan sus estudios en escuelas de Nivel Secundario y sus modalidades que dependen de la Dirección General de Escuelas.

Las Aulas Virtuales son los escenarios diseñados en Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) que sirven como respuesta a la demanda de



estudiantes de zonas rurales, cuya accesibilidad a instituciones educativas de nivel secundario es muy difícil y complejo. Este dispositivo les posibilita el derecho a la Educación a jóvenes que presentan realidades en contextos de gran vulnerabilidad.

La Geografía es una ciencia que se puede abordar desde la virtualidad y son estos entornos los que les permiten alcanzar la apropiación del conocimiento de forma genuina ya que posee una gran diversidad de herramientas que sirven de andamio para su comprensión e interpretación.

Se analizaron algunos recursos o estrategias pedagógico-didácticas desarrolladas en el dispositivo AVEP como verdaderos asistentes tecnológicos, se explicó la producción audiovisual y multimedial, mapas mentales y conceptuales interactivos. Las imágenes como aliadas indiscutibles para explicar diversas realidades espaciales, estudios de caso, mapas temáticos, digitales como el uso de geonavegadores: Google Earth y Google Maps.

Si se contempla y analiza las condiciones tecnológicas y comunicacionales de nuestro país, se evidencia que el punto más delicado de este programa de enseñanza virtual, es la conexión a Internet y la disponibilidad de netbooks.

En el caso especial de los escenarios virtuales para contextos de ruralidad, somos muy cuidadosos de llevar las ciencias sociales al contexto del estudiante, siempre partimos de su realidad próxima. Creemos que este es un camino de fácil comprensión y comprobación para el estudiante de este contexto particular.

Es un enorme desafío para todos los actores sociales del programa, pero principalmente para los docentes que diseñan las aulas virtuales ya que son la puerta y el puente para que muchos jóvenes logren aprender en la educación formal y es la oportunidad para insertarse en su comunidad como ciudadanos críticos y comprometidos con su territorio.

### **Bibliografía**

- Burbules, N. y Callister, T. (2001) Educación: Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la información. Ed. Granica. Barcelona. Capítulo I, disponible en: [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU\\_Burbules-Callister\\_Unidad\\_3.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/3/EEDU_Burbules-Callister_Unidad_3.pdf)

- Churches, A. (2009) Taxonomía de Bloom para la era digital. RedUteka Docentes y Recursos Educativos. Disponible en: [http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia\\_de\\_bloom\\_para\\_la\\_era\\_digital.pdf](http://uvsfajardo.sld.cu/sites/uvsfajardo.sld.cu/files/taxonomia_de_bloom_para_la_era_digital.pdf)

- Barberá, E; Badia, A. y Mominó, J. (2001) La incógnita de la educación a distancia. ICE-Horsori. Univ de Barcelona. Barcelona.

- Resolución 113-DGE-2017 "Sistema de Escolaridad Protegida: Nivel Secundario".

Dirección General de Escuelas. "Política de calidad curricular y de contenidos digitales de Comunidades Virtuales de Aprendizaje". DIRECCIÓN DE POLÍTICAS DE INTEGRACIÓN DIGITAL. Disponible en: [www.mendoza.gov.ar](http://www.mendoza.gov.ar)

- Barquero, R. (2006) Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Sujetos y aprendizaje - 1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, 2006. p. 38; ISBN 950-00-0283-3

- Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (2007) Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. 1a ed. Buenos Aires: Biblos.



## **Reconfiguración de los espacios geográficos a partir del uso de las Energías Alternativas, una perspectiva desde el aula**

**Lic. Bruno Cogo**

*profesorbrunocogo@gmail.com*

Escuela ORT Belgrano

**Prof. y Lic. María Susana García Nani**

*tectonica05@yahoo.com.ar*

Escuela ORT Belgrano

**Prof. Pablo Peez Klein**

*pdp1982@hotmail.com*

Escuela ORT Belgrano

Agradecimiento y colaboración: CREA (Centro de Recursos para la Enseñanza y el Aprendizaje-Escuelas ORT y a la Prof. Andrea Ajon (UBA) capacitadora dentro del PROFE (Proyecto de Evaluación y Fortalecimiento Docente).

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

Planteando como objetivo establecer una mejor articulación entre los conceptos políticos ambientales y económicos el presente trabajo se orientó a una reflexión crítica dentro del aula. Se utilizó a las TICs para fomentar el desarrollo del conocimiento en los alumnos de cuarto año en la Escuelas ORT de la sede Belgrano.

Consideramos relevante el tratamiento del tema de las Energías Renovables teniendo en cuenta que es uno de los objetivos de la Agenda de Desarrollo Sostenible 2030 de la ONU, y sostenemos que la educación es una herramienta fundamental para atacar los efectos del cambio climático que es un tema urgente en la actualidad. Es necesario asumir el papel social que le corresponde a cada individuo para lograr una práctica cotidiana tanto en las aulas como en los hogares. La formación y capacitación especializada como parte del compromiso que cada individuo debe tener para proteger nuestro hogar, la Tierra, es parte de ese compromiso social.

Se pueden subsanar los riesgos si se tiene una verdadera educación en Energías Renovables; desde una concepción educativa basada en el respeto de la población y su cultura; y en contra del abuso de los recursos naturales renovables.

## Marco teórico

A la hora de establecer las pautas, cortes y selección de material para el presente trabajo hemos tenido en cuenta como indican Bachman y Ajón en su análisis de la obra de Segura (2007), la situación de demanda creciente de estrategias de enseñanza activas que coloquen al alumno en el centro de la escena pedagógica con la finalidad de potenciar sus capacidades y crecimiento autónomo, con experiencias de aprendizaje con incorporación de nuevos recursos tecnológicos. (Bachman y Ajón, 2016)

Es debido también a las características intrínsecas de nuestra institución que reproducimos los pareceres e ideas que brinda Dussel (2009), a ser: romper con la inercia temporal de la escuela y sus resistencias a los campos del conocimiento académico y las tecnologías.

Es de menester el uso responsable de las nuevas tecnologías entendiendo que ellas requieren de una orientación por parte del docente para poder aplicar el cambio de paradigma que indica Sagol (2011) donde

los “hábitos, procedimientos y la cantidad y calidad de información, lo que dio lugar a transformaciones profundas (...)” Esto se amplía aún más en el sentido que tiene el profesor en el aula, vale decir “un rol clave en la orientación que debe brindar a sus alumnos respecto del uso y aprovechamiento de los datos ambientales de acceso libre. Esto significa, en pocas palabras, que los recursos tecnológicos cobran sentido elegidos y pensados desde la dimensión didáctica” (Bachman y Ajón, 2016).

Consideramos a la Geografía como el desafío de educar ciudadanos comprometidos con un análisis crítico y reflexivo en el uso del concepto de ambiente y su realidad. Se busca un “Tratamiento de los (dichos) problemas ambientales (que) demanda un análisis encuadrado en una concepción de los problemas sociales que genere y fomente un proceso permanente en conocimientos y actitudes críticas para brindar una formación política-ciudadana de los estudiantes” (Bachman y Ajón, 2016).

## Experiencia en clase

El presente trabajo se realizó y se implementó en el marco del proyecto institucional PROFE que se implementa en las Escuelas ORT en todos sus departamentos (el mismo se basa en contar con especialistas externos a la institución que lleven adelante un proyecto de capacitación situada, a lo largo de todo el ciclo lectivo, incluyendo acciones de capacitación, de acompañamiento en la producción de materiales didácticos y de seguimiento y observación de sus prácticas de enseñanza en aula.). Durante el año 2018 el proyecto PROFE estuvo orientado a la producción de materiales para el programa de 4to año NES de CABA.

Este mismo proceso constó de encuentros semanales entre la capacitadora Prof. y Lic. Andrea Ajón y el grupo de profesores coautores de esta experiencia didáctica en los que se establecieron metas de trabajo conjuntas, abarcando situaciones presenciales y virtuales colaborativas. El objetivo fue poder adaptar la currícula a la realidad áulica en la cual están inmersos los docentes de la institución y a la extensión acotada de los tiempos en búsqueda de un equilibrio entre calidad, contenido y las características propias de los estudiantes. La metodología para este objetivo consistió en realizar ejes transversales que recorrieran los distintos aspectos de la geografía tomando este proyecto como un todo más allá de las partes que lo integran.



Se planteó presentar una reflexión frente a la realidad de la matriz energética del país por la cual los alumnos plantearan una solución potencial a la alternativa de implementación de las Energías Renovables alternativas a los combustibles convencionales. Resaltamos como hemos dicho anteriormente el rol clave que representan estas Energías frente a la amenaza creciente al daño ambiental que se produce por emisión de gases que potencian el efecto invernadero y el consecuente calentamiento global. Sumándose a la necesidad de encontrar sustitutos energéticos, la educación se presenta como una herramienta generadora de conciencia desde las aulas, que modela ciudadanos críticos y reflexivos que actúan y lleven a cabo las medidas que mitiguen el problema ambiental actual.

Retornando a la metodología de práctica en el aula se apuntó a una indagación por parte del alumno de los aspectos físicos, económicos, sociales y ambientales de tres áreas geográficas bien diferenciadas. Las mismas fueron el Noroeste, la Patagonia y la región Pampeana.

Estas actividades también consideraron la impronta tecnológica que la escuela tiene y los recursos con que se cuentan (a saber: una computadora por alumno, conexión de banda ancha wifi en el mismo salón de clase, cañón proyector y conexión HDMI para computadora del docente, junto al campus virtual con amplio soporte tecnológico tanto en las herramientas como en el software brindado).

Por otra parte también se menciona que la escuela cuenta con un centro de recursos exclusivo para la innovación pedagógica con herramientas audiovisuales multimedia y con la orientación a los docentes en este aspecto, que una vez realizado el proyecto pedagógico otorga el formato y estética pertinente al campus virtual y que por supuesto ya viene siendo adoptado por el colegio.

El proyecto estructuralmente está planteado como un “árbol” de ventanas que permiten intuitivamente al alumno navegar sondeando distintas fuentes de información. Entre ellas se seleccionaron mapas interactivos y mapas con recursos energéticos para que los alumnos en grupo pudieran vincular y relacionar la información con la realidad geográfica de cada caso. También debieron investigar sobre los contextos socio-económicos de los casos de estudio y su vinculación y repercusión con el contexto y entorno que lo rodea.

El producto que se solicitó a los estudiantes tenía como objeto elaborar un desarrollo autónomo y crítico. Para ello se les planteó la propuesta de encarnar el rol de una consultora que asesorara a potenciales inversores en el desarrollo de estos emprendimientos energéticos, y dándole la opción de presentar en diferentes formatos multimedia la propuesta educativa. También se les solicitó una reflexión final sobre la viabilidad de la implementación del proyecto en el contexto energético actual considerando el marco regional, provincial y nacional.

Esta experiencia de enseñanza-aprendizaje cuenta con un repositorio y glosario que garantiza la información pertinente que encauza la navegación orientada según el marco pedagógico propuesto por el docente a fin de optimizar la búsqueda del material por parte del alumno.

A modo de cierre este proyecto cuenta con una Guía Docente que tiene el objeto de asistir en la implementación de este trabajo en otros contextos e instituciones, puesto que la escuela realiza un asesoramiento permanente de la implementación de las TIC en la educación a otras instituciones del país. También se destaca que el presente material se encuentra a disposición del libre acceso para aquellos docentes que quieran darle uso de los mismos.

#### **Conclusión y consideraciones finales**

En dos cursos de diferentes orientaciones se implementó como prueba piloto durante el tercer trimestre. Si bien no se llegó a realizar completamente por falta de tiempo los resultados fueron satisfactorios consideraron que los mismos demostraron gran entusiasmo en el grupo de alumnos. Las producciones y el debate fluyeron de manera amena y los alumnos manifestaron una curiosidad, motivación y predisposición a la investigación sobre esta temática acercándolos a la geografía local.

#### **Link de la Unidad Crea:**

<https://crea.ort.edu.ar/unidades/cienciassociales/servicio/treeview/892559/#top>



### Referencias bibliográficas

- Bachman Lía y Ajón Andrea (2016), Datos ambientales de acceso libre en la Enseñanza. Grupo INDEGEO, Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires, Argentina.
- SEGURA, M. (2007). «Las TIC en la educación: panorama internacional y situación española. Documento básico». XXII Semana
- SAGOL, C. (2011). El modelo 1 a 1: notas para comenzar. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Monográfica de la Educación (2207). Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en la educación: retos y posibilidades.
- DUSSEL, I. (2009). La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: notas sobre el estado de un problema. Buenos Aires, Flacso.
- Energía renovable para una educación renovable, un trabajo interdisciplinario, Jonás Torres Montealbán Universidad Autónoma Chapingo, Texcoco-México. IBERCIENCIA. Comunidad de Educadores para la Cultura Científica (<https://www.oei.es/historico/divulgacioncientifica/?Energia-renovable-para-una>)



## **Apropiación y uso pedagógico de las Tecnologías de Información Geográfica de los/as profesores/as de geografía en la escuela secundaria de la Provincia de Córdoba: el caso de los/as docentes de las escuelas PROA**

**Prof. Lic. Tabaré Martínez**

*martinez.tabare@gmail.com*

Docente Adscripto de la cátedra Sistemas de información Geográfica del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional de Córdoba (UNC).

**Prof. Lic. Marina Paula Pindar**

*marinapindar@gmail.com*

Tecnóloga Educativa del Programa Avanzado de Educación Secundaria con énfasis en Tecnologías de la Información y de la Comunicación (PROA) de la Provincia de Córdoba.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

Este trabajo busca aportar elementos que sirvan para reflexionar sobre el proceso de incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la enseñanza de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba, particularmente en el espacio curricular Geografía.

El Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba propone incorporar las TIC de manera transversal en todos los espacios curriculares, y particularmente las TIG (Tecnologías de Información Geográfica) en el área de Ciencias Sociales. Recomienda el uso de distintas

fuentes (imágenes satelitales, fotografías, mapas, etc) para incrementar la riqueza del análisis y la comprensión del contenido a estudiar. Asimismo, incentiva el diseño de secuencias didácticas enfocadas en el desarrollo de la capacidad de abordaje y resolución de situaciones problemáticas, que partan de una pregunta situada en el tiempo y espacio, bajo el formato curricular de proyectos, ateneos o estudios de caso.

Existen diversas TIG que pueden dar respuesta a estas sugerencias del Diseño Curricular, destacándose los Sistemas de Información Geográfica (SIG) y la Teledetección. En el Diseño nombran explícitamente a Google Earth, como una herramienta que permite agrupar datos de diversos elementos del ambiente, por

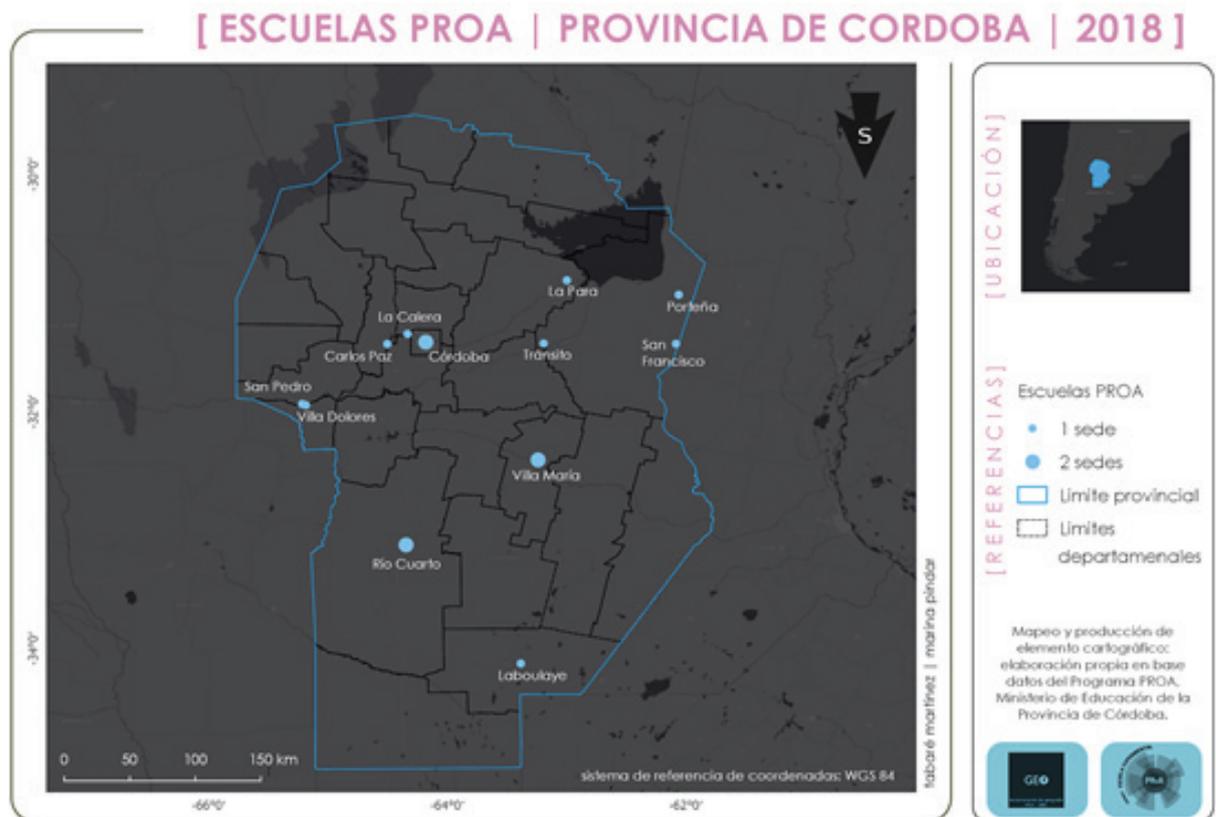


Figura 1: Mapa de localización de Escuelas PROA en la Provincia de Córdoba | Elaboración propia en base a datos proporcionados por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba.



ejemplo del clima, relieve o hidrográficos, y analizarlos como componentes de un mismo sistema dinámico y no como estancos separados.

En 2008 la Comisión Nacional de Actividades Espaciales (CONAE) de la República Argentina crea el software 2Mp, una TIG diseñada para la enseñanza en el contexto escolar. Esta herramienta toma cuestiones básicas de los SIG y la Teledetección para el abordaje de diversos contenidos escolares, usando imágenes satelitales como soporte fundamental para el aprendizaje. Este software viene funcionando desde hace 10 años y cuenta con capacitación virtual a distancia y con un variado conjunto de recursos didácticos disponibles en la web.

Durante el 2019 la UNC, el PROA y la CONAE realizarán en conjunto un proyecto de extensión en el que se elaborarán Módulos Temáticos para el software 2Mp. Los Módulos abordarán problemáticas socioterritoriales locales de la Provincia de Córdoba para el espacio curricular Geografía de 3er año y se construirán en conjunto con los docentes de Geografía de las Escuelas PROA de toda la provincia.

Las Escuelas PROA son una experiencia educativa de carácter experimental de la Provincia de Córdoba. Desde 2014 buscan generar un entorno de aprendizaje ligado a las tecnologías de la información como aporte a la mejora cuantitativa y cualitativa de los aprendizajes. En función de esto, promueven en sus docentes el aprovechamiento del entramado tecnológico disponible en las diversas áreas de conocimiento para el abordaje de los contenidos propuestos.

Hasta el momento la provincia cuenta con 15 Escuelas PROA distribuidas en 12 ciudades diferentes (ver figura 1). Se proyecta, para el año que viene la apertura de 26 nuevas sedes, logrando así una mayor cobertura en todo el territorio provincial (ver figura 1, página anterior).

A pesar de que el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba viene realizando actividades docentes para incorporar las TIC en el dictado de los distintos espacios curriculares del Nivel Secundario, se reconoce, a partir de la lectura bibliográfica, que existen diversas situaciones que podrían explicar por qué, aún hoy, persiste un vínculo débil entre los/as docentes de Geografía y las TIG (Humacata y Cáceres, 2013; Irastorza y Venezia, 2016). Las situaciones que se destacan son las siguientes: a) la escasa capacitación en el uso de estas herramientas para el desarrollo de secuencias

didácticas durante sus trayectos de formación docente; b) el limitado equipamiento tecnológico y accesibilidad a internet que disponen las instituciones escolares; y c) la poca oferta de secuencias y materiales didácticos para el abordaje de los contenidos escolares con TIG.

En este contexto, esta ponencia busca reflexionar sobre el nivel de apropiación de las TIG que tienen los/as docentes de Geografía de las Escuelas PROA y el uso pedagógico que le dan a las mismas en el desarrollo de sus clases. Para ello, se analizan las respuestas de una encuesta digital que se llevó a cabo en el mes de noviembre de 2018.

Los resultados de este estudio exploratorio servirán como diagnóstico del grupo de docentes con el que se trabajará en el proyecto de extensión. Esto permitirá una mejor planificación de los talleres docentes que se realizarán en el marco del proyecto, ya que se podrán construir en función de los conocimientos previos, intereses y necesidades de cada uno/a de los/as profesores/as involucrados/as.

### **Consideraciones teórico-metodológicas**

La particularidad que tienen las TIG, en comparación con otras TIC, es su capacidad de representar objetos o fenómenos sociales o naturales de manera georreferenciada. Su principal aporte radica en la posibilidad de incorporar al análisis territorial, la dimensión espacial de los distintos elementos intervinientes.

Estudios previos de uso de TIG en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Secundario muestran cómo éstas favorecen las estrategias de indagación y el aprendizaje significativo del alumno sobre contenidos geográficos (De Miguel Gonzalez, 2013). Una experiencia de uso de TIG en la Escuela Secundaria en La Plata, mostró que este tipo de herramientas favoreció la participación activa de los estudiantes, permitió relacionar información de cualquier tipo con una localización geográfica y desarrolló aprendizajes significativos en los/as alumnos/as. (Zappettini y Zilio, 2008).

Es conveniente que los/as profesores/as de Geografía manejen distintas TIG, pero lo más importante es que puedan darle un uso pedagógico a estas herramientas, a fin de promover aprendizajes relevantes y significativos en sus estudiantes. Es muy común que se identifique como principal problemática para la incorporación de las TIG a la escuela, la



Figura 2: Edad y sexo de población encuestada.  
Elaboración propia en base a resultados de la encuesta.

falta de equipamiento. Aunque este es sin dudas un gran problema, no es menos importante el aspecto pedagógico de la integración de las TIG en el sistema educativo (Dirección de Planeamiento e Información Educativa de la Provincia de Córdoba, 2009).

A fin de elaborar un diagnóstico sobre el vínculo que tienen los/as Profesores/as de Geografía de las Escuelas PROA con las TIG, se empleó una metodología cuanti-cualitativa que permite recabar datos objetivos relativos al nivel alcanzado de formación, perfil docente y acceso a las tecnologías digitales; así como datos subjetivos tales como preferencias sobre el uso, experiencias formativas y percepciones sobre la infraestructura. La herramienta de recolección de datos seleccionada fue la encuesta digital semiestructurada, eligiéndose la plataforma de Formularios de Google para operativizarla. Se decidió encuestar a todos/as los/as docentes involucrados/as, 18 en total, pertenecientes a 15 escuelas diferentes localizadas en distintas ciudades de la Provincia de Córdoba.

El cuestionario consistió en 29 preguntas, en su mayoría cerradas o semi cerradas, aunque algunas fueron de carácter abierto, ya que interesaba conocer un poco más en profundidad lo que el/la docente tuviera para decir sobre ese tema en particular. La encuesta se llevó a cabo entre el 5 y 11 de noviembre de 2018 y se

estructuró en tres apartados: a) aspectos generales del/la encuestado/a; b) nivel de acceso a formación en TIG que han tenido y tienen los/as encuestados/as; y c) uso que le dan a las TIG en sus clases los/as encuestados/as.

#### **Características de los/as docentes de Geografía de las Escuelas PROA**

Fueron encuestados/as 18 profesores/as en total, de los/as cuales 16 eran mujeres y sólo 2 hombres. El 44% tiene 30 años o menos, el 39% tiene entre 31 y 40 años, el 11% tiene entre 41 y 50 años y sólo una Profesora tiene más de 50 años (ver figura 2). Todos/as tienen computadoras en sus casas y sólo 1 de ellas no cuenta con conexión a internet.

En relación con la formación académica, la población está conformada por 13 Profesores/as de Geografía, de los/as cuales sólo 2 se recibieron de Universidades Nacionales, mientras que los/as restantes lo hicieron en Institutos de Formación Docente. Asimismo, 2 de estas Profesoras tienen otro título de formación docente, una del Profesorado de Ciencias Biológicas y otra de Historia. El resto, 3 son Profesoras de Historia, 1 es Profesora de Ciencias Biológicas y 1 es Ingeniera en Ecología. Esta última es la única que no realizó sus estudios en la Provincia de Córdoba. De todas las personas, 6 cursaron carreras de grado (4 las



completaron) y sólo 2 cursaron carreras de posgrado (1 la finalizó).

El 56% de los/as encuestados/as egresó después de 2010, el 28% lo hizo entre el 2001 y el 2010, el 11% entre 1991 y 2000 y sólo una docente finalizó sus estudios antes de 1990. Asimismo, una encuestada manifestó no haber cursado nunca una carrera docente, pero tiene planeado realizar el trayecto pedagógico.

Cuando se les consultó sobre la cantidad de años que tienen enseñando Geografía en la Escuela Secundaria, 4 dijeron tener más de 10 años, 6 de ellos/as entre 5 y 10 años y los/as 8 restantes menos de 5 años. Sobre los años de antigüedad en una Escuela PROA, 5 dijeron tener más de 3 años, 7 de ellos/as entre 2 y 3 años y los/as 6 restantes 1 año o menos.

Cuando se les preguntó qué entendían por Tecnologías de Información Geográfica, 9 las pudieron definir con precisión, 3 dieron una definición vaga y 6 lo hicieron de manera poco precisa o incorrecta.

Entre las definiciones precisas se encontraban las siguientes:

“Estas tecnologías nos muestran información georreferenciada, se trata de información a la cual puede asignarle una posición geográfica que viene acompañada de otra información adicional relativa a su localización, utilizadas a través de distintos software”;

“Tecnología que permite analizar, editar, compartir información geográficamente referenciada”.

Entre las definiciones vagas se destacan las siguientes:

“Tecnología aplicada al uso y aprendizaje de la geografía”;

“Son herramientas de software para organizar y recabar información que nos permiten graficar la realidad, cómo crear mapas, planos, etc.”.

Entre las definiciones poco precisas o incorrectas se resaltan las siguientes:

“Son aquellas que nos permiten ofrecer un acercamiento a los medios digitales, dispositivos para poder innovarse en la era del conocimiento digital”;

“Tecnologías que permiten una mayor comprensión de los contenidos”.

En síntesis, se observa un grupo compuesto en su mayoría por mujeres menores de 40 años de edad. La mayor parte de ellos/as son Profesores/as de Geografía, egresados/as de Institutos de Formación Docente de la Provincia de Córdoba. Un tercio, además cursó alguna carrera de grado y sólo dos docentes lo hicieron en el posgrado. Es importante destacar que el 50% de los/as

encuestados/as egresó después de 2010, año en el que se lanzó el programa Conectar Igualdad<sup>1</sup> en todo el territorio nacional, lo que permitiría pensar que tuvieron acceso a una formación más vinculada a las nuevas tecnologías, que quienes se recibieron años anteriores.

Es un grupo heterogéneo con respecto a la experiencia que poseen enseñando Geografía en la Escuela Secundaria, donde aproximadamente el 50% manifestó tener menos de 5 años de antigüedad. En relación a su conocimiento sobre las TIG, la mitad de los/as docentes las conocen con precisión, mientras que el resto tiene algunas nociones básicas de estas tecnologías, aunque poco precisas.

#### **Formación en TIG de los/as docentes de Geografía de las Escuelas PROA**

En el segundo apartado de la encuesta se les consultó sobre su formación en TIG, tanto en su formación de pregrado/grado, como en las capacitaciones docentes luego de recibidos/as.

En la Provincia de Córdoba existen diez Institutos de Formación Docente, dos de ellos de gestión privada, en donde se dicta la carrera de Profesorado de Educación Secundaria en Geografía. El plan de estudios contempla en el 2do año un Taller de SIG y Teledetección, el cual dispone sólo de 64 horas cátedras anuales, el equivalente a 2 horas cátedras semanales. A modo de referencia, la mayor parte de las asignaturas cuentan con el doble de carga horaria. Este simple ejemplo refleja el lugar que ocupan las TIG en la formación de los docentes de Geografía y podría explicar el vago conocimiento que tienen la mayoría de los docentes sobre este tipo de herramientas.

Por su parte, la Universidad Nacional de Córdoba (UNC) y la Universidad Nacional de Río Cuarto (UNRC) cuentan con la Licenciatura en Geografía, mientras que esta última también ofrece la carrera de Profesorado en Geografía. En la Licenciatura de la UNC, existen dos asignaturas en donde se enseña el uso de TIG: Fundamentos Básicos de Cartografía e Introducción a los SIG (96 horas) y Sistemas de Información Geográfica (120 horas). En la Licenciatura de la UNRC, las TIG se aprenden en la asignatura Iniciación a las Técnicas de Análisis Espacial (90 horas), mientras que en el Profesorado se hace en la asignatura Tecnología Aplicada a la Enseñanza de la Geografía (90 horas). Cabe aclarar que en las materias de las licenciaturas, contrario a lo que sucede en el profesorado, el abordaje

<sup>1</sup> El Programa Conectar Igualdad fue lanzado por el Poder Ejecutivo argentino en 2010, a fin de reducir las brechas digital educativa y social en el territorio argentino.



no está direccionado a la enseñanza de la Geografía con TIG, sino a la aplicación de estas herramientas para el ejercicio profesional del/a Geógrafo/a.

En este punto, es importante destacar que los/as docentes no sólo deben saber usar la herramienta, proceso que lleva un determinado tiempo de aprendizaje, sino que además deben poder desarrollar secuencias didácticas que propicien aprendizajes relevantes y significativos con ella.

Cuando se consultó cómo consideraban que era su formación en TIG, sólo un 28% planteó que era óptima o suficiente, mientras que el resto expresó que era insuficiente o nula, lo que demuestra la necesidad de generar espacios de formación en TIG para los/as docentes de Geografía de las Escuelas PROA.

La encuesta reflejó que en las instituciones educativas donde se formaron los/as docentes encuestados/as, mayoritariamente utilizaron Google Earth, un 72%. Asimismo, un 28% (5 docentes) plantearon haber utilizado el 2Mp. Luego hubieron casos individuales que manifestaron haber usado los siguientes programas: gvSIG, QGIS, GRASS GIS, Arc GIS, Google Maps, SoPI y SIGSEGEMAR.

Si bien el 100% considera que es necesario capacitarse en TIG, sólo la mitad de los/as encuestados/as manifestaron haber asistido a capacitaciones de este tipo alguna vez, todos/as dentro de los últimos 2 años. Cinco de ellos/as dijeron haber utilizado en las capacitaciones el Google Earth, 2 el 2Mp y otros/as individualmente el gvSIG, QGIS, ENVI, Mooble y SIGSEGEMAR.

Entre las razones dadas en la encuesta sobre por qué consideraban importante capacitarse en el uso de TIG, emergieron las siguientes respuestas:

- Las TIG permiten mejorar y actualizar la enseñanza de geografía y lograr un aprendizaje significativo por parte de los estudiantes.
- Las TIG permiten renovar los métodos de enseñanza en la Geografía, habilitando nuevos enfoques pedagógicos.
- Las TIG constituyen herramientas poderosas y amplían la capacidad de lectura de las situaciones ambientales.
- Las TIG permiten un análisis interdisciplinario (más amplio y profundo) de las sociedades, a partir de la información obtenida del espacio geográfico.
- Las TIG posibilitan el desarrollo de habilidades complejas en los estudiantes.

A modo de cierre de este apartado, resulta importante compartir la opinión de una docente que planteó, por un lado, la importancia del aprendizaje práctico de las herramientas y no sólo la teoría y, por el otro, la presencialidad en las capacitaciones, a fin de poder resolver las dudas con los/as tutores de manera personal.

#### **Uso de TIG en clases de Geografía de los/as docentes de las Escuelas PROA**

En el último apartado de la encuesta se indagó sobre el uso que le dan los/as docentes de las Escuelas PROA a las TIG en las clases de Geografía. El 94% planteó que han usado, al menos una vez, una TIG para abordar contenidos en clases. Sólo una profesora no las ha usado.

El 100% de los/as docentes que utilizaron alguna TIG para dictar clases, consideran positiva la respuesta de los/as estudiantes, tanto en el aprendizaje del contenido que abordaron, como en el manejo de la herramienta. Una docente expresó que los/as estudiantes sintieron cierta frustración por el mal funcionamiento de las computadoras.

Sobre la vivencia personal del/la docente en el uso de TIG para dictar clases, catorce de ellos/as manifestaron haber tenido experiencias positivas, dos plantearon haber tenido problemas con el funcionamiento de las computadoras y la conectividad de internet y sólo una expuso inseguridad en el manejo de este tipo de herramientas.

Cuando se les consultó qué TIG habían utilizado en clases, el 100% dijo haber usado Google Earth y sólo tres el 2Mp. Otras respuestas individuales fueron: ENVI, aplicaciones de celulares (aunque no especificaron cuál), GEOSUR y SIGSEGEMAR.

En relación a los contenidos que abordaron en clases con alguna TIG, emergieron treinta y dos respuestas diferentes, entre los que se destacan: hidrografía, localización en el espacio geográfico, relieve, coordenadas geográficas, división política, procesamiento de imágenes satelitales, clima, deforestación, población mundial y problemáticas ambientales. El 100% manifestó que ellos/as mismos/as crean la secuencia didáctica para abordar esos contenidos con las TIG, sólo tres expresaron también adaptar secuencias didácticas elaboradas por otras personas.

En cuanto a la frecuencia de uso de TIG en clases, once docentes expresaron usar este tipo de herramientas en el 50% de sus clases o más, de los/as cuales sólo una expresó hacerlo en el 100%.



Se les consultó si consideraban que contaban con los recursos suficientes para incorporar las TIG en sus clases, a lo que sólo 5 docentes plantearon que sí. El resto expresó que necesitaban mayor capacitación y tener el equipamiento adecuado (computadoras que funcionen correctamente y buena conectividad a internet). Sólo una profesora planteó que los/as estudiantes no poseen un manejo básico de la PC.

En este sentido, aproximadamente la mitad de los/as docentes plantearon que las escuelas en donde trabajan deberían mejorar la conectividad de internet y contar con más y mejores computadoras. Asimismo, algunos/as de ellos/as dijeron que se deberían instalar los software correspondientes y sólo una de ellas dijo que la escuela debería fomentar trabajos integradores que usen TIG entre distintos espacios curriculares para mejorar la práctica con el uso de la herramienta.

Por último, cuando se les preguntó qué problemáticas socioterritoriales de la Provincia de Córdoba se podrían abordar a través de una TIG, las más mencionadas fueron las siguientes: acceso y uso del agua, inundaciones, desmonte y avance de la frontera agrícola e incendios.

### **Reflexiones finales**

A partir de las respuestas obtenidas se puede afirmar que no existe correlación entre la edad de los/as docentes y el uso de TIG en clases. Sin embargo, se observa que, en su mayoría, las docentes con mayor nivel educativo (grado completo, posgrado incompleto), utilizan en menor medida estos recursos para dictar sus clases que los/as docentes egresados/as de Profesorados de instituciones de nivel terciario.

Por otro lado, se observa que quienes dictaron clases utilizando este tipo de recursos, en su mayoría optaron por el Google Earth, herramienta que conocieron durante su formación docente/profesional. Es importante destacar en este punto, que ésta TIG es la única nombrada específicamente en el Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba.

Los/as docentes que usan TIG en menos del 50% de sus clases, ponen de manifiesto la necesidad de contar con mayor capacitación y mejor equipamiento (internet y computadoras), siendo este último reclamo el de mayor magnitud. La cuestión pedagógica del uso de las TIG emergió en algunas pocas respuestas, en donde se plantea que su uso habilita nuevos enfoques

pedagógicos y posibilita aprendizajes significativos en los/as estudiantes.

En este sentido, un programa de formación docente en TIG podría profundizar en los tipos de habilidades y pensamientos que activan el uso de estos recursos en los procesos de aprendizajes de los/as jóvenes, puesto que estas precisiones no aparecen mayoritariamente en los discursos de los/as docentes. Asimismo, la integración de las TIG al aula debe ser acompañada por equipamiento adecuado, es decir más y mejores computadoras y una buena conectividad a internet.

En relación al 2Mp, software que se utilizará con los/as docentes en los talleres del proyecto de extensión, de los/as tres docentes que dijeron haber dictado clases con éste programa, sólo dos expresaron haber recibido capacitación del mismo. Otros tres se capacitaron en el uso de este software pero nunca lo usaron en clase, puede ser por no sentirse seguros con el uso de la misma, a lo mejor por el carácter no presencial de la capacitación, o porque ésta no cuenta con los Módulos Temáticos que necesitaban para el desarrollo de sus clases.

Se espera que al recibir capacitación presencial sobre el 2Mp, generando ellos/as mismos/as los Módulos Temáticos (secuencias didácticas), favorecerá la inclusión de las TIG en las clases de Geografía de las Escuelas PROA.

### **Bibliografía**

- DE MIGUEL GONZÁLEZ, R (2013). Geoinformación e innovación en la enseñanza aprendizaje de la geografía: un reto pendiente en los libros de texto de secundaria. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales. N27,67-90
- Dirección de Planeamiento e Información Educativa de la Provincia de Córdoba (2009). La integración de las TIC en el Sistema Educativo de la Provincia de Córdoba: un estado de situación. Disponible en: [[http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Estado\\_de\\_situacion\\_TIC\\_en\\_Cba\\_-\\_30\\_DE\\_DIC.pdf](http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Estado_de_situacion_TIC_en_Cba_-_30_DE_DIC.pdf)]
- FERNÁNDEZ CASO, M.; GUREVICH, R. (2007) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires. Biblos.



- HUMACATA, L.; CÁCERES, A. (2013). Implementación de Google Earth y SIG en las clases de Geografía: una propuesta didáctica para el análisis ambiental del espacio local. Revista digital Geografía y Sistemas de Información Geográfica (GEOSIG). Luján, Año 5, Número 5, 2013, Sección I: Artículos. pp. 153-163. ISSN 1852-8031.
- IRASTORZA, S.; VENEZIA, R. A. (2016). La Nueva Geografía Escolar: consideraciones sobre su enseñanza en la escuela secundaria ante los nuevos paradigmas de incorporación de las nuevas tecnologías. Revista de Debates: entreVistas. Año 7, N° 8, Diciembre de 2016. ISSN: 1853-6077.
- Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular del Ciclo Básico de la Escuela Secundaria de la Provincia de Córdoba. Disponible en: [<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/TOMO%202%20Ciclo%20Basico%20de%20la%20Educacion%20Secundaria%20web%208-2-11.pdf>].
- Sitio web PROA: [www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/02/Sobre-las-Escuelas-PROA.pdf](http://www.cba.gov.ar/wp-content/4p96humuzp/2016/02/Sobre-las-Escuelas-PROA.pdf)
- Sitio web 2Mp: <https://2mp.conae.gov.ar/>
- ZAPPETTINI, C.; ZILIO, C (2008). Los Sistemas de Información Geográficos (SIG) en la enseñanza de la Geografía: una experiencia didáctica. Disponible en: [<http://hdl.handle.net/10915/17677>].



## **Elaboración de materiales didácticos: una necesidad. Reflexiones en torno al lugar del docente en una propuesta de enseñanza con el software 2mp**

**Prof. Muñoz Castillo Guillermina Rosa**

*guiguim16@gmail.com*

Centro de Enseñanza Media n° 33 (Vista Alegre) - Instituto Superior de Formación Docente n° 9 (Centenario) - Universidad Nacional del Comahue (Neuquén).

El presente trabajo retoma aspectos abordados en el Trabajo de Integración Final de la Carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

Como docente y pobladora de la ciudad de Vista Alegre, localidad con características derivadas de la producción frutícola y ubicada a 22 km de la capital neuquina, me siento interpelada por las problemáticas que la afectan. Desde estos lugares, entiendo que la escuela y el aula son atravesadas constantemente por las situaciones y conflictos del “afuera”. Por ello, considero necesario elaborar propuestas de enseñanza que permitan el abordaje de problemáticas locales y aportar, así, herramientas a los grupos de estudiantes para que pongan en tensión la realidad en la que viven. En el mismo sentido, entiendo que al enseñar Ciencias Sociales, en la organización de las clases, la selección de contenidos y el diseño de posibles abordajes, se torna imprescindible para los docentes asumir el compromiso político-pedagógico de contribuir a la formación de ciudadanos<sup>1</sup> críticos y reflexivos.

De esta manera, en el marco del trabajo de integración final de la carrera de Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía, dependiente de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue, se diseñó un proyecto de enseñanza sobre una temática local, que se propone vincular el concepto de región con el uso de las TICs como herramientas generadoras de otros aprendizajes. Se confeccionó un módulo temático<sup>2</sup> para trabajar con el Software 2mp<sup>3</sup> enfocado en el estudio de problemáticas que afectan a Vista Alegre como los cambios en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia del crecimiento de la ciudad.

En esta instancia se presentan, por un lado, algunos aspectos teóricos que guiaron la construcción del módulo temático para ser usado con el Software 2mp y la propuesta didáctica con la secuencia de actividades. Por el otro, se hace foco en el proceso de elaboración propia del módulo temático frente a la escasez de materiales didácticos que permitan el abordaje de temáticas locales. Por último, se plantean algunas reflexiones en torno a las posibilidades que brinda el Software 2mp, en particular, y las TICs, en general, en cuanto al acercamiento de los adolescentes a la observación e interpretación de imágenes satelitales y al uso de herramientas cartográficas y geográficas para el tratamiento de problemáticas locales. En este último punto, interesa, a su vez, pensar acerca de qué lugar

puede ocupar el docente en Geografía en una propuesta de trabajo con herramientas de este tipo.

## Aspectos teóricos

En la propuesta didáctica elaborada se toma al concepto de Región como dimensión de análisis que permitirá el estudio de temáticas locales, acompañado de las posibilidades que brinda el Software 2Mp.

La Región es una perspectiva teórica y metodológica puesta en discusión en el campo de la Geografía como ciencia. Según García Álvarez (2006) puede haber sido el concepto más debatido en la historia de la disciplina desde su institucionalización académica y ha constituido un problema conceptual permanente que seguramente continuará suscitando en el futuro una ingente bibliografía teórica y metodológica.

La recuperación reciente de la tradición geográfica regional ha destacado la riqueza y actualidad de algunos de sus valores formativos, educativos y éticos. El conocimiento de los diferentes territorios y sociedades del planeta o el aprendizaje y la enseñanza de la diversidad regional de la Tierra, deben además inculcar y fomentar actitudes de comprensión, respeto y tolerancia hacia los grupos, culturas y sociedades distintas de la propia. Es necesario hacerlo desde una posición éticamente preocupada y comprometida con los grandes problemas actuales de la supervivencia humana. (García Álvarez, 2006; Font, 1989; Farinós y Dasí, 2001).

En Argentina, la Geografía Regional ha tenido una presencia importante en la enseñanza desde que la Geografía se constituyó como asignatura escolar. Sin embargo, la idea de “región” que se ha enseñado a lo largo del tiempo consiste en una única división regional posible, de aplicación universal, que se expresa en un mosaico de regiones singulares pasando por las “regiones naturales” en un principio, a las “regiones geográficas” después. En los últimos años, se han producido transformaciones curriculares en nuestro país en las que la Geografía como disciplina escolar ha sido el foco de revisión integral de los contenidos y estrategias de enseñanza vigentes. Comienzan a convivir, en este contexto de transformación, posturas docentes más rígidas con otras que permiten repensar muchas de las certezas y de los modelos de interpretación del mundo de los que se disponía. Así los docentes, en el marco de estos cambios curriculares a escala nacional, ensayan otras lecturas de la realidad regional para comprender

<sup>1</sup> En este trabajo se emplearán términos como docente, estudiantes, ciudadanos, alumnos, chicos, entre otros, a los efectos de permitir una escritura y lectura más operativa. Sin embargo, se aclara la adhesión a la inclusión de la perspectiva de género no sexista.

<sup>2</sup> Para más información sobre Módulos temáticos: <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/materiales-educativos/material-educativo/modulos-tematicos>.

<sup>3</sup> Para más información sobre el Software 2mp: <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/software/software-2mp>



y tomar posición frente a los problemas de nuestras sociedades, reorientar el sentido de la enseñanza de la geografía y renovar el compromiso con la profesión (Fernández Caso, 2007).

La enseñanza de una Geografía Regional renovada y más comprometida con los problemas sociales se puede enmarcar en la enseñanza de las Ciencias Sociales a la manera que nos proponen Santisteban y Pagés (2014). Estos autores nos invitan a incorporar en nuestras planificaciones el trabajo con cuestiones socialmente vivas o problemas sociales controvertidos para desarrollar la competencia social y ciudadana y formar el pensamiento social de los estudiantes. La situación de Vista Alegre que se propone abordar, en el contexto de la Región del Alto Valle, es entendida como una **cuestión socialmente viva o problema social controvertido**. La crisis de la fruticultura en la región, por un lado, y el crecimiento poblacional, por el otro, se expresan en esta localidad en cambios espaciales complejos y problemáticos asociados al crecimiento de la ciudad dables de ser abordados en las clases de Geografía del CPEM N° 33. El análisis de estos problemas locales para su posterior comprensión aportará herramientas claves al estudiantado en su formación académica y ciudadana al propiciar el espacio para el intercambio y la confrontación de ideas.

#### Propuesta Didáctica

Se presenta a continuación el diseño de actividades que permite analizar la competencia en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia del crecimiento de la ciudad en Vista Alegre. Para dicha secuencia de actividades se utiliza como recurso didáctico primordial el módulo temático de elaboración propia. Este módulo se elaboró para ser usado en las netbooks del programa Conectar Igualdad<sup>4</sup> que distribuyó computadoras para docentes y alumnos en las diferentes escuelas del país. Dichas netbooks tienen instalado el Software 2mp lo que facilita su uso en las aulas que no poseen conexión a redes de internet. Estas actividades invitan al uso específico del software en la observación e interpretación de imágenes satelitales, mapas y fotos para comprender la situación de Vista Alegre. En el desarrollo de estas actividades se retomarán los conocimientos que los estudiantes ya tienen del programa porque se trabaja en el año anterior<sup>5</sup>.

Para este proyecto de enseñanza, se planificaron 4 clases distribuidas en 5 encuentros de 80 minutos semanales para el abordaje propuesto:

- **Clase 1°, Vista Alegre en la Región del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.** Tiempos: 1 (un) encuentro de 80 minutos<sup>6</sup>.

Propósitos:

- Localizar el Alto Valle en relación al espacio nacional y mundial.
- Identificar los diferentes elementos naturales de la zona que permitieron su desarrollo como región.
- Localizar a Vista Alegre y reconocer el área en la que se emplaza.

#### Actividad Práctica

Consistirá en una serie de ejercicios de localización con las herramientas del Software 2 mp sobre imágenes satelitales del área aportadas por la CONAE<sup>7</sup> y mapas de diferentes escalas espaciales para reconocer la Región del Alto Valle, y en ella ubicar a Vista Alegre. Se aportarán nociones relacionadas con la observación e interpretación de imágenes satelitales en color natural e infrarrojo y, de esta manera, introducir a la visualización de los cambios espaciales como consecuencia del crecimiento urbano en esta localidad. Como resultado de esta actividad práctica se construirá un mapa del Alto Valle donde se ubicarán los principales cursos de agua de la región y las ciudades más importantes, entre ellas Vista Alegre.

- **Clase 2: Vista Alegre en imágenes.** Tiempos: Se destinarán 2 (dos) encuentros de 80 minutos.

Propósitos:

- Visualizar el proceso de expansión urbana de las principales ciudades del Alto Valle.
- Observar el crecimiento urbano de la localidad de Vista Alegre sobre tierra productiva y en cercanías del río Neuquén.
- Esbozar hipótesis que explican la situación observada en las imágenes.

#### Actividad Práctica

A partir de la observación de imágenes satelitales históricas del Alto Valle se presenta la problemática a estudiar: cambios en los usos de suelo y asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia del crecimiento de la ciudad, el caso de Vista Alegre. Se la trabajará en dos partes a los efectos de analizar

---

<sup>4</sup> Consultar en <http://planieduc.educ.ar/programas/conectar-igualdad/>

<sup>5</sup> En el CPEM N° 33 estoy a cargo de las asignaturas de Geografía de 4to y 5to año lo que permite una continuidad en el trabajo docente año a año.

<sup>6</sup> En el 5to año del CPEM N° 33 la carga horaria para Geografía es de 1 (un) encuentro de 80 minutos semanales.

<sup>7</sup> Comisión Nacional de Actividades Espaciales.



cada situación en profundidad y generar espacios de discusión y debate en base a la observación de las imágenes. La primera parte enfocada en la expansión urbana de las ciudades del Valle sobre tierra productiva se trabajará con imágenes del Alto Valle con diferentes fechas desde el año 1985 al 2016 y en ellas se utilizarán las herramientas del programa para identificar el crecimiento espacial de estas ciudades. El cierre de esta primera parte consistirá en escribir algunas hipótesis sobre las posibles de esta realidad.

La segunda parte abordará el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente en Vista Alegre. Para esta actividad práctica se trabajará con una imagen satelital del Alto Valle del 2016 y con imágenes del Google Earth que muestran con más detalle la zona en que se registran este tipo de asentamientos: el Dique Ingeniero Ballester, con fechas que van desde el año 2003 al 2017. Con estas observaciones se identificará el crecimiento a lo largo del tiempo de los asentamientos en cercanías del río Neuquén y el retroceso de la zona productiva en el área. De la misma manera que en la primera parte, en esta instancia, el cierre de esta segunda parte consistirá en escribir algunas ideas o hipótesis acerca de las causas de esta problemática.

Se completarán el trabajo de estos dos encuentros con la posibilidad de mencionar algunas ideas sobre las consecuencias que pueden generar estas situaciones para la población y la localidad en general. Además de la observación de fotos que muestran diversas expresiones de la temática estudiada en este apartado.

- **Clase 3º, Vista Alegre a través de artículos periodísticos.** Tiempos: Se destinará 1(un) encuentro de 80 minutos para la lectura, análisis y discusión grupal.

Propósitos:

- Lectura comprensiva y análisis de artículos periodísticos.

- Identificar causas de la problemática en estudio.

- Presentar diferentes miradas frente a la problemática y ponerlas en discusión.

#### Actividad Práctica

Se trabajará con artículos periodísticos locales así como también del diario Le Monde Diplomatique para analizar en forma teórica, y a través de algunas preguntas, la situación presentada en las imágenes.

#### Artículos que se trabajarán

• “Por la crisis de la fruticultura hay 400 ha en venta” [http://www.rionegro.com.ar/region/por-la-cri-sis-de-la-fruticultura-hay-4-000-ha-en-venta-en-la-region-EBRN\\_7806514](http://www.rionegro.com.ar/region/por-la-cri-sis-de-la-fruticultura-hay-4-000-ha-en-venta-en-la-region-EBRN_7806514)

• “Un gusano en la fruta” en El Atlas de la Argentina – “La argentina es todavía una nación en construcción inconclusa” Ferrer Aldo. Le Monde Diplomatique. Edición Cono Sur. 2017. Pp: 50 – 53.

• “Ocupan tierras en zona inundable” - <https://www.lmneuquen.com/ocupan-tierras-zona-inundable-n80554>

• “El petróleo acorrala a las chacras de Vaca Muerta” - <https://www.lmneuquen.com/el-petroleo-acorrala-las-chacras-vaca-muerta-n580023>

- **4º clase: Cierre del trabajo con el Software 2MP.** Tiempos: 1 (un) encuentro de 80 minutos.

Propósitos:

- Realizar un cierre parcial del trabajo con el Software 2MP para continuar con otras actividades.

- Generar un espacio de discusión y debate que recupere las principales ideas sobre la problemática estudiada en Vista Alegre, en base a la lectura de los artículos periodísticos, el material teórico y la observación e interpretación de imágenes.

- Plasmar en forma escrita esas ideas.

#### Elaboración propia de materiales didácticos: El Módulo Temático del Alto Valle de Río Negro y Neuquén

En el marco del proyecto de enseñanza que se presenta surge la necesidad de elaborar el material didáctico que lo acompañe frente a la limitada oferta de materiales que aborden temáticas locales en el ámbito de la enseñanza de la Geografía en la zona específica del Alto Valle de Río Negro y Neuquén.

La escasez de recursos de este tipo que acompañen las propuestas de enseñanza sobre problemáticas locales es uno de los obstáculos con los que muchas veces nos encontramos como docentes a la hora de planificar clases sobre estas temáticas. Como lo expresan Villa y Zenobi (2007: 175):

*“cuando los docentes comienzan a avanzar en el camino de las innovaciones, manifiestan como principales escollos la debilidad de la propia formación y con mucha frecuencia –y recurrencia– la falta de fuentes de información que puedan transformarse en recursos didácticos potentes”.*



Según estas autoras,

*“la enseñanza de la geografía en los distintos niveles educativos necesita de muchos y variados materiales de diferente tipo para acercar a las aulas realidades aparentemente distantes: testimonios que den cuenta de vivencias, noticias periodísticas, resoluciones gubernamentales y de organizaciones de la sociedad civil, de organismos nacionales e internacionales, artículos de divulgación, textos académicos, fotografías, vídeos, mapas temáticos, información estadística, producciones culturales, etc.” (ibíd).*

En la realidad de las escuelas estos materiales no siempre están al alcance de todos los docentes.

Frente a esta realidad es que se torna necesario sistematizar ideas y aportar al colectivo docente material que permita generar o acompañar nuevas propuestas de enseñanza e incentivar el estudio de problemáticas locales. Siguiendo a Villa y Zenobi, se cree que los docentes que puedan contar con mayor cantidad de fuentes de información y variedad de materiales podrán poner en funcionamiento sus saberes teóricos y prácticos para elaborar estrategias de enseñanza de una geografía más actualizada y significativa para los estudiantes.

En esta línea, los aportes de la CONAE en materia educativa para nuestro país resultan de gran utilidad para encarar nuevos tipos de abordajes didácticos en Geografía. Desde esta institución se trabaja en diferentes líneas de acción. Entre ellas se destaca la denominada **Educación y Formación Masiva**<sup>8</sup> cuyo principal objetivo es transferir los conocimientos y las tecnologías espaciales a la sociedad en su conjunto, para que las mismas sean utilizadas como fuente de información que permita, a partir de combinarla con información de otros orígenes, enriquecer y optimizar las actividades desarrolladas tanto en el ámbito educativo como en el socio-productivo.

En el marco del Plan Espacial Nacional 2004-2015 esta institución crea el **“Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp”** con el objetivo de acercar la tecnología satelital a *2 Millones de pibes*. De esta manera surge el Programa 2Mp con el objetivo de masificar el uso de la tecnología satelital en niños y jóvenes a través de la inclusión de esta tecnología en el sistema educativo nacional. Se busca que los alumnos a partir de 8 años de las escuelas de nuestro país conozcan, tengan acceso y utilicen la información de origen satelital y puedan aplicarla en lo

sucesivo a las actividades que desarrollan en el ámbito de su vida cotidiana.

Dentro de ese programa la CONAE desarrolló el Software 2Mp que está pensado como un entorno en donde los docentes pueden generar y desarrollar propuestas de enseñanza. No es simplemente una herramienta que muestra o transmite cierta información sino un espacio donde docentes y alumnos pueden actuar e interactuar entre sí haciendo uso de una variedad de fuentes de información enriquecidas ampliamente por la presencia de imágenes satelitales.

En su página oficial, la CONAE expresa que el Programa 2Mp parte de la consideración de que las imágenes satelitales constituyen una herramienta potente para ampliar el alcance de los conocimientos acerca de infinidad de temas. De esta forma se considera imprescindible que los alumnos que se están formando actualmente utilicen y conozcan estas herramientas a través de la escuela para luego trasladarlo a otros ámbitos de su vida o a su campo profesional (<https://2mp.conae.gov.ar/index.php/2mp/programa-2mp>).

Entre esas herramientas que permite conocer el software se destacan aquellas estrictamente cartográficas y geográficas (como coordenadas geográficas o escala), pero también permite combinar con otras. De esta manera, a la vez de analizar e interpretar imágenes satelitales, podemos observar mapas, fotos del área de estudio, leer material de texto sobre el tema y hasta tener acceso a las consignas de trabajo en el mismo módulo temático. Al desplegarse estas herramientas en los denominados **contextos**, se genera el interés de los estudiantes por incursionar en ellos y combinar con diferentes actividades, y de esta manera, desarrollar diversas habilidades como la lectura e interpretación de textos, la observación y la interpretación de imágenes, mapas y fotos. Así el software se convierte en una aplicación interactiva de escritorio que permite un manejo simple de la información satelital, de manera articulada con otras fuentes de información (mapas, fotografías, textos, etc.).

Pensar a las imágenes como un lenguaje productor de posibilidades de otras interpretaciones e hipótesis distintas de las inspiradas por un texto escrito resulta oportuno, ganando en riqueza en las apreciaciones, las significaciones y las valoraciones sobre el tema que estamos estudiando. Gurevich nos invita a desplegar en las clases de geografía el trabajo con imágenes, y en este sentido no sólo nos referimos a

<sup>8</sup> Teniendo en cuenta el amplio espectro de posibles usuarios, desde el año 2004 se desarrollan dos iniciativas: el Programa 2Mp, destinado a alumnos y docentes del sistema educativo nacional; y el Proyecto SoPI, orientado a técnicos y profesionales de diferentes sectores socio-económicos y, alumnos y docentes universitarios. En el caso del Programa 2Mp, éste tiene como objetivo masificar el uso de la tecnología satelital en niños y jóvenes a través de la inclusión de esta tecnología en el sistema educativo nacional. Promueve la inclusión de tecnología satelital en la enseñanza a través del diseño, el desarrollo y la implementación de software específico, contenidos digitales y actividades destinadas a docentes y alumnos de las instituciones educativas del país. (<http://www.conae.gov.ar/index.php/espanol/2015-04-06-16-56-06/2017-03-27-15-46-06>).



las imágenes satelitales, sino también a las fotos, porque nos permite hallarnos en:

*“un punto interesante para reparar en la noción de paisaje como una instancia más de empirización del territorio, a través de los sentidos y, en particular, de la observación. Sabemos que la espacialidad físico-natural no agota los procesos de configuración territorial, por lo tanto, interesa analizar los procesos de carácter social que se superponen a los escenarios físicos. Estas consideraciones son importantes a la hora de leer las imágenes, puesto que la espacialidad de los procesos sociales es una espacialidad indirecta, que se hace visible a través de los soportes físicos respectivos. [...] A través de las formas del paisaje, accedemos a los procesos sociales generales (económicos, políticos, jurídicos, etc.) todos ellos invisibles, que se dejan vislumbrar en cada una de las configuraciones espaciales”* (Gurevich, 2007 : 198 – 200).

#### **Selección de materiales para la elaboración propia del Módulo Temático**

El proceso de construcción propia del módulo temático constituye un desafío complejo porque implica seleccionar, ordenar y combinar diferentes herramientas y materiales que serán de utilidad para el abordaje que se desea planificar. Para confeccionarlo es necesario tener un conocimiento básico del manejo del software por lo que la CONAE ofrece a docentes cursos de capacitación en forma virtual y gratuita para aprender el uso del programa<sup>9</sup>. A su vez, además del programa de formación que propone la institución, brinda una serie de módulos ya elaborados para aplicar en el aula. Se ofrece el abordaje didáctico de una gran variedad de temáticas, de las cuales algunas están pensadas para ser utilizados en las clases de Geografía y otros encaran el estudio de temáticas históricas, en especial de la Historia Argentina<sup>10</sup>.

El transitar por diferentes ofertas de capacitación y formación<sup>11</sup> que propone la CONAE, y el conocimiento adquirido en dicho proceso, es lo que permite hoy pensar en la posibilidad de elaborar un módulo temático propio para ser usado con el software 2mp y que permita el estudio de la competencia en el uso del suelo y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente como consecuencia del crecimiento de la ciudad en el caso de Vista Alegre.

En principio es necesario seleccionar las imágenes satelitales con las que se trabajará y que

conformarán el primer “contexto” (de izquierda a derecha) del módulo temático. Las imágenes son proporcionadas por la misma CONAE, pueden ser de diferentes misiones espaciales y están georreferenciadas lo que facilita la localización con el uso de coordenadas geográficas. Se puede elegir entre varias imágenes de escala mundial, provincial y/o regional del espectro visible o del infrarrojo. Para este módulo se eligieron imágenes de escala mundial como el Mosaico Satelital de la Tierra Blue Marble y de escala regional: Patagonia - Terra MODIS - 21 de agosto de 2011; Provincia de Neuquén Terra MODIS- 26 de enero de 2014 y del Alto Valle de Río Negro y Neuquén de diferentes fechas de las series Landsat 5 TM, 7 TM y 8 OLI.

El siguiente contexto denominado **mapas** se puede conformar de diferentes tipos de mapas para complementar la información de las imágenes y realizar ejercicios de localización. Para el caso se utilizan de escala planetaria, nacional y de la Región del Alto Valle que facilitarán la localización en forma relativa del área de estudio.

El tercer contexto es el de **fotos** en el que se incluyen aquellas imágenes que muestran diferentes expresiones de la temática estudiada. Para el caso fueron elegidas fotos de elaboración propia que revelan información de diferentes zonas de la localidad de Vista Alegre en las que se visualiza los loteos de las chacras, la competencia en el uso del suelo y el asentamiento de población en cercanías del río Neuquén.

Los materiales de lectura conforman el contexto llamado documentos. Allí se cargaron para este módulo artículos periodísticos y fichas de interpretación como material de consulta para los alumnos. Se realizó una selección de artículos de fuentes periodísticas regionales que presentan el problema de la región y se elaboraron fichas propias en base a lecturas de diversas fuentes teóricas

Por último, el contexto que completa el módulo temático es el de actividades en el que se muestran las guías del trabajo que los grupos de estudiantes deberán resolver.

Es importante destacar que para trabajar sobre las imágenes satelitales y desarrollar su interpretación en forma más completa es necesario el uso de diferentes coberturas vectoriales. Estas coberturas son generadas por diversos organismos especializados como por ejemplo el Instituto Geográfico Nacional. Las coberturas vectoriales constituyen trazados que se despliegan sobre

<sup>9</sup> Ver <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/lineas-de-trabajo/formacion-docente/cursos>

<sup>10</sup> Ver <https://2mp.conae.gov.ar/index.php/materiales-educativos/material-educativo/modulos-tematicos>

<sup>11</sup> En los años 2014, 2015 y 2016 realice los siguientes cursos: “La tecnología satelital en la enseñanza: una propuesta para ampliar el alcance de los conocimientos” – Dictado en forma virtual por el Programa 2 Mp de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales.

“Encuentros núcleo: pensar la enseñanza con las TIC en Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Lengua y Literatura.” Propuesta formativa Estudio de Casos dictada en el marco del Programa Nacional de formación permanente “Nuestra Escuela” – Componente II (Resolución CFE n° 201/13), desarrollada por el Instituto Nacional de Formación Docente y financiada por el Ministerio de Educación de la Nación.

“Diseño de propuestas de enseñanza Argentina una país espacial. Dictado en forma virtual por el Programa 2 MP de la Comisión Nacional de Actividades Espaciales.



las imágenes satelitales y mapas aportando distintos tipos de información. Para la elaboración de este módulo temático se seleccionaron: **centros poblados, límites provinciales, límite provincial Neuquén, cuerpos de agua principales del Alto Valle (Río Negro, Río Neuquén, Río Limay, Embalses y Lagos)**. Cada una de ellas se activa sobre cada imagen de acuerdo a la necesidad del tema y del desarrollo de las actividades propuestas.

En Vista Alegre, localidad de origen agrícola, como en otras localidades del Alto Valle, se observan cambios en el uso del suelo que generan diversos conflictos territoriales. Como ya fuera mencionado, frente a la crisis de la actividad frutícola y la necesidad habitacional, proliferan los loteos de las chacras y el asentamiento de población en zonas inestables geomorfológicamente. Con la intención de observar, interpretar y analizar estos cambios se presentan imágenes de la serie Landsat 5 TM, 7 TM y 8 OLI de la Región del Alto Valle con diferentes fechas desde el año 1985 hasta el año 2016. Estas fuentes permitirán visualizar las transformaciones espaciales a través del tiempo.

Para complementar este último ejercicio de observación e interpretación de los cambios espaciales se dispondrá de imágenes históricas importadas desde el programa Google Earth que harán foco en la zona de Vista Alegre. Para este módulo temático en especial se utilizan imágenes de la zona del Dique Ingeniero Ballester desde el año 2003 hasta el año 2017 para visualizar el creciente asentamiento de la población en cercanías del río Neuquén y en zona de chacras.

### Reflexiones Finales

Como lo dicen Zenobi y Estrella, comenzar por lo cercano no siempre es lo más sencillo. Se nos presentan limitaciones a la hora de encarar una propuesta de este tipo como la escasez de material didáctico y hasta temores de arriesgarnos a otras formas de enseñanza de la Geografía que no conocemos totalmente. A pesar de que requiere un mayor esfuerzo por parte del docente, el estudio de problemáticas locales en las clases de Geografía es necesario por ser una práctica capaz de potenciar aprendizajes significativos al permitir una relación distinta de los estudiantes con los contenidos que se abordan.

Hacer uso de las posibilidades que nos brindan las nuevas tecnologías es otro desafío que se nos presenta en la práctica docente. En el campo de la enseñanza de la Geografía se ha incrementado notoriamente el acceso y

uso de herramientas tecnológicas que permiten mejorar las prácticas cotidianas. Por ello, en esta propuesta de enseñanza se propone como recurso didáctico primordial el Módulo Temático de elaboración propia para ser usado con el Software 2mp transformándose en una herramienta valiosa que permite llevar al aula otros y nuevos materiales como imágenes satelitales, fotos, mapas y artículos periodísticos relacionadas con el estudio de problemáticas locales. Posibilitan también el desarrollo de diversas habilidades como la observación e interpretación, lectura y comprensión, discusión y debate, elaboración de cuestionamientos e hipótesis.

Como resultado del análisis de la propia práctica y del interés constante de renovar la enseñanza de la Geografía en el CPEM n° 33 de Vista Alegre, se afrontó el desafío de pensar en un diseño de enseñanza de contenidos geográficos que renovara la propia práctica docente cotidiana. La formación personal en el uso de TICs aportó conocimientos para elaborar materiales didácticos y plasmar en su diseño los intereses propios como docente. De esta manera, el dispositivo creado es pensado como una herramienta mediadora en la tarea de enseñar, en donde el lugar de docente es fundamental en la generación de espacios de explicación, de discusión y debate, de trabajo colaborativo y de participación entre otros.

### Bibliografía

- Farinós i Dasí, Joaquín (2001). Reformulación y necesidad de una nueva geografía regional flexible. Boletín de la A.G.E. N.º 32 - 2001., Pp: 53-71
- Fernández Caso María Victoria. (2007) Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernández Caso M. V. y Gurevich R. (Comp.) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Pp: 17-36. Buenos Aires. Biblos.
- Fernández, Antoni Santisteban (2013). La introducción de temas controvertidos en el currículo de ciencias sociales: investigación e innovación en la práctica. In Historia e identidades culturales. Pp: 208-219. Universidade do Minho.
- García Álvarez, Jacobo García (2006). Geografía regional. En Lindón, A., Hiernaux, D., y Bertrand, G. Tratado de geografía humana. Anthropos Editorial.



- Gurevich Raquel (2007) Claves pedagógicas para un análisis geográfico. En Fernández Caso M. V. y Gurevich R. (Comp.) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Pp: 171-202. Buenos Aires. Biblos.
- i Font, Joan Nogué (1989). Espacio, lugar, región: hacia una nueva perspectiva geográfica regional. Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles, (9). Pp: 49-62.
- Higuera, Lorena. y Steimbregger, Norma. (2016) Continuidades y rupturas socio-espaciales en la fruticultura del norte de la Patagonia. Una mirada integral. En Revista: El Ojo del Cóndor. N° 7. (16-19). IGN.
- Zenobi, Viviana., & Estrella, Melisa. (2016). La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. Contextos de educación, n° 21, Pp 22-32. [www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos](http://www.hum.unrc.edu.ar/ojs/index.php/contextos)



## **Las Tic's en las aulas, herramienta que retroalimenta el proceso de enseñanza aprendizaje geográfico. Experiencia aúlica sobre los procesos transformadores del paisaje rural de Mendoza**

**Graciela M. Parra**

*gracielparra@yahoo.com.ar*

Departamento e Instituto de Geografía. FFy Letras - UNCuyo.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

Las Tecnologías de información y la comunicación constituyen una herramienta innovadora en el proceso de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad de la educación. Sin embargo, esta última afirmación, la de la calidad de la educación, no siempre se verifica en nuestras realidades educativas. Esto último, es consecuencia de una combinación de factores que no se analizarán en esta oportunidad. Si es algo que no se puede soslayar, dado que es el contexto en el cual se da el proceso educativo en los diferentes ámbitos. Además, esta herramienta innovadora por sí misma, no asegura que los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje sean exitosos.

El objetivo de esta presentación es reflexionar acerca de la incorporación de las Tics a las aulas como complemento dentro del proceso educativo, con sus fortalezas y debilidades; por lo que se considera válido para recapacitar presentar una experiencia desarrollada a partir de contenidos seleccionados. Para hacerlo se han elegido dos casos como ejemplos en dos asignaturas de las carreras de grado del Departamento de Geografía de la FF y Letras. El primero de los ejemplos surge de la asignatura “Dinámica del Paisaje, valoración y conservación de los recursos” ( 4° año ), del tema de las metodologías de estudio de la dinámica del paisaje y la elección de un área de estudio y la aplicación de una herramienta para su análisis y diagnóstico como es en este caso , la lista de control(checklist). Y el segundo ejemplo corresponde a la asignatura Geografía Rural (2° Año), con el tema la urbanización del espacio rural y la selección de un área y la utilización de imágenes satelitales disponibles en el Google Earth.

Desde el punto de vista educativo, se parte de coincidir con César Coll, J. Onrubia y T. Mauri (Coll,2007) al tratar las tecnologías y las prácticas pedagógicas y su rol de mediación en los procesos intra e intermentales en la enseñanza-aprendizaje, en donde plantean tres niveles de análisis. El primer nivel, señalan los autores, es el referido al diseño tecnológico del proceso formativo; es lo que se relaciona con la infraestructura tecnológica en sí misma y lo que ellas pueden y lo que no pueden ofrecer; el segundo nivel , corresponde al “diseño pedagógico o institucional”, es decir , plantean las formas de utilizar las Tic’s en el proceso formativo proponiendo el desarrollo de determinadas actividades de enseñanza-aprendizaje; ello incluye

considerar contenidos, objetivos , actividades y también las opciones en el modo en el que se pueden aplicar los recursos tecnológicos en consignas de trabajo dentro del proceso. Y finalmente, el tercer nivel de análisis , el cual se refiere a las diferentes maneras de organizar las actividades de los alumnos y el uso efectivo de las Tic’s dentro de las mismas. En esta oportunidad se hará referencia a este último nivel de análisis con los ejemplos mencionados en el párrafo anterior, aunque se reconoce que los tres niveles están interrelacionados (Coll,2007).

Las Tic’s son instrumentos de mediación de las actividades conjuntas entre docentes y alumnos en donde el tercer elemento es el contenido (Fig.1).

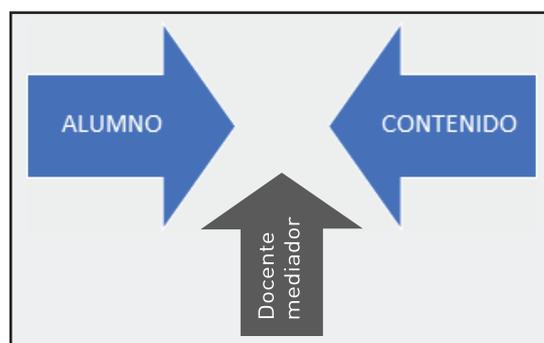


Figura 1: Elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Fuente: Elaboración propia.

Frente a estas innovaciones, surgen interrogantes acerca de las posibilidades y restricciones del uso de las Tic’s y del papel que desempeñan en el desarrollo de las capacidades de los jóvenes de representar, procesar, transmitir y compartir información. Interrogantes que van siendo gradualmente resueltos con las experiencias que tienen tanto docentes como alumnos.

Por otra parte, tomar conciencia del desafío que representa, con la incursión de las Tic’s , el aprendizaje ubicuo, en el que toma relevancia el rol del docente y del estudiante. Es decir, un aprendizaje ubicuo es la posibilidad de acceder a la información en cualquier lugar o momento, interacción con pares, y opciones de aprendizaje desde fuentes variadas (Burbules, 2012).



## Experiencia aúlica

### Primer ejemplo:

Asignatura: Dinámica del paisaje, valoración y conservación de los recursos

Tema: metodología de estudio de la dinámica del paisaje y la elección de un área de estudio y la aplicación de una herramienta para su análisis y diagnóstico como es en este caso, la lista de control (checklist)

\*Estrategia propuesta dentro del Aula virtual: Salida al terreno. Trabajo Práctico (guía) ( figuras 2 y 3).

Carácter de la actividad: obligatoria

Actividades previas: Trabajo Práctico 1º parte y 2º parte.

### Segundo ejemplo:

Asignatura: Geografía Rural

Tema: Urbanización del espacio rural : proceso espacio-temporal de urbanización Distrito Russell Maipú. Mendoza

\*Estrategia propuesta dentro del Aula virtual (Figura 4).

Observar imágenes satelitales del área en las cuales se refleja el proceso a estudiar.

Utilización de herramientas tecnológicas (Google Earth) para localizar el área seleccionada.

Lectura de bibliografía seleccionada que presenta otros áreas con similares procesos para establecer comparaciones y/o contrastes, con un breve cuestionario guía de la lectura.

Cronograma de presentación de las consignas y dinámica de dicha presentación.

Carácter de la actividad: obligatoria

En el segundo ejemplo se le propuso al alumno que abordara el contenido dado en clase presencial (Fig. 5), a partir de dos actividades y recursos dentro del aula virtual:- observación de imágenes satelitales y - lectura de un ejemplo sobre dicha temática.

### Objetivos de esta propuesta:

Observación: mediante esta actividad mental detectar en el paisaje, en distintos años, los cambios en

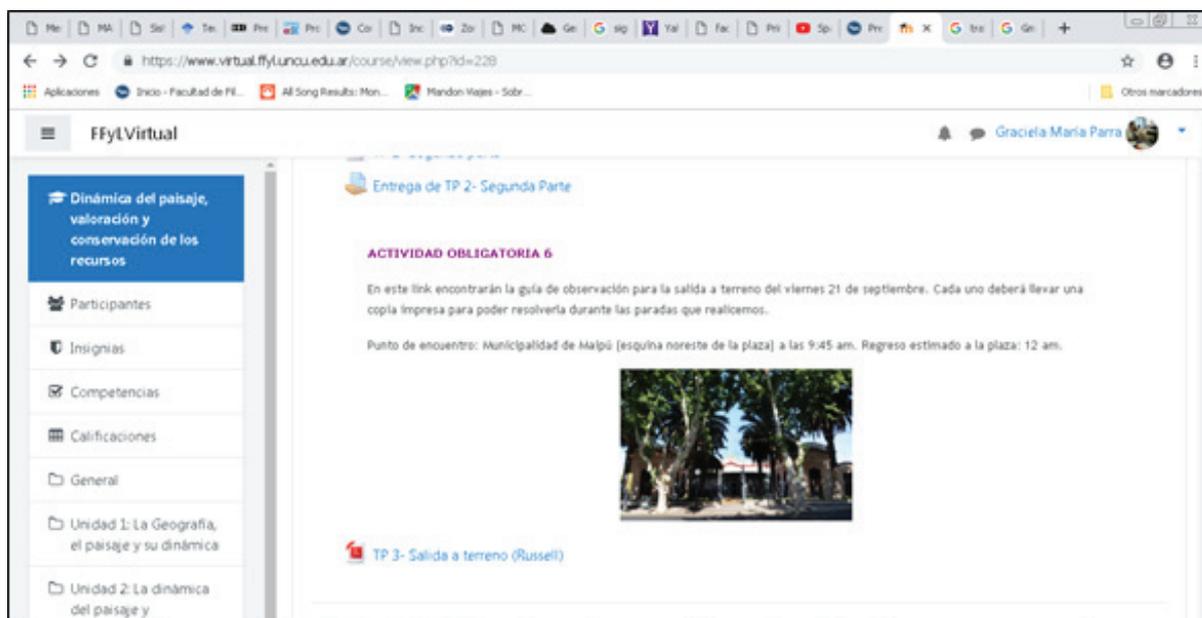


Fig. 2 Vista de actividades y recursos dentro del Aula virtual de la Asignatura.  
Fuente: Elaboración propia

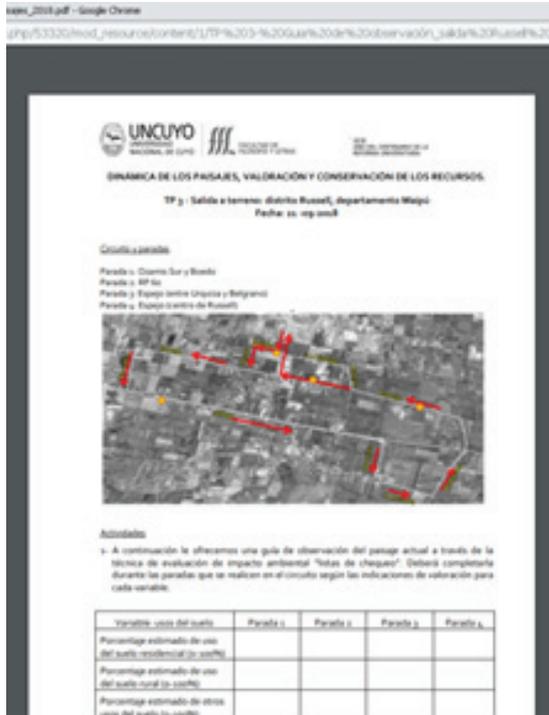


Figura 3: Vista de la Guía de la salida de campo soporte digital dentro del aula virtual disponible para el alumno. Fuente: Elaboración propia.

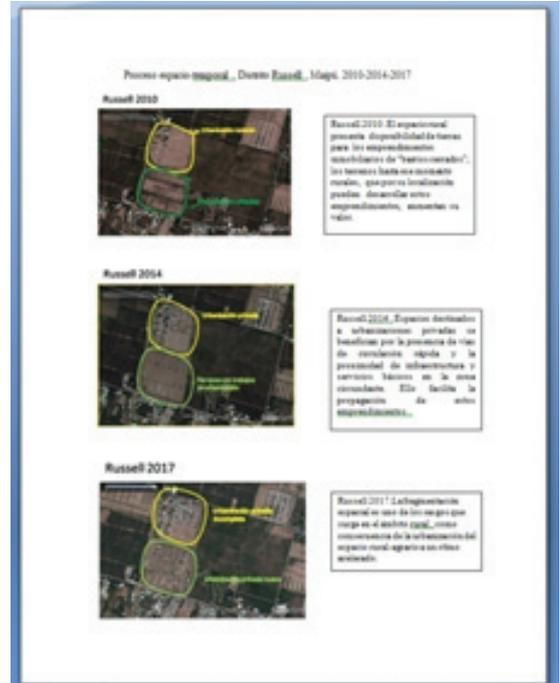


Figura 5: Vistas de imágenes satelitales del Google Earth seleccionadas para ejemplificar el tema "Proceso espacio-temporal. Distrito Russell. Maipú. Mendoza 2010-2014-2017". Fuente: Elaboración propia.

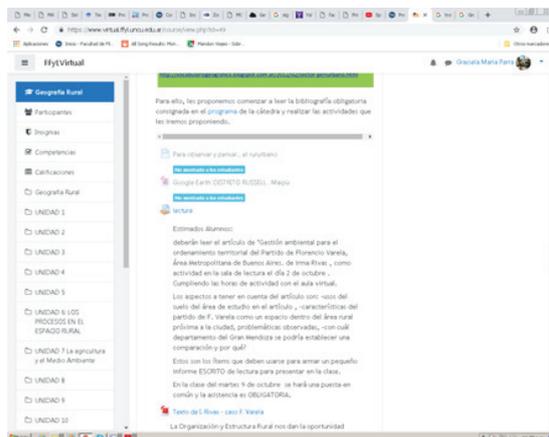


Figura 4: Vista de actividades y recursos dentro del Aula virtual en la Asignatura. Fuente: Elaboración propia.

el área (erradicación de cultivos- viñedos-, aparición de usos no agrarios en el ámbito rural, entre otros).

Comparación: mediante la lectura de un caso que experimenta un proceso similar establecer comparaciones, contrastes y semejanzas.

### Balace de la experiencia aúlica

A modo de una conclusión preliminar, se puede señalar que las Tic's incorporadas en el proceso educativo tienen un gran potencial; sin embargo tanto el docente como el estudiante son los protagonistas claves de ese proceso (Figura 6). Por lo tanto, se espera en un futuro, un trabajo de reconocimiento de ambos protagonistas en cuanto a los cambios de actitudes, motivaciones y acciones para que las Tic's mejoren el proceso de enseñanza-aprendizaje de dichos protagonistas; puesto que la presencia de éstas no asegurarán nunca por sí mismas.



Participantes	Fortalezas	Debilidades
Estudiantes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Autonomía en el acceso a materiales de estudio (digitales).</li><li>• Curiosidad hacia los recursos tecnológicos.</li><li>• Actitud flexible frente a nuevas propuestas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Acceso restringido fuera del ámbito institucional.</li><li>• Desigualdad frente al aprendizaje ubicuo.</li><li>• Falta de bases sólidas en la adquisición previa de habilidades para el aprendizaje.</li></ul>
Docentes	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ampliación del contexto de aprendizaje (actividades no presenciales autónomas).</li><li>• Uso de otros recursos visuales en soporte digital más atractivos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Falta de adaptación frente a la brecha entre la enseñanza formal y la no formal.</li><li>• Inexperiencia y desconocimiento de las implicancias del aprendizaje ubicuo.</li></ul>

Figura 6: Fortalezas y debilidades del uso de las Tic's en entornos virtuales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Experiencia aúlica. Fuente: Elaboración propia.

#### Bibliografía y Fuentes de consulta

- Burbules, N. (2012), "El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza" en Revista Encuentros de Educación. Vol 13, 2012 , 3-14
- Coll ,C. , Onrubia, J. y Mauri ,T. (2007) "Tecnologías y prácticas pedagógicas. Las Tic como instrumentos de mediación en la actividad conjunta de profesores y estudiantes. En Anuario de Psicología. vol.38, N 3, 2007, 377-400.
- Parra, Graciela, "La dinámica transformadora en el uso agrovitícola del suelo: pérdida del potencial vitícola y urbanización difusa en el suroeste del departamento de Maipú. Mendoza." En Actas de las X Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y agroindustriales argentinos y Latinoamericanos. 2017. F.C. Económicas. UBA. Buenos Aires. ISSN 1851- 3794.
- Parra,G. (2018) Aula Virtual Geografía Rural. Plataforma Moodle. F.F. y Letras. UNCuyo.
- Parra ,G. y Beceyro,C. (2018) Aula virtual Dinámica del Paisaje Valoración y conservación de los recursos .Plataforma Moodle. F.F. y Letras. UNCuyo.



## **Brecha digital, nativos digitales y alfabetos digitales. Conceptos, análisis y debates abordados en la clase de Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía, FCH - UNRC**

**Marcela Cristina Montero**

*mmontero@hum.unrc.edu.ar - marcelamontero17@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

El siguiente artículo presenta un recurso digital de elaborado por el docente de la materia Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía en el cual se abordan los conceptos correspondientes a la Unidad nº 1 “La Tecnología Educativa y las nuevas tecnologías”. El material se construyó en el año 2016 y en los años 2017 y 2018 se completó con el análisis y debates realizados en las clases.

Se elaboró como material bibliográfico digital aplicando la metodología de curación de contenidos (Agencia Visual, 2016), la cual consiste en la búsqueda, selección (filtrado), organización y dotación de sentido a materiales de diversas fuentes, según un objetivo específico y propio. Las etapas de esta metodología varían según los objetivos planteados por el curador de contenidos, en éste caso en particular se aplicó el establecimiento del objetivo del material a construir, la búsqueda y selección de material bibliográfico y recursos audiovisuales, la elaboración del texto, y en este evento científico se realiza la última e indispensable etapa, que es compartir y difundir.

## Contextualización académica

Tecnología aplicada a la enseñanza en Geografía es una materia perteneciente al grupo de las didácticas del plan de estudio del Profesorado en Geografía, Plan 1998, de la Universidad Nacional de Río Cuarto. El cursado de la misma se realiza en el primer cuatrimestre del cuarto año de la carrera, tiene una carga horaria de 90 horas y se desarrolla en clases teórico práctico.

La materia se organiza en cinco unidades conceptuales, mencionadas a continuación, se inicia con los conceptos generales de la tecnología, tanto aplicada como la educativa, y luego se aplican a temáticas y secuencias didácticas específicas en Geografía.

- La tecnología educativa y las nuevas tecnologías
- Nuevas tecnologías de la información y comunicación en Geografía
- Aplicaciones y usos educativos de las tecnologías en la enseñanza de la Geografía
- La tecnología educativa en la actualidad y los modelos de educación a distancia. Orientaciones para implementarlos en Geografía de nivel medio y superior.

- Evaluación de los recursos tecnológicos incorporados en los procesos de enseñanza y aprendizaje de Geografía.

Se plantea como objetivo general de la materia: Conocer e interpretar el papel que desempeña la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos de enseñanza-aprendizaje de educación en la currícula de Geografía. Los objetivos específicos son: a) analizar críticamente los paradigmas didácticos y geográficos, que sustentan la incorporación de las tecnologías en el saber científico y en el aula; b) brindar una visión general sobre las nuevas posibilidades, en términos creativos y educativos, que brindan las diferentes tecnologías comunicacionales, utilizados en el ámbito de la tecnología educativa para el desarrollo de unidades pedagógicas y proyectos de enseñanza relacionados con la Geografía como ciencia; c) desarrollar la capacidad de reflexionar sobre los intereses y conocimientos del estudiante en relación a las tecnologías educativas y/o aplicadas que se utilizan en el aula, para elaborar y/o seleccionar los recursos tecnológicos apropiados para la enseñanza que promuevan el aprendizaje de contenidos conceptuales y procedimentales; d) construir recursos educativos mediante la incorporación de instrumentos tecnológicos y realizar la auto-evaluación de los mismos.

Las temáticas se desarrollan en las clases teórico-prácticas presenciales y se complementan con actividades gestionadas en aula virtual de la materia, organizadas en foros colaborativos, a excepción de la unidad Nº 4 que se realiza exclusivamente a través de una secuencia didáctica virtual. Se abordan materiales bibliográficos y tecnológicos por medio del análisis crítico, incorporando los conocimientos previos de los estudiantes y sus experiencias personales en el uso y elaboración de éstos. También se promueve el uso y creación de materiales educativos digitales con el objetivo de desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico referido a las potencialidades y limitaciones del uso y aplicación de las tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las diferentes unidades se desarrollan en forma teórico-práctico y por medio de trabajos prácticos, los cuales se basan en general en la incorporación de competencias referidas al uso/elaboración de recursos tecnológicos, análisis crítico, trabajo colaborativo y la aplicación de la autoevaluación.



### **Material bibliográfico “Brecha digital, nativos digitales y alfabetos digitales. Conceptos, análisis y debates abordados en la clase”. Qué es la Brecha Digital**

En Geografía se aborda el estudio de las diferencias que existen entre los grupos sociales, las cuales pueden ser económicas, culturales, étnicas, productivas, entre otras; y generalmente se encuentran asociadas entre sí. Las disparidades, separaciones que generan se conceptualizan como segregación, exclusión y brecha, y se aplican a personas, comunidades, regiones, estados, por ejemplo. Algunas de las más estudiadas son la social, territorial, económica y cultural, entre otras. Por ejemplo en el sistema educativo las diferencias o brechas se identifican en casos particulares dentro de las instituciones, entre instituciones, sistemas educativos provinciales y nacionales, como también a escala internacional entre países desarrollados y en vías de desarrollo, teniendo en cuenta el presupuesto económico destinado a educación, avances tecnológicos y a favorecer el acceso a las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC).

Cuando se aborda la brecha tecnológica se utiliza el concepto de Brecha Digital, a continuación se presentan algunas definiciones:

*“La brecha digital se define como la separación que existe entre las personas (comunidades, estados, países...) que utilizan las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) como una parte rutinaria de su vida diaria y aquellas que no tienen acceso a las mismas y que aunque las tengan no saben cómo utilizarlas” (Serrano, A. y Martínez, E. 2003, pp.8).*

*“La brecha digital es un fenómeno que se presenta en el contexto de la Sociedad de Información y Comunicación (Castells, 2002) y hace referencia a las desigualdades que existen respecto al uso de la tecnología (Crovi, 2009). Es preciso señalar que Brecha Digital no es un concepto estático, completamente acotado, ni universal, sino que se trata de un fenómeno de múltiples dimensiones, lo que permite identificar distintos tipos de brechas entre las que podemos mencionar la cognitiva; la de uso; la de apropiación; la generacional; y la de acceso por mencionar algunas (Ramírez, Morales y Olguín, 2013). La brecha de acceso se caracteriza por las condiciones de infraestructura tecnológica de una nación, de un grupo de personas o de un individuo” (Morales Rodríguez, A. y Ramírez Martinell, A.; 2015).*

*“El término separación o brecha se refiere al nivel de acceso que se tiene a las TIC. Las TIC pueden entenderse como todas aquellas tecnologías de redes, telecomunicaciones e informática (teléfono, televisión, radio, Internet, computadoras, etc.) que de manera directa o indirecta, influyen en nuestro nivel de vida y educación” (Serrano, A. y Martínez, E. 2012).*

A las anteriores conceptualizaciones se deberían agregar otros aspectos para su delimitación, como la edad y nivel educativo de las personas, área geográfica en la que vive, y nivel socioeconómico del grupo familiar, de acuerdo con Ana Teresa Morales Rodríguez y Alberto Ramírez Martinell (2015) quienes manifiestan que existen factores que impactan en el grado de integración tecnológica de los profesores, como edad, género, grado o nivel académico, tipo de contratación, carga de trabajo, entre otros.

De acuerdo con los aspectos mencionados, en este contexto (alumnos y docente de la materia) se pueden identificar a los grupos de incluidos y excluidos según la edad. Se considera que los incluidos pueden ser los niños, jóvenes y adultos jóvenes; las personas que posiblemente se encuentren excluidas serían los adultos y adultos mayores. Pero al integrar en este análisis el nivel educativo de las personas, se puede decir que los adultos y adultos mayores que poseen mayor nivel educativo también forman parte de los incluidos. Al continuar con el debate en el aula rápidamente se menciona la exclusión de algunos casos debido a la falta de recursos tecnológicos en las áreas rurales e incluso de electricidad, situación que remite a analizar ejemplos conocidos en nuestra provincia (Córdoba, área de Traslasierra), en los cuales se otorgaron las netbook del programa Conectar Igualdad a instituciones, docentes y estudiantes que no cuentan con la red de electricidad en sus hogares y escuela. De esta manera el aspecto “área geográfica” puede ser considerada como una de las principales causas de la exclusión.

El nivel socioeconómico también influye en la inclusión o exclusión del “mundo digital”, al analizar la situación en ciudades del sur de la provincia, de donde proceden algunos estudiantes (alumnos de 2018, localidad de procedencia Huinca Renancó, Córdoba), se identifica que muchos de ellos no cuenta con computadoras e Internet en sus hogares debido a la falta de recursos económicos para acceder a éstos. Según lo cual se deduce que dentro de los grupos que se consideran incluidos, también se pueden encontrar casos de exclusión.

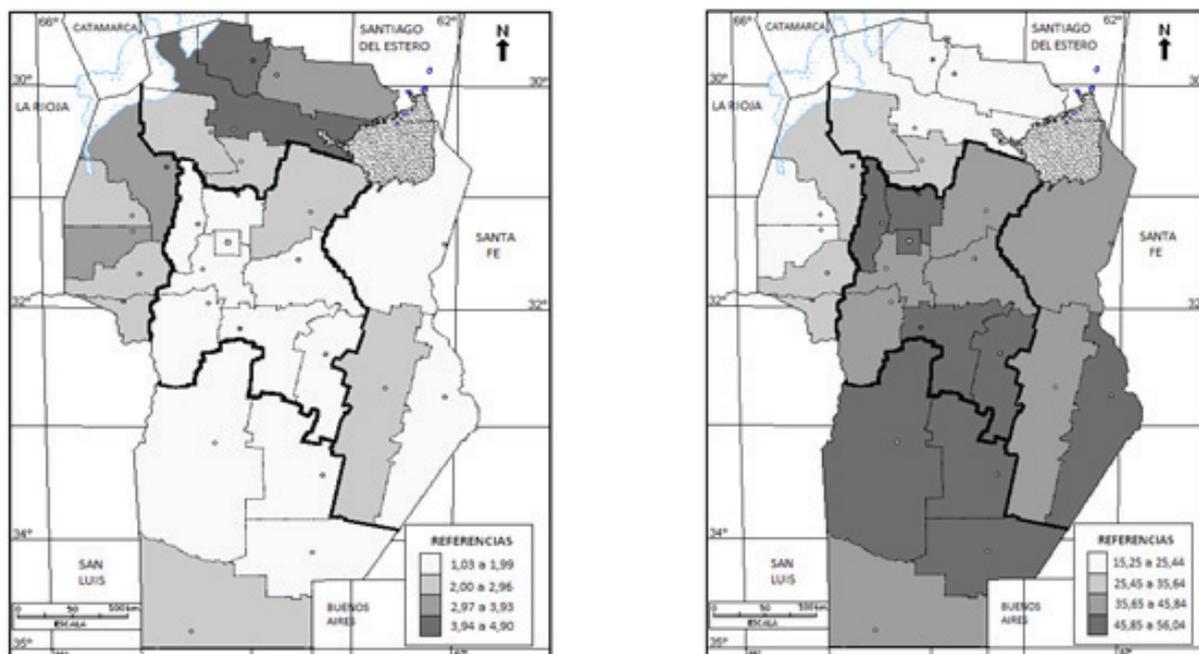


Figura 1: Mapa de porcentaje de población de 10 años o más en condición de analfabetismos, Censo 2010. (Izq.). Mapa porcentaje de hogares con al menos 1 computadora para uso familiar, Censo 2010 (Der). Fuente: elaboración propia en base a datos del Censo 2010. Autora: M. Montero, 2018..

Anabel Muñoz Salamanca aborda la temática en su blog: Mi Blog Universidad ICESI (2009), expresa:

*“La Brecha geográfica, puede verse en varios sentidos, desde un nivel local y hasta su alcance global. A nivel local vemos que en una población cualesquiera, aquellos que viven en las zonas cercanas al centro de la ciudad, tienen acceso a más servicios públicos y de telecomunicaciones que las personas que viven en las orillas y en las zonas rurales. A nivel global, vemos que los países del Norte (Norteamérica, Europa, Asia) tienen un nivel de vida más alto que los que viven en la parte Sur del mundo (Latinoamérica, África, Sur de Asia), exceptuando Australia y Nueva Zelanda. En México, esta brecha geográfica está bien marcada, pues observamos que los Estados del centro del país y del norte, tienen mejores servicios, educación y mejor acceso a la tecnología que los estados del sur del país”* (e.g. Oaxaca, Chiapas, Guerrero).

Dicha expresión promueve el debate reflexivo sobre la situación en la ciudad (Río Cuarto), regiones

de la provincia (Córdoba) y del país. El intercambio de ideas, argumentos y reflexiones favorecieron la comprensión de la relación-diferencia entre la realidad y la conceptualización de la misma.

La territorialización de datos como analfabetismo y el porcentaje de hogares con al menos 1 computadora por hogar, según el censo 2010, permiten argumentar las diferencias o brecha digital de la provincia de Córdoba, la cual ha sido abordada por medio de las vivencias de los estudiantes.

El debate reflexivo realizado en las clases inicia el establecimiento de relaciones con otros conceptos, como por ejemplo: brecha digital, nativos y migrantes digitales. En el libro “El imperio digital” Leandro Zanoni (2008) expresa:

*“Es muy probable que Máximo, mi sobrino mayor de 13 años, nunca compre un CD de música ni tampoco un diario. Usa Internet para chatear con sus amigos y bajar música o películas y, en sus ratos libres, no se despegaba de su iPod Nano. Ya tiene teléfono celular.*



*Juan Bautista, otro sobrino un año menor, organiza torneos de fútbol en su Play 2 y juega con un equipo de jugadores que eligió, con nombre y camiseta propia diseñada por él mismo. También chatea, sobre sus fotos a su foto blog y las comparte con el resto de sus amigos.*

*Ambos están dentro de los llamados “nativos digitales”, ya que a diferencia de otras generaciones anteriores (los llamados “inmigrantes”), nacieron y crecieron cuando las computadoras e internet ya se habían instalado en casi todos los aspectos de la vida. A ellos les tocará vivir un mundo totalmente diferente al que vivimos los que, como yo, nacimos antes o durante la década de los setenta...”*

Los conceptos abordados invitan, nuevamente, a compartir vivencias en la escuela primaria, el cambio en el secundario y el ahora. Un “ahora” que es tanto dentro como fuera del estudio de la carrera de Profesorado en Geografía. Se comentan situaciones cotidianas del uso de la tecnología, hermanos menores (youtubers), sobrinos (que usan permanentemente el celular de sus padres, a los 3 años de edad), padres (migrantes a aplicaciones de mensajería) y abuelos (anti y pro tecnología y redes sociales). Figura 2.



Figura 2: Jornada de capacitación para adultos mayores en herramientas informáticas. Escuela de Comercio N° 12 Lugano. Fuente: Administración Nacional de Seguridad Social, 2012. Disponible en: <https://www.flickr.com/photos/ansesgob/7223184948>

Las vivencias comentadas promueven la incorporación otros conceptos relacionados con la brecha digital, como: alfabetización digital, alfabetos digitales y analfabetos digitales. Al respecto Diego Levis (2006) manifiesta que la alfabetización digital es

uno de los desafío de la educación en la actualidad, y expresa que debería consistir en enseñar a utilizar el ordenador y distintas aplicaciones informáticas, pero que además debe ofrecer los elementos básicos para la comprensión y el dominio del lenguaje en el cual están codificados los programas. “*La disyuntiva es formar una sociedad de usuarios de la tecnología a una sociedad que incorpore una nueva forma de concebir y crear nuevo conocimiento*” (2006:78).

Se genera, de acuerdo con lo anterior, la necesidad de clasificar-identificar los alfabetos digitales y quiénes no lo son. Pero la división nos es tan simple, el debate gira en torno a quienes tienen la capacidad de utilizar las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) como consumidores/usuarios pasivos y quienes tienen capacidades referidas a su utilización para consumo y producción (prosumidores), basada en conocimientos específicos que permitan comprender críticamente qué consumen y qué producen, es decir los “**códigos de los programas**” que menciona Levis. Así la alfabetización digital debe comprender aspectos referidos al soporte en el cual se encuentran, el lenguaje que utilizan y la estructura en la que se presenta la información.

Para comprender la complejidad de la utilización del concepto se abordan algunas reflexiones de Raidell Avello Martínez et. al (2013), el cual manifiesta que el concepto de alfabetización debería modificarse atendiendo a los cambios en las competencias que se exigen en diferentes contextos situados temporal y territorialmente. Desde esta concepción, el autor entiende que:

*“Estaría funcionalmente alfabetizada la persona que es capaz de realizar todas las actividades en que la alfabetización es necesaria, para la actuación eficaz en su grupo o comunidad, y que le permiten seguir valiéndose de la lectura, la escritura y la aritmética, en función de su propio desarrollo y el de la comunidad. Se entiende, por lo tanto, que el estar alfabetizado supone la aplicación de las competencias básicas en los entornos culturales y sociales que a cada uno le toque vivir”.*

Según lo anterior una persona en la actualidad, además de leer y escribir debería tener competencias referidas a expresarse, buscar, cuestionar, intercambiar, comunicar y comprender la circulación de ideas entre los sujetos y grupos mediados por las herramientas tecnológicas (inclusive las TIC). Raidell Avello Martínez profundiza en este aspecto y señala que el alfabeto digital debería comprender:



*“La forma en que se recibe y produce información: primero, el código predominante no es ya el verbal sino el visual, auditivo o audiovisual (multimedia); segundo, en cuanto al soporte más habitual, el papel impreso, con un carácter más permanente, deja paso a la pantalla, más volátil; y por último, la estructura de los documentos (o recursos) y el procedimiento de lectura son cada vez menos lineales, predominan los documentos hipertextuales e hipermedia de estructura ramificada” (2013).*

Raidell Avello Martínez expresa, además, que la alfabetización digital debe basarse en criterios tales como: a) habilidades instrumentales con las TIC; b) habilidad para buscar, seleccionar, organizar, utilizar, aplicar y evaluar la información; c) colaboración, cooperación, comunicación efectiva y capacidad para compartir; d) creación y publicación de contenidos; e) pensamiento crítico, creatividad, innovación y solución de problemas; f) comprensión social y cultural, ciudadanía digital; y g) seguridad e identidad. Según los criterios anteriores, distingue tres dimensiones de la alfabetización digital: el uso de tecnología, la comprensión crítica y la creación y comunicación de contenido digital.

Finalmente expresa:

*“Comúnmente se ha identificado ser alfabeto digital con saber usar las tecnologías y dispositivos de forma instrumental, identificando este concepto con las competencias tecnológicas o informáticas. Sin embargo, como apunta Lara (2009), con el tiempo, la definición de alfabetización digital ha dejado de tomarse como relativo a la tecnología para considerar una alfabetización más general, que integra todas las competencias que una persona necesita para desenvolverse de forma eficaz en la sociedad de la información y el conocimiento. El concepto se amplía para significar estar alfabetizado en y para la cultura digital”.* Raidell Avello Martínez et. al (2013).

Las reflexiones en torno a los conceptos mencionados plantean una serie de interrogantes:

¿Existe la Brecha digital o es una conceptualización dentro de la brecha social que afecta al Siglo XXI?

¿Los nativos digitales son alfabetos digitales?

¿Las conceptualizaciones de alfabetismo, alfabeto y analfabeto han sido modificadas según la evolución de la educación actual?

### **Reflexión final:**

La metodología de curación de contenidos integrada a la narración de experiencias áulicas favorece el proceso de elaboración de materiales educativos digitales “didactizados” para los estudiantes de la materia Tecnología Aplicada a la Enseñanza en Geografía”. Dicha integración permite al docente seleccionar los materiales, conceptualizaciones y expresiones de otros autores, enriquecerlas con la elaboración propia y con las ideas, argumentos, análisis y preguntas de los estudiantes; al mismo tiempo que promueve la comprensión, aprehensión y el pensamiento crítico en los principales destinatarios del material.

La etapa que actualmente se desarrolla en la curación de contenidos (esta, aquí y ahora) es la de difusión, la cual se considera como indispensable para los docentes de Geografía y de otras disciplinas, ya que la mayor parte de los materiales que se producen no llegan a compartirse en la comunidad docente, en revistas y eventos académicos. Dicha etapa implica un proceso de evaluación, el cual comprende la valoración por pares, como también los comentarios y aportes recibidos en la presentación de la misma con el objetivo de mejorar permanentemente el abordaje de la temática, actualizar la publicación, corregir/modificar conceptualizaciones, entre otros cambios.

En síntesis el presente trabajo es un ejemplo del aprendizaje en acción, de la construcción compartida, y de valorización de las experiencias áulicas.

### **Referencias bibliográficas:**

- Avello Martínez, Raidell, López Fernández, Raúl, Cañedo Iglesias, Manuel, Álvarez Acosta, Hugandy, Granados Romero, John, & Obando Freire, Francisco. (2013). “Evolución de la alfabetización digital: nuevos conceptos y nuevas alfabetizaciones”. *MediSur*, 11(4), 450-457. Recuperado en 12 de noviembre de 2018, de [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1727-897X2013000400009&lng=es&tlng=es](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1727-897X2013000400009&lng=es&tlng=es)
- Levis, Diego. (2006). “Alfabetos y saberes: la alfabetización digital”. *Comunicar, Revista científica de Comunicación y Educación*; nro. 26 (pp 78-82). Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1985777.pdf>



- Montero, Marcela. (2018). Desigualdades, el acceso a las TIC como desigualdad social en Córdoba. I Congreso Nacional en Ciencias Sociales: Las Ciencias Sociales a 100 años de la Reforma Universitaria. Ponencia presentada en Facultad de Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba, ciudad de Córdoba. En prensa.

- Morales Rodríguez, Ana Teresa y Ramírez Martinell, Alberto. (2015). "Brecha digital de acceso entre profesores universitarios, de acuerdo a su disciplina". Debate Universitario: 3 (6), 149 – 158. Consultado de <http://ppct.caicyt.gov.ar/index.php/debate-universitario/article/view/5997>

- Muñoz Salamanca, Anabel. (2009). "Brechas Digitales". En: Blog Mi Blog Universidad ICESI. Disponible en: [http://www.icesi.edu.co/blogs\\_estudiantes/anita86/2009/08/12/brechas-digitales/](http://www.icesi.edu.co/blogs_estudiantes/anita86/2009/08/12/brechas-digitales/)

- Serrano, Arturo y Martínez, Evelio. (2003). "La Brecha Digital: Mitos y Realidades". Editorial UABC, México. [www.labrechadigital.org](http://www.labrechadigital.org)

- Serrano, Arturo y Martínez, Evelio (2012). "La Brecha Digital en Latinoamérica". En: Blog La brecha Digital. Disponible en: <http://www.labrechadigital.org/labrecha/Articulos/la-brecha-digital-en-latinoamerica.html>  
Zanoni, L. (2008). El imperio digital. El nuevo paradigma de la comunicación 2.0. Ediciones B. Buenos Aires.

- (2016). Curación de Contenidos. Qué es y cómo funciona. Agencia Visual. Disponible en: <http://agenciavisual.es/curacion-de-contenidos-que-es/>

#### **Recursos audiovisuales:**

- Psicopedagogiaonline (2015). TIC en el aula clase 3- PROSUMIDORES. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=XXKu7T2OdXMA>



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° III: EL PROTAGONISMO DE LA GEOGRAFÍA EN LOS ABORDAJES INTERDISCIPLINARIOS

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **Libre como un pájaro. Tendencias demográficas desde una perspectiva de género**

**Profesora Patricia G. Tomé**

*patricia.tome64@hotmail.com*

Escuela Superior de Comercio “Carlos Pellegrini”/ Universidad de Buenos Aires

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

La escuela actual debe reconocer la diversidad y que cada joven construye su identidad a partir de múltiples experiencias como sujetos sociales.

Tod@s l@s que trabajamos como docentes sabemos que son múltiples las dimensiones que configuran a nuestr@s alumn@s y por ello se hace necesario revisar las concepciones presentes en el imaginario social como las únicas legítimas para poder reconocer y valorar otras posibles configuraciones desde una perspectiva de eliminación de todo tipo de estereotipos discriminatorios.

Permanentemente reforzamos nuestra misión de formar personas dotadas de pensamiento crítico. Nuestr@s alumn@s deben aprender a aprender, es decir, lograr modos de comprensión de la realidad y actitudes que puedan utilizar para resolver inteligentemente diversas situaciones problemáticas que los enfrente con su realidad cotidiana. Por todo esto es que no podemos dejar de cuestionar nuestras propias prácticas y preguntarnos qué queremos que nuestros alumnos aprendan, cómo y para qué.

La presente propuesta, posiciona a l@s alumn@s en un lugar central en una escuela que requiere adaptarse, no sólo a las innovaciones tecnológicas sino también a los nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje. Además sugiere la adopción de una perspectiva transversal con la inclusión de contenidos específicos de la Educación Sexual Integral desde diversas asignaturas pensando en la necesidad de traer al aula temas actuales que constituyen la realidad de nuestr@s jóvenes.

La comprensión y evaluación de los problemas de la sociedad actual requieren de actitudes críticas, flexibles y creativas. Para promover estas actitudes, las problemáticas del presente deben enmarcarse en un contexto más amplio que rescate las experiencias desde múltiples ámbitos sociales y culturales. El conocimiento de estas pluralidades en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades, permitirá que nuestr@s alumn@s aprendan a asumir posiciones respetuosas frente a los demás, de modo tal que la valoración de lo propio no signifique la negación de los otros sino, por el contrario, el respeto por la diversidad y el rechazo por todas las formas de discriminación.

¿Por qué elegir el trabajo en equipos? Porque promueve el ejercicio del diálogo y su progresiva valoración como herramienta para la construcción de acuerdos

y la resolución de conflictos. Además la presentación final en forma oral busca fomentar la capacidad para argumentar, para defender sus propios puntos de vista, para considerar ideas y opiniones de otros, debatir y elaborar conclusiones en el aula.

La lectura de "*Malala, mi historia*", se eligió como disparadora por lo que significa como defensora del derecho a la educación y su edad cercana a l@s chic@s; mientras que los tres países se eligieron por su relación con la intérprete de esta historia, por su posicionamiento demográfico en los tres niveles de desarrollo socio-económico que permite establecer buenas comparaciones y arribar a interesantes conclusiones.

En este trabajo se busca, a partir de la aplicación de los contenidos curriculares de Geografía de primer año para la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini (Eje 2: La población mundial y sus transformaciones en un mundo globalizado), no sólo que l@s alumn@s comprendan la relación entre los índices demográficos (natalidad, mortalidad, mortalidad infantil, fecundidad, etc) y los parámetros de calidad de vida (Índice de Desarrollo Humano, pobreza, indigencia, Índice de Gini), sino también que puedan interpretar cómo ciertos acontecimientos históricos, sociales y culturales influyen en la población y a partir de los índices relativos al género profundicen en el análisis de diversas formas de prejuicio y discriminación, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: laborales, políticos; públicos y privados.

La elaboración del collage persigue, a través de una forma de expresión artística cercana a l@s jóvenes, lograr la exploración crítica de los estereotipos acerca de los roles sociales de mujeres y varones y los sentimientos o sensaciones que genera la discriminación. Todo quedará desplegado en el intercambio de ideas en la presentación en el aula una vez terminados los proyectos, con la mediación docente en el debate y la utilización de la pizarra digital como complemento tecnológico.

Este tipo de metodologías apunta a que la escuela secundaria prepare a nuestr@s jóvenes, no sólo para los estudios superiores sino también para la vida, su desarrollo personal y como ciudadanos responsables a partir de una Geografía renovada.



## Desarrollo

Malala Yousafzai nació el 12 de julio de 1997 en la ciudad de Mingora (Pakistán) y comenzó su campaña por la educación de las niñas a los 10 años (<https://www.lanacion.com.ar/1734520-la-historia-de-malala-yousafzai-la-chica-que-queria-estudiar-y-desafio-a-los-talibanes>). En el 2012 fue víctima de un atentado y desde entonces vive en la zona de West Midlands de Birmingham (Londres).

Para conocer la lucha de Malala es necesario conocer el camino recorrido y los acontecimientos que hicieron que estuviera a punto de perder la vida, para así valorar la importancia de la defensa de ciertos derechos fundamentales por parte de los sectores más relegados y discriminados de la población.



*Queridos hermanos y hermanas:*

*Recordad una cosa. El día de Malala no es mi día.*

*Hoy es el día de cada mujer, cada niño y cada niña que ha alzado su voz por sus derechos. Miles de personas han sido asesinadas por terroristas y millones han sido heridas. Yo soy sólo una de ellas.*

*Así que aquí estoy...una niña entre otras muchas.*

*Hablo no por mí, sino por todos los niños y niñas.*

*Alzo mi voz no para gritar sino para que los que no tienen voz puedan ser oídos.*

*Los que han luchado por sus derechos:*

*Su derecho a vivir en paz.*

*Su derecho a ser tratado con dignidad.*

*Su derecho a la igualdad de oportunidades.*

*Su derecho a la educación.*

*El 9 de octubre de 2012 un talibán me disparó en el lado izquierdo de la frente. También dispararon a mis*

*amigas. Pensaron que las balas nos harían callar, pero se equivocaron. Y de aquel silencio surgieron miles de voces. Los terroristas pensaban que cambiarían nuestros objetivos y frenarían nuestras ambiciones, pero nada ha cambiado en mi vida excepto esto: la debilidad, el miedo y la desesperanza murieron. La fuerza, el poder y el coraje nacieron. Yo soy la misma Malala. Mis ambiciones son las mismas. Mis esperanzas son las mismas. Mis sueños son los mismos.*

*Un niño, un maestro, un lápiz y un libro pueden cambiar el mundo<sup>1</sup>.*

Les propongo organicen equipos de trabajo de 5 alumn@s como máximo, teniendo en cuenta una distribución equilibrada de l@s integrantes y sigan las siguientes consignas:

1) En el link <https://www.populationpyramid.net/es/mundo/2017/> pueden encontrar las *pirámides poblacionales* de los países del mundo desde 1950 hasta proyecciones para el 2100. Les propongo:

a) Busquen las pirámides de Pakistán, Gran Bretaña y Argentina. Tomen por lo menos tres (3) diferentes, espaciadas desde 1950 hasta la actualidad e indiquen de qué tipo de pirámide se trata.

b) Observen la *dinámica demográfica* de cada pirámide (natalidad, mortalidad, mortalidad infantil, fecundidad, esperanza de vida, crecimiento natural, etc) y determinen las particularidades de cada una.

c) Busquen la “cronología de acontecimientos importantes” que aparecen en el libro de Malala y establezcan una relación entre los hechos más violentos que marcaron a la población de Pakistán.

Existen *acontecimientos históricos particulares* que han dejado huellas en algunas de las pirámides de los otros dos países analizados, ¿cuáles?

d) ¿En qué etapa de la *transición demográfica* se encuentra actualmente cada país? ¿Se evidencia “envejecimiento activo” en alguna de las tres pirámides? ¿Qué tipo de población predomina en cada una? ¿Qué ventajas y desventajas presenta la situación demográfica actual de cada país?

e) Existen *movimientos migratorios* en alguno de los tres países. ¿De qué tipo y por qué? ¿Generan o reciben *refugiados* por algún motivo en particular? ¿Constituyen polos de atracción o áreas de expulsión y por qué?

2) La *pobreza y la desigualdad* son algunas de las problemáticas de mayor importancia que afrontan varias naciones. Frente a un mundo cada vez más

<sup>1</sup> Malala Yousafzai, M y McCormick, P. Malala. MI HISTORIA. Alianza editorial. 2014.



- 1400 millones de personas en el mundo viven en la pobreza extrema (cuentan con un ingreso menor a 1,25 dólar diario). Casi la mitad del género humano (3000 millones) son pobres (menos de 2 dólares diarios).
- El 10% más rico tiene el 85% del capital mundial, mientras que el 50% más pobre solo el 1%.
- El 18% de la población mundial (perteneciente a los países industrializados) consume el 80% de la energía mundial y genera una proporción similar del pernicioso dióxido de carbono (unos de los gases que provoca el cambio climático).
- 1200 millones de personas no tienen agua potable.
- Al menos 1200 millones de personas no tienen acceso a la electricidad.
- 2800 millones dependen de madera o de otros tipos de biomasa (estiércol, etc.) para cocinar y calentar sus hogares.



“Si algunos no logran sentarse en el banquete de la vida es porque hay otros que ocupan demasiado lugar”.

Juan B. Justo

Figura 2.2. La brecha entre ricos y pobres

Fig. 1 Anzolín, Adriana. Ambiente, desarrollo y sociedad. Editorial Maipue. 2014.

desigual, las condiciones de vida se abordan desde múltiples aspectos.

Si bien muchos países han mejorado sus índices de desarrollo, lo cierto es que en los últimos cuarenta años (señala un informe del Banco Mundial) *se han duplicado las diferencias entre los veinte países más ricos y los veinte más pobres del planeta*. En el cuadro 2.2 podemos apreciar algunos datos que marcan la diferencia entre el Norte y el Sur, es decir, entre los países más y menos favorecidos.

Los grados de desigualdad han sido calificados de “groseros” en los informes de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y tildados de “disparidades hirientes” en la última encíclica de la Iglesia Católica.

En algunas regiones, esa disparidad no sólo se produce entre países centrales y periféricos sino también, dentro del mismo país. Es lo que sucede con los países de *Latinoamérica, la más desigual de todas las*

*regiones*, donde el 10% más rico tiene más de cuarenta veces lo que el 10% más pobre. Siendo una región que *produce alimentos para tres veces su población*, posee 53 millones de personas con un acceso insuficiente a los alimentos. También hay fuertes desigualdades en ingresos, acceso a la tierra, a la salud, a la educación y al crédito, y ahora, a las nuevas tecnologías.

Para medir la desigualdad en los ingresos dentro de un país se utiliza el *coeficiente de Gini* y para captar otras desigualdades más allá de la distribución de bienes materiales se utiliza el *índice de desarrollo humano*.

a) ¿Cuáles son los resultados de medición para los tres países en cuestión?

b) ¿A qué se deben estas diferencias? Relacionen las estadísticas investigando otras variables como educación, trabajo, salud, vivienda, alimentación, recursos, acceso a la tecnología etc.



En todas las sociedades existen prácticas y creencias que generan desigualdad y discriminación. En este proyecto queremos hacer hincapié en la discriminación de género que suele reflejarse en la vida misma y en la medición de ciertos índices relacionados con el trabajo, la salud y la educación generando, muchas veces, desigualdades entrecruzadas (género y etnia, grupo etario y género, etc).

La mujer es víctima, a nivel mundial, de situaciones discriminatorias con respecto al hombre por estar sometida a condiciones impuestas por sociedades patriarcales y, lamentablemente esas desigualdades constituyen la matriz social de la violencia contra las mujeres.

A modo de ejemplo les propongo busquen y lean los siguientes artículos periodísticos:

- [https://www.clarin.com/entremujeres/genero/pueden-manejar-mujeres-saudies-pueden-hacer-cosas\\_0\\_HyFFA0yzX.html](https://www.clarin.com/entremujeres/genero/pueden-manejar-mujeres-saudies-pueden-hacer-cosas_0_HyFFA0yzX.html)

- <https://www.lanacion.com.ar/717467-el-coraje-de-una-mujer-paquistani>

- <https://www.lanacion.com.ar/2148080-ranking-la-india-lider-en-la-lista-de-los-paises-mas-peligrosos-para-las-mujeres>

La Geografía desarrolló la *Geografía del Género* que estudia las diferencias originadas socialmente entre la mujer y el hombre, o sea que analiza la situación femenina en la sociedad y su papel como agente económico.

Algunos de los temas relacionados con la problemática del género son los siguientes: la mortalidad materna, la educación, la esperanza de vida y la participación laboral. El PNUD propuso en el año 1995, dos índices para medir las disparidades existentes entre mujeres y hombres en los distintos países del mundo: el índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) y el Índice de Potenciación de Género (IPG).

3) Les propongo expliquen:

a) ¿Qué toma en cuenta cada uno de estos índices y cómo se miden? ¿Qué valores presentan para Pakistán, Gran Bretaña y Argentina?

b) ¿A qué conclusiones arribaron?

#### Actividad final:

Una vez que hayan terminado las actividades y leído todo el material propuesto en este proyecto, les propongo elaboren una presentación digital (prezi, calaméo, issu) en donde además de explicar las diferencias entre los índices demográficos y la calidad de vida de cada país trabajado, articulen su explicación con los conceptos teóricos dados en clase, los que figuran en su libro y todo lo investigado en fuentes confiables.

Como “*broche de oro*” piensen en equipo qué modelos de mujeres en el mundo (pueden ser cercanas a ustedes también), merecerían destacarse porque inspiran con su esfuerzo y deberían considerarse como referentes.

A partir de imágenes relacionadas con esas mujeres elegidas armen un *collage* que las identifique e intervengan el dibujo trabajando en *thinglink* lo cual les permitirá sumar comentarios, descripciones, frases, canciones, que resuman un mensaje contra los estereotipos discriminatorios que pretenden decirles a las mujeres quiénes pueden ser y quiénes no.

¡Buena suerte y manos a la obra!



Fig. 2. Mafalda. Fuente: web.



### Fuentes de consulta

- Amantea, A. La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en proyectos. 2007.

- Anijovich, R. y otros. Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, F.C.E. 2004

- Anzolín, Adriana. Ambiente, desarrollo y sociedad. Editorial Maipue. 2015

- Bixio, Cecilia. Cómo construir proyectos en la EGB. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. 1996.

- Buckinham, David. La educación para los medios en la Era de la tecnología digital

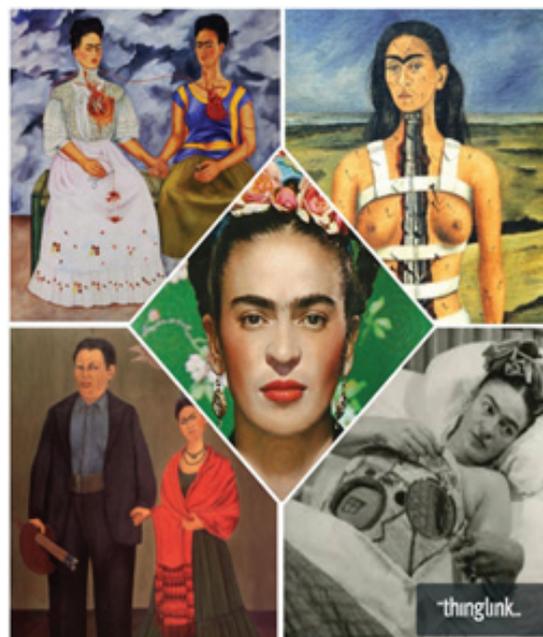
- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Bs. As.: Paidós.

- Merieu, Philippe (2002). Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona. Octaedro. Cap. 2

- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de ESI. Ley Nacional N° 26150. Ministerio de Educación

- <http://psicologialapalabrafundante.blogspot.com/2015/05/discriminacion-y-otredad.html>

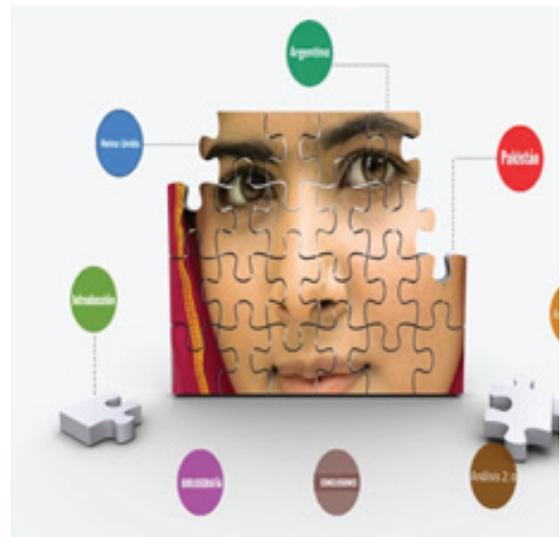
### Algunos ejemplos de trabajos elaborados por los alumnos a partir imágenes que seleccionaron de la Web





Los roles masculinos y femeninos no están fijados biológicamente sino que están socialmente construidos.  
(Judith Butler)

IGUALDAD  
IGUALDAD DE OPORTUNIDADES Y DERECHOS  
BASTA DE DESIGUALDAD  
thinglink





Grandes mujeres de la historia por JP  
 21 days ago 18



**Mujeres que marcaron la historia** ♡



## **Trabajo por proyecto: Una experiencia desde la Geografía, la Economía y los Lenguajes Artísticos**

**Esp. Claudia Bogino**

*claudiabogino@hotmail.com*

Profesorado en Geografía – Instituto Superior “Nuestra Señora del Carmen” de Villa Mercedes, San Luis

**Prof. Fabiana Mónica Ayub**

*fabianayub@gmail.com*

Profesorado en Geografía – Instituto Superior “Nuestra Señora del Carmen” de Villa Mercedes, San Luis

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Fundamentación

Los avances científicos de mediados del siglo XX, entre los que se destaca el aporte del físico Ilya Prigoyine; dan cuenta de un universo constituido por un conjunto de sistemas complejos, los cuales no pueden ser abordados como procesos lineales y continuos, sino, por el contrario, desde las múltiples dimensiones constitutivas de lo social.

Estas nuevas concepciones ayudan a pensar los cambios necesarios al interior de las escuelas entre los cuales, el más difícil y más importante, tiene que ver con la organización de los contenidos a enseñar. En los diseños curriculares el saber se divide según la lógica de la ciencia experimental del siglo XIX, que organizó los conocimientos en disciplinas, entendidas como recortes del mundo que se corresponden con el objeto de estudio de cada una de ellas.

En la actualidad los avances en el campo científico no tienen como objetivo sólo desarrollar teorías, hoy se requiere que el conocimiento tenga aplicaciones para comprender el funcionamiento de determinados problemas y poder resolverlos. Los problemas no se cortan por disciplinas *los problemas están atravesados por más de un campo disciplinar, de ahí la importancia de lo interdisciplinario*.

Pero frente a esta realidad, aun en las escuelas se sigue con un currículum por disciplinas usando para cada una de ellas su propio lenguaje, métodos y lógica.

¿Qué transformaciones son necesarias dentro del sistema en su conjunto?

En primer lugar asumir la necesidad de un replanteo epistemológico, ya que el conocimiento actual es epistemológicamente distinto del que transita la escuela. Ello implica dar un salto y para reconocer que la formación necesaria hoy para los jóvenes ya no es una formación de tipo teórico, que repitan la lección o lo que dice el manual. La formación en estos escenarios debe permitir operar con el pensamiento para resolver problemas; lo que implica hacer cosas, comprometer una hacer sobre la realidad que sólo es posible si se la entiende multidisciplinariamente.

El modelo clásico que determinó una sola forma de ser escuela, de organizar la clase, de plantear el currículum y los formatos necesita ser flexibilizado, a fin de pensar diferentes soluciones para diferentes personas y grupos.

Esta propuesta de trabajo supone poner en el centro al alumno; que el mismo sea el centro del aprendizaje mediante el trabajo por proyectos que se desarrollan cruzando dos o tres asignaturas con la presencia de dos o tres profesores en el aula, ya que los docentes trabajan en equipo y los contenidos didácticos se comparten.

Este aprendizaje por descubrimiento, hace al estudiante más independiente conectando lo que se aprende con el mundo real. Para ello se requiere que el aula sea *resignificada* mediante un replanteo de los espacios y los tiempos, recordando que *la innovación es la solución de problemas*. La clave aquí es ampliar la mirada con otros, pedir prestado, pasar los cómo, escuchar atentamente los intereses de los alumnos y estar atentos a sus inquietudes que sean el punto de partida para la enseñanza de los contenidos que interpelan.

En este punto parece importante recuperar el concepto de innovación educativa desde el concepto de Imberón que sostiene:

*“La innovación educativa es la actitud y el proceso colectivo de indagar nuevas ideas, propuestas y aportes para la resolución de situaciones problemáticas de la práctica, que implicará un cambio en los contenidos y en la práctica institucional de la educación”.*

Además, en los contextos actuales, es necesario reconocer que los aprendizajes no sólo se producen dentro de las aulas, sino que muchísimas cosas se aprenden por fuera de las instituciones escolares, lo que Nicholas Burbules, define como aprendizaje ubicuo. En este aspecto el significativo el aporte de las TIC's en estos procesos aunque no debe reducirse la innovación educativa sólo al uso de estas herramientas sino a la definición de *“otros modos de hacer escuela”.*

## Desarrollo

A partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional, N° 26.206, la Provincia de San Luis adopta una estructura curricular de seis años para la Educación Secundaria, que se organiza en dos Ciclos. Un Ciclo Básico (tres años) común a todas las orientaciones del nivel y un Ciclo Orientado (tres años) definido según la orientación.

La experiencia se lleva a cabo en una institución privada de nivel secundario con orientación en Ciencias Sociales e involucra a tres espacios curriculares de la currícula de 5° Año.



#### **Materias involucradas:**

- Economía
- Geografía
- Educación Artística

#### **Objetivos Generales:**

- Abordar de manera interdisciplinaria y transversal un contenido de la curricula.
- Utilizar la metodología de trabajo por proyectos como estrategia de enseñanza.
- Propiciar espacios de reflexión que favorezcan un cambio en los formatos escolares favoreciendo procesos de innovación pedagógica

#### **De Geografía:**

- Diferenciar el ámbito geográfico urbano de uno rural
- Conocer sobre el circuito productivo de algunas oleaginosas como la soja y el girasol, cultivos propios de nuestra región.
- Comprender cómo es una actividad agropecuaria de tipo intensivo y extensivo.
- Relacionar la actividad agropecuaria con el proceso de deforestación y erosión

#### **De Economía:**

- Reconocer los factores productivos y las formas de organización empresaria propias de la actividad.
- Analizar el mercado de productos agrícolas y su configuración local y global.
- Indagar respecto a las formas de propiedad del factor productivo tierra.
- Identificar el tipo de trabajo humano y las características del empleo.

#### **De Educación Artística**

- Interpretar el paisaje rural mediante una manifestación artística (fotografía) teniendo en cuenta ángulos y planos de cámara.
- Reconocer en las fotografías las diferentes funciones que cumple la imagen: expresiva, decorativa, informativa, etc.
- Crear un logo y un slogan para un producto obtenido de un circuito productivo.

#### **Metodología**

¿Qué es la enseñanza por proyectos? La vida de las escuelas se rige por parámetros fijos que se repiten y se repiten generación tras generación. Entre ellos destaca la organización de los espacios, de los tiempos y de las áreas. Se trata de un currículo real que no varía a pesar de las sucesivas reformas; de tal manera, que los nietos y nietas se mueven por la escuela siguiendo la misma cultura escolar que sus abuelos y abuelas. Estas estructuras casi inamovibles no se pueden romper desde la individualidad o la soledad de un único docente. Es decir, la decisión de buscar otras maneras de organización y de impartición de la enseñanza debe ser consensuada en el claustro y responder a una necesidad de cambio unánime.

Una de las metodologías que puede encauzar esa necesidad es la enseñanza por proyectos. Es obligado precisar que esta metodología puede convivir con otras más tradicionales. La necesidad de cambio e innovación propició que William Heart Kilpatrick trazara las bases de la metodología por proyectos a principios del siglo XX. Parte de la concepción de que el alumnado aprende en relación con la vida a partir de lo que le es válido. Por ello, aboga por una “filosofía experimental de la educación” (Kilpatrick, 1967b: 72).

El aprendizaje basado en proyectos (ABP) es una metodología que permite a los alumnos adquirir los conocimientos y competencias clave en el siglo XXI mediante la elaboración de proyectos que dan respuesta a problemáticas de la vida real. Los alumnos se convierten en protagonistas de su propio aprendizaje y desarrollan su autonomía y responsabilidad, ya que ellos son los encargados de planificar, estructurar el trabajo y elaborar el producto para resolver la cuestión planteada.

La labor del docente es guiarlos y apoyarlos a lo largo del proceso, que consta de 10 pasos:

1- Selección del tema y planteamiento de la pregunta guía:

El tema escogido fue CIRCUITOS PRODUCTIVOS, tema a ser abordado desde las cátedras de Economía, Geografía y Arte, desde un enfoque interdisciplinario.

El tema está muy ligado a la realidad de los alumnos y se busca la motivación a aprender sobre circuitos productivos agropecuarios (soja, girasol, carne, maíz) relevantes en nuestra ciudad, y les permita desarrollar objetivos cognitivos y competencias.



La pregunta guía fue: ¿De qué hablamos cuando hablamos de “circuitos productivos”? ¿Todo lo que tenemos y/o consumimos proviene de un circuito productivo?

2- Formación de equipos: Se organizaron grupos de 2 a 3 alumnos, mediante elección propia, de acuerdo a sus intereses y personalidades, a fin de que cada uno desempeñe un rol.

3-Definición del producto o reto final: Se estableció el producto que debían desarrollar los alumnos en función de las competencias a evaluar. En este caso, el producto final consistió en investigar el circuito productivo de un producto agropecuario del medio (sector 1rio), o bien, partir la investigación desde un negocio o empresa (sector 3rio) radicada en nuestra ciudad. El modo de presentar el trabajo es en forma de informe escrito, en carpeta foliada.

Todas las especificaciones para la realización del informe se les proporcionaron a los alumnos, además de los objetivos cognitivos, competencias a alcanzar y los criterios de evaluación.

4- Planificación: Se les dio a los alumnos un plan de trabajo en el que se especificaban las tareas previstas y el calendario para realizarlas.

El Trabajo por Proyectos comenzó en el mes de abril con una salida a campo (Complejo agropecuario Ser Beef), y culminó en el mes de julio con la presentación del producto elaborado por los alumnos.

5- Investigación: Iniciando el proyecto, los alumnos realizaron una salida a campo para observar in situ el comienzo del circuito productivo de la soja, maíz, girasol y carne vacuna, escuchando e interactuando con el ingeniero agrónomo Gerente de Producción de la firma (SerBeef S.A), además de tomar fotografías, dibujar y tomar apuntes. Posteriormente, los docentes continuaron con el tema en el aula brindando información, explicando y enseñando desde la mirada de la Economía y la Geografía, lo que implicó la presencia de dos docentes de espacios distintos en un trabajo simultáneo e interdisciplinario.

Finalizada esta etapa, se les dio autonomía a los alumnos para que busquen, contrasten y analicen la información referida al circuito productivo que ellos escogieron investigar. Los docentes actúan como meros orientadores o guías.

6- Análisis y síntesis: Este es el momento en que los alumnos ponen en común la información recopilada, compartiendo ideas, debatiendo, elaborando hipótesis,

estructurando la información y dando respuesta a la pregunta inicial.

7- Elaboración del producto: en esta fase los estudiantes aplicaron lo aprendido en la elaboración de un producto. En este caso, un informe, con un formato preestablecido, pero se les anima a que den rienda suelta a su creatividad para la presentación del mismo.

8- Presentación del producto: los alumnos expusieron a sus compañeros lo que han aprendido y mostraron cómo han dado respuesta al problema inicial. Es importante que cuenten con un guión para su presentación, se expliquen de manera clara y se apoyen en recursos como: presentación en Power Point, fotografías, encuestas, entrevistas, etc.

9- Respuesta colectiva a la pregunta inicial: Una vez concluidas las presentaciones de todos los grupos, se reflexiona con los alumnos sobre la experiencia y se los invita a buscar entre todos una respuesta colectiva a la pregunta inicial.

10- Evaluación: Por último se evalúa el trabajo de los alumnos, haciéndoles una devolución sobre sus aciertos y debilidades, lo que los ayudará a reflexionar sobre sus fallos o errores.

## **Evaluación del Proyecto**

### **Dimensión Institucional**

- A pesar de los nuevos paradigmas en el campo de la ciencia y la tecnología los sistemas educativos no han producido aún, cambios en sus estructuras y formatos como respuesta a los nuevos requerimientos que la sociedad demanda. Los diseños curriculares basados en las disciplinas y la distribución de tiempos y espacios regulados dificultan la configuración de equipos de trabajo y la superación de la fragmentación en los conocimientos.

- Atento a estas limitaciones fueron necesarios cambios en la organización de los tiempos y los espacios, no se prevén en la estructura organizativa el funcionamiento de parejas pedagógicas por lo que fue decisión del equipo docente configurar espacios de encuentro con los alumnos que fueron más allá de la carga horaria asignada para sus funciones. Un aspecto a destacar es el apoyo desde el equipo directivo para la implementación del proyecto.



### Dimensión Pedagógica

• En el marco del Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” aprobado por Resolución del CFE N° 285/16 del Consejo Federal de Educación, se elaboró el documento “Marco Nacional de integración de los aprendizajes. Hacia el desarrollo de capacidades”

Este documento presenta el desarrollo de capacidades como foco de la organización curricular de la enseñanza a los fines de favorecer procesos de aprendizaje de calidad que sostengan trayectorias educativas integrales y una aproximación conceptual al enfoque de capacidades. A fin de evaluar las actividades de los alumnos en las distintas etapas del proyecto, se utilizó una tabla de evaluación que tuviera en cuenta las capacidades desarrolladas por cada grupo, en el encuadre de la resolución.

• Antes de finalizar el mes de mayo se observó que algunos grupos estaban poco cohesionados, no se entendían, no llegaban a acuerdos y/o no planificaban el trabajo. Tenían además, dificultad para generar información y poder respetar los plazos acordados, por lo que los docentes tuvieron que volver a explicar: cómo programar el trabajo, cómo repartir responsabilidades, cómo organizar la información obtenida.

• La información respecto al logro de capacidades, una vez finalizado el proyecto, se visualiza en los siguientes cuadros (teniendo en cuenta la totalidad de alumnos: 60, y una escala de apreciación de los indicadores de: L –logrado-; ML –medianamente logrado-; NL –no logrado-).

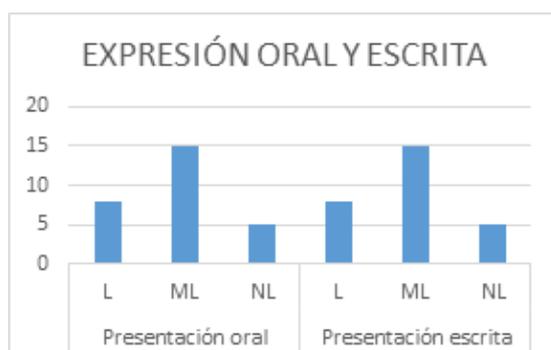


Fig.1 Expresión oral y escrita. Fuente: Elaboración propia sobre base de datos áulicos.

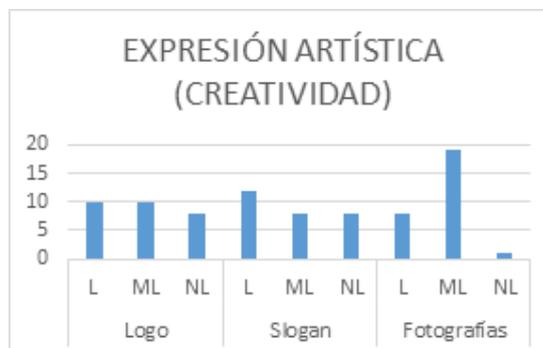


Fig.2 Expresión artística (creatividad). Fuente: Elaboración propia.

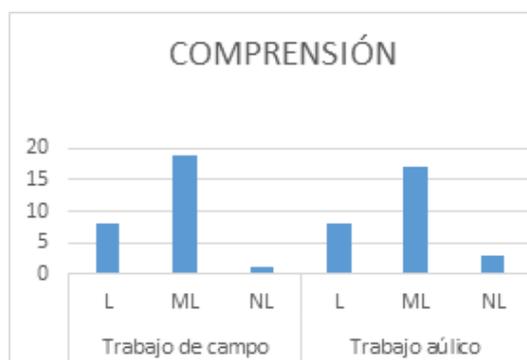


Fig.3 Comprensión. Fuente: Elaboración propia.

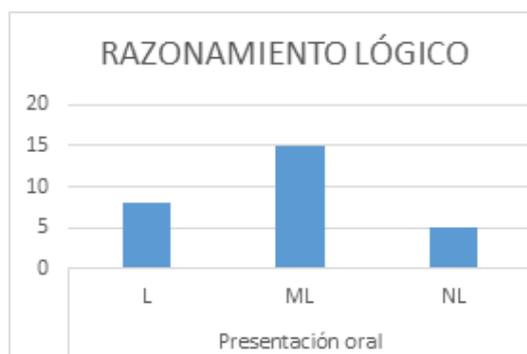


Fig. 4 Razonamiento lógico. Fuente: Elaboración propia.



Fig.5 Inserción social. Fuente: Elaboración propia.



Fig.6 "Donde nace el arco iris". Fuente: Elaboración propia de alumno.

### Conclusiones:

1- Relativo al logro de objetivos sobre la expresión oral y escrita (Fig.1), los resultados obtenidos son similares en ambas categorías. Un amplio porcentaje logró totalmente o medianamente expresarse con un vocabulario científico, fluidez en la expresión oral, claridad en los conceptos, interrelación de contenidos, ejemplificación.

Los alumnos que no lograron los objetivos (5) no presentaron su informe escrito ni oral. Justificaron su accionar en que "no habían entendido qué hacer" y no "sabían cuándo debían presentar sus informes".

2- En cuanto a la expresión artística – creatividad- (Fig.2), especialmente enfocada en la toma de fotografías teniendo en cuenta encuadres, planos de cámara y mensaje de las mismas, solo un alumno no logró el objetivo (no llevó máquina fotográfica ni celular, por lo que no tomó fotografías). Casi la totalidad de los alumnos logró totalmente o medianamente los objetivos artísticos. Como muestra se adjuntan algunas fotografías obtenidas por los alumnos (Fig. 6, 7, 8 y 9):

Respecto de la creación de un logo y un slogan para el producto obtenido de su trabajo de investigación, los resultados fueron en su mayoría medianamente logrados pues no cumplieron con uno de los dos. Sin embargo vale rescatar que demostraron más creatividad en la creación de slogans, siendo algunos de ellos verdaderamente muy ingeniosos.

3- Las conclusiones obtenidas sobre el razonamiento lógico (Fig.4) observado durante la presentación oral de los trabajos mostró ciertas dificultades en la estructuración y organización de las



Fig.7 "Cosecha de oro verde". Fuente: Elaboración propia de alumno.



Fig.8 "Robotización". Fuente: Elaboración propia de alumno.



Fig.9 "Observando a los intrusos". Fuente: Elaboración propia de alumno.

ideas para exponerlas interdisciplinariamente, o lograr obtener conclusiones después de haber realizado el proceso de observación, investigación, relación, etc. Sin embargo, se observó esfuerzo, interés, reflexión en los trabajos presentados.

Casi los mismos resultados se obtuvieron para la medición de la comprensión, siendo un poco más elevados los índices obtenidos durante el trabajo de campo que en el aula. La percepción de las actividades del campo: siembra, cosecha, riego, cría de animales, desmonte, y sus agentes: peones, ingenieros, etc aportaron "datos" que posibilitaron que los alumnos "unieran" de manera coherente la información recabada en un proceso natural, casi lúdico desde el momento en que partieron en el bus desde la escuela, por autopista, hacia el campo visitado, logrando establecer claramente la separación del ámbito urbano del rural, las actividades exclusivas de cada ámbito y la interrelación de ambos en el circuito productivo.

4- Respecto del logro de objetivos relativos a la inserción social -trabajo grupal- (Fig.5): organización, establecimiento de roles y tareas, ya sea en el aula, hogar y trabajo de campo, se evidenciaron buenos resultados en el trabajo dentro del aula y en la actividad desarrollada en el campo: se observaron alumnos que tomaban notas mientras otros fotografiaban o efectuaban preguntas al ingeniero agrónomo; alumnos que googleaban información, procesaban la traída desde casa o bien, discutían sobre la pertinencia o no de la información recabada.

En cuanto a la presentación oral de su trabajo de investigación, la mayoría de los grupos se expresó oralmente con la totalidad de sus componentes. Solo 5 alumnos en total no expusieron oralmente, explicando que no se habían preparado para hacerlo, actividad que les resultaba muy penosa (timidez, falta de vocabulario, nervios).

La mayoría de los alumnos logró medianamente los objetivos de inserción social y las falencias más frecuentes se observaron en: dificultad para organizar el trabajo y respeto en los términos fijados para evaluaciones parciales.

### Bibliografía

- LIBEDINSKY, Marta (2017) "¿Qué es innovación educativa? Universidad Torcuato Di Tella. Aique Educación. Buenos Aires.
- RIVAS, Axel (2014) "Revivir las aulas. Un libro para cambiar la educación". Ed. Debate. Buenos Aires.
- BURBULES, Nicholas (2009). "Ubiquitous Learning" University of Illinois Press  
Resolución 285/16. Consejo Federal de Educación de la República Argentina.
- Documento Marco Nacional de Integración de los aprendizajes. Hacia el desarrollo de capacidades (2016) Presidencia de la Nación
- IMBERNON, Francisco (1996). "En busca del discurso educativo. La escuela, la innovación educativa, el currículum, el maestro y su formación". Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires.
- GARCÍA-VEGA, Nylza Offir. 2012. "La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos". Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación. Vol. 4. Nº 9: 685-707.
- GARDNER, Howard. 1997. "La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas". Editorial Paidós. Barcelona (España).
- KILPATRICK, William Heart. 1967a. "La teoría pedagógica en que se basa el programa escolar" en



- KILPATRICK, W. H.; RUGG, H.; WASHBURNE, G.  
y BONNER, F. G. El nuevo programa escolar. pp 39-72.  
Editorial Losada. Buenos Aires (Argentina). Versión  
original de 1925.

- [www.aulaplaneta.com](http://www.aulaplaneta.com) “El aprendizaje basados en  
proyectos”.



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° IV: GEOGRAFÍA Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **C.U.C. Separa: Geografía y educación ambiental**

**María Belén Martín**

*marybel@live.com.ar*

Colegio Universitario Central (CUC), Universidad Nacional de Cuyo.

Agradecimiento especial a los colaboradores del proyecto: Diego Silva, Carlos Páez y Eduardo Alaníz

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



#### A) Nacimiento del proyecto CUC SePaRa

Hacia mediados del año 2017, el Colegio Universitario Central, en el cual desempeñé mi labor como docente, presentaba una problemática ambiental inquietante debido a la gran cantidad de residuos y basura que producía a diario, la cual no era visualizada por gran parte de los integrantes de la comunidad educativa.

El transitar diariamente por la institución, me hizo notar los malos hábitos cotidianos de la misma. A diario, observaba en el aula, el recipiente de la basura repleto de recortes de mapas, cartulinas y hasta hojas de cuadernos, algunas de las cuales se mostraban casi intactas. El panorama se repetía en las oficinas administrativas del colegio y en la fotocopidora, la cual descartaba a la basura cientos de copias mal impresas y realizaba impresiones en simple faz, por pedido expreso de los alumnos o docentes. Tristemente, el panorama desolador no terminaba allí. Al mediodía, muchos alumnos recurrían al comedor del colegio y realizaban la compra de su almuerzo, el cual era entregado en una bandeja de telgopor, con cubiertos y vasos de plástico, al cual se sumaba la botella plástica (no retornable) de gaseosa.

A ello se le sumaba la problemática de no contar hasta el momento con islas de separación adecuada de los residuos, como tampoco de una gestión responsable para el tratamiento adecuado de los mismos. Sin embargo, la Universidad Nacional de Cuyo anunció que bajo el proyecto UNCuyo Se Pa Ra, se implementarían las islas de separación de residuos en los todos los establecimientos dependientes de la UNCuyo, para finales del 2017, por lo que el cambio comenzaría a gestarse. Fue ésta noticia la que terminó por incentivar la creación del proyecto institucional CUC SePaRa, debido a que el mismo, en un principio, funcionaría como un proyecto para preparar a los alumnos a la llegada de las islas de separación de residuos.

#### B) Proyecto CUC Separa en sus inicios (2017)

El proyecto CUC SePaRa surgió con la finalidad de lograr la formación sistémica y no formal de todos los integrantes de la comunidad educativa del Colegio Universitario Central. Su justificación radicaba en la escasa formación y concientización sobre las técnicas de separación y reciclaje que poseía la institución, así como los malos hábitos arraigados culturalmente por los mismos en la deposición de los residuos.

#### Objetivos generales y metas a alcanzar

Sobre la base del objetivo general de concientizar a nivel institucional sobre la necesidad de cambiar los malos hábitos en cuanto al consumo excesivo e innecesario y la generación de residuos y basura, se establecieron las siguientes metas a alcanzar durante el año:

- Realización de diferentes campañas sensibilizadoras sobre la importancia del cuidado del medio ambiente.
- Crear políticas interinstitucionales permanentes para beneficiar al reciclaje en el colegio.
- Practicar la separación de los residuos y la basura durante el año.
- Involucrar a todos los actores de la institución (docentes, preceptores, personal administrativo, directivos, celadores, alumnos y personal de servicios) en la reducción del consumo, reciclaje y reutilización de los materiales.
- Inventar nuevos productos con materiales de residuos y exponerlos/venderlos en una feria en el colegio.

#### Planificación del proyecto por etapas

En cuanto al grupo que conformaría el proyecto, se procedió a informar y capacitar a los alumnos de tercer y cuarto año, debido a que los mismos se encontraban ya motivados por la temática al haber participado en la Universidad de Cuyo de charlas sobre la separación de residuos en ese establecimiento.

En cuanto al proyecto en sí, se pensó en la división del mismo en etapas, para ir incorporando de manera progresiva y no abrupta los hábitos de separación. Las mismas fueron pensadas para desarrollarse en tres etapas:

- Etapa nº1: Aparición en el patio y en las aulas, de la primera isla de separación (de color azul) para el papel y el cartón. La misma iría acompañada de una campaña para la disminución del consumo de papel por parte de los alumnos y docentes.
- Etapa nº2: Aparición de la segunda isla de separación (de color amarillo) para el reciclado de botellas, vidrio y latas. La misma iría acompañada de una campaña de sensibilización sobre la necesidad del cuidado ambiental.
- Etapa nº3: Elaboración de productos con materiales reutilizados del colegio para su posterior exhibición en una feria educativa.



Acompañando al proyecto original, se implementará una campaña adicional para la recolección de residuos tecnológicos, los cuales serán retirados por la Municipalidad de Capital. Aquellos residuos que permitan su reutilización, serán conservados en el colegio, mientras que aquellos que no lo permitan, serán retirados por la organización “Los Triunfadores”. La realización de la misma tendrá lugar durante la etapa nº2.

#### **Cronograma de actividades**

**Julio:** Los alumnos de 3º año involucrados en el proyecto, pasarán por los cursos del colegio explicando brevemente la importancia de separar residuos en la institución.

**Julio y Agosto:** Alumnos de toda la institución confeccionarán por curso una caja de color azul con la insignia correspondiente para el reciclado del papel. Éstas cajas se implementarán también en otros espacios de la institución (secretaría, administración, servicio de orientación, sala de preceptores y profesores) y serán elaboradas por los alumnos afectados al proyecto.

En los espacios compartidos, los alumnos del proyecto colocarán cuatro tachos azules (con la misma insignia de reciclado de papel) en el mismo espacio en donde se encontrarán las islas de reciclaje definitivas. Agosto: Se pactará con la fotocopidora la necesidad de reducir/eliminar la cantidad de fotocopias impresas en simple faz.

Se solicitará a los docentes:

- no obligar a los alumnos a imprimir el material solicitado, con la posibilidad de tener el mismo en formato digital.
- permitirles imprimir a los alumnos en hojas borrador que ya posean con anterioridad los mismos.
- usar hojas borrador para la realización de evaluaciones/trabajos prácticos.

**Septiembre:** Los alumnos afectados al proyecto llevarán a cabo campañas de sensibilización respecto de la reducción y separación de vidrio, plástico y latas.

Se pactará con el buffet la eliminación progresiva de los vasos de telgopor, bandejas y cubiertos de plásticos. A cambio, se pedirá a los alumnos traer desde la casa su propia taza, plato y cubiertos. También se fomentará el uso de botellas de vidrio antes que las plásticas.

Los alumnos confeccionarán por curso una segunda caja de color amarillo con su insignia correspondiente para el reciclado de plásticos, vidrios

y latas. Estas cajas se implementarán también en otros espacios de la institución (secretaría, administración, servicio de orientación, sala de preceptores y profesores) y serán elaboradas por los alumnos afectados al proyecto.

En los espacios compartidos, los alumnos del proyecto colocarán cuatro tachos amarillos (con la misma insignia de reciclado de plástico, vidrio y lata). La ubicación de los mismos será contigua a los tachos azules creados con anterioridad.

**Octubre:** Alumnos de cuarto año realizarán una campaña para la recolección de residuos tecnológicos.

**Noviembre:** Los alumnos de quinto año (involucrados en el proyecto) invitarán a todos los alumnos del colegio a participar de una competencia de reutilización de residuos. El fin del mismo será crear nuevos productos a partir de materiales de residuos. Los mismos estarán expuestos (o a la venta) en la feria y participarán por un premio (a definir).

#### **Dificultades atravesadas en la implementación del proyecto**

Al finalizar el año, no se pudo cumplir con todos los objetivos propuestos en el proyecto original, debido a que surgieron problemas y falencias que sólo se detectaron una vez puesto en marcha el proyecto. A saber:

- Los tiempos pre establecidos en el cronograma de actividades no pudieron respetarse debido a las dificultades de obtención de los recursos necesarios para llevarlos a cabo, por un lado, y por disposiciones institucionales ajenas al proyecto, por el otro. Un ejemplo de ello fue la dificultad en la implementación de los tachos azules en las galerías del patio, debido a que la institución tenía requerimientos específicos con la composición material de los mismos.

- Por otra parte, también se encontraron dificultades vinculadas a la falta de organización de los alumnos al querer concretar las actividades y reuniones previstas, debido a que el grupo aglutinaba alumnos de diferentes años y con diferente disponibilidad horaria. Un ejemplo de ello fue la dificultad de concretar reuniones grupales, debido a que una parte de los alumnos cursaba en el turno mañana y otro en el turno tarde. Además, cabe aclarar que no siempre los docentes del curso estaban dispuestos a dejar salir a los alumnos de sus materias para concretar dicha reunión.



- La elaboración y exposición de productos con materiales de residuos tampoco pudo llevarse a cabo debido a la demora en la incorporación del proyecto en sí.

- Tanto la fotocopiadora como el buffet no pudieron realizar cambios en sus funciones habituales debido a que los mismos por contrato ya tenían estipulado condiciones estrictas. Como ejemplo de ello se encuentra la venta de botellas de vidrio, las cuales, por resultar ser un material peligroso para los alumnos, no fue posible introducirlo para su venta. La fotocopiadora por su parte, no pudo destinar las copias mal impresas a los apuntes de los alumnos, debido a que se encontraba comprometida con una institución ajena al colegio. La misma sólo accedió a recomendar a los alumnos a imprimir en doble faz.

- También se presentaron problemas con la fundación “Los Triunfadores”, encargada del retiro de los residuos del colegio, debido al incumplimiento por parte de los mismos de su tarea.

- A ésta última problemática se le sumó la falta de conocimiento por parte del cuerpo de maestranza respecto de la correcta deposición final de los residuos ya separados.

Éstas últimas dos problemáticas incidieron negativamente en los alumnos que conformaban el proyecto, al observar que sus esfuerzos en separar los residuos terminaban en un tacho común o simplemente no eran retirados por ninguna institución.

#### **Metas cumplidas**

A pesar de las dificultades atravesadas, existieron algunos avances significativos que permitieron insertar el proyecto en la comunidad educativa y darle continuidad en años posteriores. A saber:

- Intercambio de experiencias con los alumnos del proyecto “El DAD hace un buen papel” Fig.1. Los alumnos del Departamento de Aplicación Docente asistieron al colegio y comentaron sus propios aciertos y desaciertos en la concreción de la separación de residuos en su colegio. Sus consejos incentivaron a nuestros alumnos y los motivaron a seguir participando del proyecto.

- Implementación de las cajas azules en todas las aulas y oficinas del colegio (Figura 2).

- Implementación de tachos azules en las galerías del colegio (Figura 3).

- Implementación de un recipiente para el depósito de pilas en desuso (Figura 4).

- Visita al circuito universitario de la UNCuyo y la planta de COREME. Ésta actividad sirvió como cierre de año, debido a que los alumnos pudieron observar la experiencia de separación de residuos que realiza la Universidad Nacional de Cuyo y además visitar la Cooperativa de Recuperadores de Mendoza que trabaja realizando el retiro de los residuos y consecutivamente la separación minuciosa de los mismos para su posterior venta (Figura 5).

#### **Difusión del proyecto**

Con el surgimiento del proyecto CuC SePaRa, a fines del mes de julio del 2017, se vio la necesidad de contar con la difusión del mismo para lograr que el proyecto prosperara. Para ello, se utilizaron las redes sociales y el boca a boca entre los alumnos, docentes y no docentes de la institución, lo cual generó poco a poco la difusión de los objetivos del proyecto.

Por su parte, el colegio contribuyó con la difusión del proyecto a través de su web oficial, dirigida por Federico Fayad, logrando una apertura del proyecto a toda la comunidad educativa. Se puede consultar la misma en el sitio web: <http://cuc.uncuyo.edu.ar/el-separa-ya-se-implementa-en-el-colegio>.

Además, los alumnos integrantes del proyecto realizaron campañas de sensibilización dentro del colegio, las cuales permitieron comenzar a despertar la curiosidad no sólo del resto de los alumnos, sino también de docentes y directivos. Las mismas consistieron en:

- Elaboración de afiches o póster con imágenes y frases para concientizar sobre la necesidad de reducir la cantidad de papel en el colegio. Fig.6.

- Semana del ambiente: se trabajó en conjunto con Acción Social (grupo perteneciente a la institución), llevándose a cabo campañas de concientización sobre el cuidado del ambiente durante toda la semana. Las charlas estuvieron a cargo de los docentes Belén Martín y Diego Silva y se realizaron durante los recreos largos del turno mañana y tarde. Fig.7.

- Elaboración de un video mediante animación doodly, el cual fue difundido mediante whatsapp por lo contactos de docentes y alumnos. El mismo puede consultarse en el siguiente sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=2Erz6sgaRtc>.

- Intervención: los alumnos miembros del proyecto organizaron y concretaron una intervención en el patio del colegio durante el recreo largo del turno mañana. Mediante ésta acción, los alumnos lograron



impactar a sus pares y concientizar a los mismos sobre la necesidad de reducción de papel. La misma se encuentra disponible en el siguiente sitio web <https://www.youtube.com/watch?v=l703-s3Oc1s>.

#### **Balance 2017**

Si bien muchos de las acciones planificadas quedaron trunca, la acogida del proyecto fue, en general, positiva desde los diferentes actores de la comunidad educativa. Además, la creación de las islas de separación y el conocimiento sobre su continuidad en el tiempo, permitieron en el grupo de alumnos que conformaban el proyecto CUC SePaRa, tener la confianza de poder continuar participando en el mismo sabiendo que el año venidero les permitiría generar mayores cambios en la institución.

Por su lado, los alumnos destacaron conformidad y alegría sobre la existencia del proyecto y se atrevieron a su vez, a planificar cambios y estrategias para involucrar más a la comunidad educativa en el 2018.

#### **C) Proyecto CUC SePaRa en 2018**

Al comenzar el nuevo ciclo lectivo, el colegio presentó el proyecto CUC SePaRa como parte de sus proyectos institucionales estables, lo cual generó mayor presión entre sus integrantes por superar las dificultades atravesadas el año anterior.

#### **Metas alcanzadas**

Durante el 2018, los objetivos y metas planteados originalmente se mantuvieron y trataron de afianzarse, aunque la efectividad de las mismas no siempre fueron las planificadas. A saber:

- El recipiente de separación de pilas y baterías logró llenarse y tuvo que ser reemplazado por un nuevo recipiente, lo cual mostró el aporte y participación de muchos integrantes de la comunidad.

- Capacitación. Los alumnos más capacitados de cuarto y quinto año asumieron la tarea de capacitar mediante una charla a los alumnos ingresantes al proyecto. Fig.8.

- Elaboración de una campaña sensibilizadora: se elaboró un video concientizador acerca de la importancia de reducir, separar, reutilizar y reciclar los residuos producidos en la institución. La presentación del video fue realizada mediante su proyección en el salón de acto para todos los años y divisiones tanto del

turno mañana como tarde. Fig.9. El mismo se encuentra disponible en el siguiente sitio web: <https://www.youtube.com/watch?v=j5lDU9qhvGc>.

- Mediante Instagram, se difundieron diversas imágenes sobre concientización del ambiente, así como la información pertinente para la separación correcta de los residuos.

- Elaboración de la campaña “Lleva tus propios cubiertos”, la cual fue diseñada para reducir la cantidad de plásticos que se generaban en el buffet. Para incentivar a los alumnos del colegio, se propuso la elaboración de un mural en el colegio con una temática a elección. La difusión de la misma se realizó por medios virtuales (Instagram y WhatsApp), cartelería y radio, lo que permitió una difusión extra institucional por parte de la radio Estudio 91.7. Fig.10.

- Los alumnos comenzaron a usar hojas reutilizadas para la toma de apuntes e incluso en la elaboración de tareas, siempre y cuando el docente lo permitiese.

Otro gran logro, aunque ajeno a nuestra planificación, fue la llegada al colegio de las islas de separación de residuos enviadas desde la Universidad Nacional de Cuyo por el proyecto UNCuyo SePaRa. Las mismas despertaron la curiosidad de muchos integrantes de la comunidad educativa e incentivaron la separación (aunque no siempre correcta) de los residuos.

También, aunque no había sido tenido en cuenta en la planificación, se elaboró nueva cartelería resistente y duradera para identificar los tachos elaborados el año pasado, los cuales ahora conviven con las nuevas islas de separación instaladas recientemente en el colegio.

Además, los alumnos integrantes del CUC SePaRa, decidieron reformar la imagen del proyecto (la cual había sido elaborada por mi autoría), mostrando así su sentimiento de pertenencia y compromiso con el grupo y el proyecto.

Por otra parte, desde comienzos del 2018, se decidió abandonar la fundación “Los Triunfadores” como empresa de retiro de residuos del colegio, debido al incumplimiento en sus responsabilidades y se comenzó a tratar con la Cooperativa de Recuperadores de Mendoza (COREME), la cual desempeña hasta la actualidad un impecable accionar en sus responsabilidades con nuestra institución.

Finalmente, desde la Universidad Nacional de Cuyo, se produjo un aporte fundamental, debido a



que por parte del programa UNCuyo SePaRa, se llevó a cabo la capacitación del personal de maestranza del colegio en la separación de los residuos según su origen. Ésta aporte fue decisivo para nuestro proyecto, porque permitió que el personal de maestranza prestara en conformidad su ayuda al proyecto realizando correctamente la separación de residuos.

#### **Dificultades atravesadas en la implementación del proyecto**

En el ciclo lectivo 2018, el Colegio Universitario Central no fue ajeno al reclamo general de la UNCuyo por el conflicto salarial y recorte presupuestario que también afectó al resto de las universidades públicas del país. Esto derivó en la ausencia de gran parte del plantel docente durante un mes y medio de clases, lo que generó un importante reajuste y sobrecarga de contenidos durante el segundo cuatrimestre.

En el marco de ésta situación, muchos alumnos abandonaron el proyecto CUC SePaRa argumentando que sintieron que debían priorizar sus responsabilidades para cumplir sus obligaciones en el colegio. Sin duda, esto afectó al proyecto, generando un vaciamiento de los alumnos integrantes del proyecto y por tanto, dificultó la concreción de muchas otras actividades. Ejemplo de ello fue:

- Dificultad para asistir a las reuniones del proyecto, debido a que los docentes no permitían la salida de los alumnos de sus cursos en horario escolar. Otros, por su parte decidían no asistir a la reunión por miedo de perderse explicaciones importantes del docente, las cuales se convertían en esenciales teniendo en cuenta la carga de contenidos durante el segundo cuatrimestre por el paro docente.
- Falta de promoción boca a boca, por parte de los alumnos del proyecto, para el incentivo de la campaña “Lleva tus propios cubiertos”.
- Elaboración de productos con materiales reutilizados del colegio para su posterior exhibición en una feria educativa. Aunque la misma se comenzó a gestar a principio de año, terminó siendo abandonada por la falta de tiempo ya citada.
- Otra de las dificultades vislumbradas en nuestro proyecto, ha tenido que ver con el rol asumido por los integrantes del proyecto. Hasta el 2018, los alumnos han tenido una participación libre en cuanto a las actividades en las cuales podían participar, pero tal libertad no les asignaba un rol protagónico en el proyecto.

Esto ha incidido negativamente porque ha incrementado el nivel de abandono al proyecto CUC SePaRa.

A todo ello, hay que sumarle la frustración constante por parte de los alumnos del proyecto, lo cuales, luego de realizar innumerables acciones sensibilizadoras hacia la comunidad educativa, observaban que los mismos realizaban una separación incorrecta de los residuos.

#### **D) Innovaciones y aspectos a mejorar en el 2019**

Indudablemente el proyecto necesita generar cambios estratégicos hacia el 2019 que le permita crecer y renovarse, teniendo en cuenta siempre como horizonte la generación de un cambio cultural y progresivo en el tiempo.

Un aspecto fundamental, será la captación de nuevos estudiantes para compensar a los alumnos salientes del proyecto. La misma deberá tener en cuenta la creación de diferentes roles entre los alumnos ingresantes para incentivar su participación y continuidad en el proyecto. El fracaso de ésta acción constituiría una gran amenaza hacia el proyecto, porque sin la presencia de alumnos el proyecto regiría como una normativa más en la institución.

También se deberá propiciar un ambiente amigable y alegre para lograr que los alumnos comiencen a interactuar muchos más dentro del grupo y puedan crear una insignia que los identifique como grupo.

Por otra parte, considero que unas de las acciones más importantes a llevar a cabo al iniciar el año escolar, será la realización del pesaje de los residuos, tanto de papel, como de plásticos, para poder lograr con ello las estadísticas personalizadas acerca de los residuos producidos en el colegio. La misma actuaría como la base estadística para medir el impacto del proyecto en el accionar de la comunidad educativa en el tiempo.

A su vez, resulta importante mantener capacitados a todos los alumnos que forman parte del proyecto, para que los mismos sean a su vez replicadores del conocimiento y puedan sensibilizar al resto de la comunidad educativa. El mismo deberá ir acompañado de una salida educativa hacia un emprendimiento provincial ejemplar sobre reciclaje de residuos.

Conjuntamente, la difusión de la información a través de diferentes medios deberá mantenerse para no dejar de sensibilizar nunca a la comunidad educativa.

Además, será necesario pactar con el buffet del colegio la reducción progresiva de la venta de cubiertos



y vasos de plásticos, para hacer cumplir como meta la reducción del 80% de los mismos al finalizar el año.

Por su parte, se deberá acordar con la fotocopiadora del colegio la facilitación a los alumnos de las copias mal impresas, para que los mismos dispongan libremente el material para elaborar cuadernillos de apuntes.

### Conclusión

El colegio genera una enorme cantidad de residuos y basura, los cuales no recibían el abordaje necesario desde la institución para combatir sus efectos nocivos en el ambiente. A través de la aparición del proyecto CUC SePaRa, la comunidad educativa ha comenzado a visualizar éste tema como una problemática institucional, gracias las acciones llevadas a cabo por los mismos y a múltiples agentes de la institucionales que colaboraron desinteresadamente.

Entre los factores que han incidido de manera positiva en el proyecto, podemos destacar:

- La aparición en las aulas de las cajas azules para la separación del papel. La misma fue muy visible para los alumnos y condujo por ello a la mayor práctica de separación del colegio.

- La elaboración del video de concientización sobre la separación de residuos y la regla de las tres "R". Ésta generó una gran sensibilización por parte de alumnos, docentes y no docentes, los cuales comenzaron a indagar acerca de la temática.

- La capacitación del personal de maestranza, el cual comenzó a mostrar una actitud más positiva antes los cambios que hasta ahora el proyecto le había requerido en sus tareas.

- La salida educativa hacia el circuito de la UNCuyo y COREME. La misma condujo a una mayor concientización por parte de los alumnos del CUC SePaRa hacia la importancia de la separación de residuos en el colegio, al comprender que sus acciones generaban un impacto sumamente positivo en terceros.

- La elección de COREME como agente de retiro de los residuos generados en el colegio. La responsabilidad y constancia de la misma ayudó a darle sentido e importancia a la tarea de la separación de residuos.

- La aparición de las tres islas de separación de residuos traídas por la UNCuyo que, por su formato, despertaron la curiosidad y atención de los alumnos nuevamente hacia el proyecto.

No obstante, los resultados muestran que aún muchos de los integrantes de la comunidad educativa no han logrado internalizar los hábitos necesarios para generar un cambio cultural. Muchas dificultades atravesadas desde los inicios del proyecto han contribuido a ello, sin embargo, las mismas han podido ser resueltas con el correr del tiempo, a excepción de una en particular: el sentido de pertenencia al proyecto. Éste aspecto es la amenaza más fuerte hacia nuestro proyecto, debido a que, sin alumnos motivados por cambiar la realidad ambiental institucional, la práctica de separación de residuos pasará a ser una normativa más del colegio y no una convicción personal.

Es por ello que hacia el 2019, el proyecto CUC SePaRa enfrentará desafíos decisivos que lo llevarán a probar las bases y acciones llevadas a cabo desde sus inicios, las cuales podrán llevar al mismo a su crecimiento y renovación o, en el peor de los casos, a disolverse en el tiempo.

### Anexo de imágenes



Figura 1: Presentación del proyecto "El Dad hace un buen papel" en el CUC.

Fuente: Imagen capturada por Belén Martín en 2017.

---



Figura 2: Elaboración de cajas para la separación del papel en el aula y oficinas.  
Fuente: Imagen capturada por Belén Martín en 2017.

---



Figura 3: Colocación de tachos azules para separación de papeles.  
Fuente: Imagen capturada por Belén Martín en 2017.

---



Figura 4: Recipiente para separación de pilas y baterías.  
Fuente: Imagen capturada por Belén Martín en 2017.

---



Figura 5: Visita a la planta de COREME.  
Fuente: Imagen capturada por Belén Martín en 2017.

---



Figura 6: Cartelería elaborada por alumnos del proyecto.  
Fuente: Imagen capturada por Belén Martín en 2017.

---



Figura 7: Charla de separación de residuos en semana del ambiente.

Fuente: Imagen capturada por Diego Silva, 2017.

---



Figura 10: Flyer para promocionar la reducción de plásticos.

Fuente: Elaborado por los alumnos de 4 año del proyecto CUC SePaRa en 2018.

---



Figura 8: Capacitación de alumnos del CUC SePaRa a los alumnos ingresantes.

Fuente: Imagen capturada por Diego Silva, 2018.

---



Figura 9: Presentación del video promocional del CUC SePaRa.

Fuente: Imagen tomada por Carlos Páez, 2018.

---



## **El Trabajo de campo, herramienta clave en la formación ambiental. Reconto de un trayecto recorrido: Cátedra Biogeografía y Ecología**

**Moira Alessandro**

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

**Natalia Pucciarelli**

*natypucciarelli@hotmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

**Franco Bianco**

Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, UNCuyo.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

El trabajo de campo es una actividad clave, una herramienta fundamental en el quehacer geográfico por medio de la cual se puede tomar contacto directo con el objeto en estudio, analizar su dinámica y practicar ejercicios deductivos e inductivos a partir de ella.

La actividad práctica realizada en el terreno se constituye en un ejercicio trascendental tanto para el ámbito de la didáctica como para el de la investigación y planificación geográfica. El contacto con la realidad ayuda no sólo a formar futuros profesionales capaces de detectar situaciones problema, de analizar integralmente el entorno sino que también contribuye de manera significativa a lograr alumnos ambientalmente educados, con claras ideas de responsabilidad ambiental en sentido amplio.

Desde sus orígenes la cátedra de Biogeografía y Ecología -Departamento de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo- hizo hincapié en la trascendencia que el contacto con la realidad tiene a la hora de internalizar contenidos teóricos adquiridos en clase y de lograr la adquisición de destrezas y comportamientos ambientalmente sustentables. Desde hace más de tres décadas se priorizan las salidas al terreno como forma de aprendizaje real y significativo, por lo cual cada una de ellas se programa anticipadamente para que el recorrido sea más que una mera visita.

*“Hay un libro abierto siempre para todos los ojos: la naturaleza”* (Jean Jacques Rousseau).

El trabajo que aquí se presenta tiene como objeto no sólo la sistematización y divulgación de resultados de años de salidas al terreno sino que también busca motivar a otros docentes hacia la realización de este tipo de actividades, consideradas por nosotros esenciales a la hora de enseñar Geografía y formar ciudadanos ambientalmente responsables.

En función de lo dicho anteriormente es que se plantean los siguientes objetivos:

- Validar la importancia del trabajo de campo como medio para adquirir conocimientos y resignificar la realidad biogeográfica provincial.
- Identificar las estrategias utilizadas por la cátedra Procesos Naturales del Ambiente: Biogeografía y Ecología en el trabajo de campo.
- Demostrar la importancia de este tipo de estrategias para la formación ambiental integral de los alumnos en cualquier nivel educativo.

- Revalorizar el uso de los sentidos como mecanismo para la captación integral del ambiente.

## El Trabajo de campo

*“Las prácticas de campo constituyen el medio más idóneo para que los alumnos pongan a prueba la solidez de los conocimientos teóricos adquiridos, se ejerciten en las técnicas de observación, descripción, expresión gráfica y toma de datos...”*<sup>1</sup>. El contacto con la realidad no sólo permite adquirir aptitudes relacionadas con lo conceptual y procedimental, sino que también son el puente necesario para el logro de actitudes, para la formación de miradas críticas y proactivas.

Esta herramienta posibilita poner en práctica una multiplicidad de capacidades desde las tradicionales como la observación, la descripción y el análisis, hasta otras menos pensadas pero también posibles como son la empatía, la solidaridad, la corresponsabilidad, la proactividad. Un alumno que camina el campo críticamente adquiere valores y habilidades que en el aula nunca hará ya que el paisaje se presenta en su totalidad, el objeto en estudio deja de ser un escrito en el libro de texto para pasar a ser algo tangible, perceptible y maleable, desplazando al alumno hacia el rol de actor principal del tema en cuestión.

Cabe destacar que esta actividad no sólo es un instrumento valioso para la enseñanza sino que también lo es para la investigación, y aquí otro punto clave. Un alumno que no ha recorrido el terreno, que no ha observado críticamente la realidad, que no ha sacado sus propias conclusiones difícilmente será un futuro profesional con capacidad para indagar, investigar y explicar la complejidad del mundo que lo rodea (ver figura 1).



Figura 1: Bondades del trabajo de campo.  
Fuente: Pucciarelli, N. (2019).

<sup>1</sup> Fidalgo Hijano, C. 1997.



La labor en el terreno es sumamente beneficiosa ya que permite desplegar múltiples capacidades, posibilita la activación de la percepción en sentido amplio. Percibimos el paisaje a partir de todos y cada uno de los sentidos: el sonido de las aguas de un río, el canto de los pájaros, el aroma de la jarilla, la textura de la arena, la inmensidad de un paisaje, es sabor de un fruto. Se percibe también la relación entre los animales y las plantas: cooperación, competencia, simbiosis, sucesión, en fin un dinamismo palpable que en los libros o en el aula no se aprecian tan vívidamente. Allí está la riqueza del contacto con la realidad, del caminarla y sentirse parte de ella.

El trabajo de campo constituye una herramienta indispensable para la Geografía, pero con mucho mayor énfasis para la Biogeografía. Analizar los componentes del sistema biótico in situ no sólo genera conocimientos más sólidos y duraderos, sino que el análisis del componente vegetal es un tobogán que puede ser usado para la correlación de múltiples variables: climáticas, edáficas, hidrológicas, geomorfológicas, antrópicas entre otras. La vegetación se presenta como la mejor indicadora de las condiciones del medio, su análisis integral llevará a conocer el estado actual, inferir procesos pasados y pronosticar posibles cambios, sin olvidar la premisa fundamental que orienta nuestro trabajo: establecimiento de jerarquías escalares con sus correspondientes factores rectores o de control.

Las labores en el terreno permiten no sólo identificar cada uno de los elementos que constituyen un determinado ambiente, sino que también posibilitan el establecimiento de posteriores correlaciones entre las plantas y entorno. Se logra entonces que los estudiantes comprendan que la distribución de los seres vivos en los diferentes ecosistemas responde a múltiples factores, los cuales originan subsistemas con dinámicas propias. Párrafo aparte merecen todas y cada una de las posibilidades que esta actividad ofrece como impulsora de actitudes críticas, de reflexión de acciones cotidianas, de replanteo del lugar y papel que la sociedad ocupa en la naturaleza.

### **Las experiencias**

Anteriormente se dijo que desde hace más de tres décadas se vienen desarrollando sistemáticamente actividades en el terreno con estudiantes que cursan primer año de las carreras de profesorado, licenciatura y geógrafo profesional.

Al inicio de cada ciclo lectivo se planifica el programa con su carga teórica, se distribuyen los contenidos mínimos, y otros considerados prioritarios, en 5 ejes. Para cada una de las unidades temáticas se elabora una guía de trabajos prácticos, por lo tanto al finalizar el cursado los alumnos han elaborado 5 actividades de las cuales el 60% pertenecen a salidas al terreno (3 en total).

La selección de los espacios a visitar se realiza cuidadosamente teniendo en cuenta los ambientes de la provincia de Mendoza y la posibilidad que brinda cada uno de ellos de integrar conceptos. Se trata de que se encuentren todos los biomas representados, el del Monte con intrusión patagónica (Alessandro, M. y Pucciarelli, N. 2013) es el que menos se ha trabajado en el plazo analizado. Esta situación se debe a cuestiones operativas y financieras, la distancia a recorrer es de más de 400 km. El resto de los biomas se recorren todos los años: el del Monte y el Altoandino.

En cada una de las salidas de campo, además de los objetivos de logro perseguidos, se incluyen otros de tipo transversal a la Cátedra y por lo tanto más abarcativos, aplicando los métodos inductivo, deductivo y de correlación cada vez que sea necesario. Pero las relaciones que pueden establecerse entre los conceptos, aptitudes y actitudes que promueven las salidas al terreno va más allá de lo intercátedra. Los estudiantes de geografía retoman lo contenidos aprehendidos en otros espacios curriculares, como climatología- geología- geomorfología e hidrografía-, para poder establecer correlaciones, para captar el "todo". A su vez, esta tarea les permite la construcción de sólidos conocimientos que luego se convierten en insumos necesarios para otros espacios curriculares presentes en años superiores de cursado: Ecogeografía; Geografía Ambiental; Geografía de Argentina; Geografía de América Latina; Geografía de los Espacios Mundiales, entre otros.

La primera experiencia en el campo es la visita a la Reserva Natural Bosque Telteca (ver figura 2) localizada en el departamento de Lavalle, al norte de la provincia de Mendoza. Dinámica que cumple una función especial ya que introduce al alumno en la observación, en el maravilloso juego de poner en práctica los sentidos, de tratar de captar la integralidad de la realidad. La complejidad de las tareas propuestas es baja, se apela a la observación y a la formulación de pequeñas preguntas de investigación, por lo tanto la guía propuesta es estructurada y explícita en función de qué,



cómo y dónde observar la realidad de la biocenosis. Esta experiencia mezcla lo puramente científico-académico con un importante trabajo de extensión, los alumnos realizan colectas de útiles, juguetes, alimentos e insumos para huerta que son llevados a la escuela N° 1-736 Palac Eyena Tamari, del paraje La Majada –departamento de Lavalle- (ver figuras 2 y 3).



Figura 2: Visita a la Reserva Natural Bosque Telteca. Fuente: archivo de la cátedra (2017).



Figura 3: Visita a la escuela Palac Eyena Tamari, La Majada, Lavalle. Fuente: archivo de la cátedra (2017).

Esta práctica se encuentra planificada en diferentes momentos, algunos de observación guiada -con explicaciones por parte del docente, del guía acompañante y de los guardaparques- y otros de observación y análisis autónomo -actividad

práctica- (ver figura 4). Los alumnos deben realizar un registro pormenorizado de los sitios visitados, con una descripción de los mismos no sólo desde el punto de vista biogeográfico, sino que también se apuesta a la contextualización del escenario natural en la dinámica socioeconómica provincial. Deben por lo tanto reconocer aquellos procesos antrópicos pasados y actuales que confluyen en la configuración biológica actual -trabajo complementado con análisis posterior de bibliografía escrita en gabinete- . Todas y cada una de estas actividades será plasmada luego en un informe escrito final grupal que deberá ser presentado de manera escrita al docente y de manera oral al resto del grupo clase.



Figura 4: Explicaciones sobre la dinámica del ambiente no irrigado, Reserva Telteca, Lavalle. Fuente: archivo de la cátedra (2017).

La dinámica de trabajo en el ecosistema altoandino es compleja y requiere por parte del alumno una madurez conceptual y metodológica mayor, es por ello que este es el último recorrido que se realiza. El estudiante comienza con el trabajo en una geoforma del valle altoandino, lo que le permitirá aprender a realizar un Análisis morfo-estructural de la vegetación y su biotopo, descubrir las diferentes fisonomías de la vegetación, la flora dominante, los modos en que se disponen en el paisaje y sus relaciones con el entorno, y aplicar herramientas como la técnica de la Transecta (adaptada de Pierre Dansereau). Así construye y



reconstruye sus conocimientos, generando nuevos datos y correlaciones -Método Inductivo- (ver figura 5).

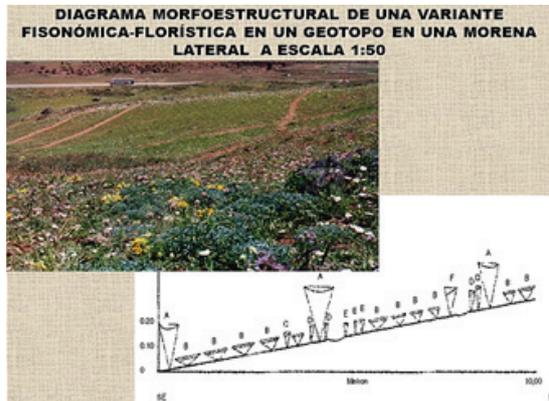


Figura 5: Composición de fotografía y diagrama morfoestructural del ecosistema altoandino.  
 Fuente: Alessandro, M. (2003), pp. 196 y 114.

Una vez finalizado el análisis, debe vincular ese stand de 10 x10 m con el ecosistema mayor que lo contiene (de cientos de kilómetros) bajo las premisas del Método de las aproximaciones escalares que afirma que la vida y sus relaciones se organizan en diferentes niveles. Es decir que deberá realizar diferentes aproximaciones, desde las unidades mayores a las

menores (o viceversa) tomadas en consideración. Esto conducirá al conocimiento de un enfoque cambiante cada vez que se pase de uno a otro nivel o escala. De modo tal que el estudiante deberá interiorizarse de las características naturales del ecosistema mayor donde él está inserto con datos teóricos previamente existentes -Método deductivo- e ingresar la información generada por él al sistema multiescalar (ver figura 6).

Desde ese momento comenzará -para los estudiantes- un juego de interacciones taxonómicas, escalares y metodológicas desde la micro hacia la macroescala y entre los ecosistemas colindantes, que deberán analizar, relacionar y sacar conclusiones parciales sobre lo observado. Este ejercicio desarrolla ampliamente sus habilidades para la investigación, genera curiosidad, impulsa a comparar ecosistemas, descubrir diferencias, semejanzas, a vincular los niveles de integración, vislumbrar el impacto antrópico, el dinamismo de los ecosistemas y por último, en los estadios más avanzados, a resolver los problemas. Todas estas conductas son muy beneficiosas en todos los niveles curriculares y en todas las orientaciones de las Carreras de Geografía. Ya que con este tipo de trabajo de campo se estimula la visión holística y la captación de las realidades complejas simultáneas, con un método fisionómico estructural y escalar.

El plan de actividades prácticas incluye también una dinámica referida al ecosistema urbano, para lo cual se realizan salidas al microcentro de la ciudad de Mendoza o recorridos por el barrio en el cual vive cada alumno, para así analizar las características y condiciones del arbolado urbano.

Se realiza entonces la tercer salida de campo, la cual corresponde al relevamiento de estado del arbolado urbano en la Ciudad de Mendoza (ver figura 7). Los sectores son seleccionados por el equipo docente y comprenden dos manzanas por cada grupo de trabajo compuesto por 5 alumnos cada uno de ellos. Los estudiantes reciben clases teóricas y prácticas sobre la temática, teniendo en cuenta los beneficios que brinda el arbolado en zonas urbanas, la identificación de especies en el área de estudio, y el reconocimiento de problemáticas existentes cuando el estado del mismo se encuentra en deterioro. Estos tres grandes ejes constituyen el instrumento para la identificación de posibles acciones de intervención, corroborar si las especies son las adecuadas para el tipo de zona urbana teniendo en las dimensiones la acera, la calzada y las

INTERACCIONES TAXONÓMICAS, ESCALARES Y METODOLÓGICAS				
Sintaxonomía	Taxonomía geocológica	Gradientes climáticos	Gradientes escalares	MÉTODOS
I Círculo de Vegetación	Dróbioma (Andes Centrales)	Macroclima	Macroescala	M.D.
II Tipo de Vegetación	Geosistema (Piso Basal)	Mesoclima	Mesoescala	
III Clases de Formaciones	Geofacies (U.S.o F.del V.)			Microclima
IV Grupos de Formaciones	Geoformas			
V Formaciones	Geotopos			
VI Variantes Fison.-Flor.				

Figura 6: Interacciones taxonómicas.  
 Fuente: Alessandro, M. (2003), pág. 30.



Figura 7: Análisis del arbolado urbano de la Ciudad de Mendoza.

Fuente: archivo de la cátedra (2017).

edificaciones. Por último se pretende que los estudiantes generen una actitud crítica y comprometida con la temática abordada (ver figura 8).

Para llevar adelante la labor los alumnos emplean una planilla de observación que brinda la cátedra, la cual les permite mediante la observación directa completarla durante el recorrido, y luego realizar la sistematización de los resultados. Los productos finales que se esperan de este trabajo es la síntesis de la predominancia de especies por cuadra y manzana, al igual que el estado del arbolado, discriminado en las categorías de bueno-regular-malo, seleccionado y cuantificando al menos 4 variables fundamentales de la planilla de observación. Dichos resultados se presentan mediante los diversos lenguajes que utiliza la geografía: textual, gráfico, numérico y cartográfico.



Figura 8: Explicaciones en terreno, análisis del arbolado urbano de la ciudad de Mendoza.

Fuente: archivo de la cátedra (2017).

Ficha de relevamiento N°:		Orientación de la vereda:						
Ubicación:		Ancho de la vereda (m):						
Fecha:		Ancho de la calzada (m):						
Ejemplar	Características intrínsecas					Características extrínsecas		
	Especie	Altura (mts)	Edad	Dimensiones de la copa (cobertura en mts)	Estado sanitario (bueno, regular, malo)	Acequias (revestimiento: total o parcial, presencia de agua, basura)	Servicios públicos (buena convivencia, gran interferencia)	Contaminación (presencia, ausencia-tipo)

Figura N°9: Grilla de observación para el análisis del arbolado urbano de la ciudad de Mendoza.

Fuente: Pucciarelli, N. (2003).



El siguiente cuadro presenta una síntesis de los principales aspectos de cada una de las salidas al terreno realizadas con la cátedra (ver figura 10).

Salida de campo	Objetivos	Metodología	Actividades	Evaluación
Reserva floro-faunística Bosques Telteca	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer las principales características geoambientales de las planicies del este provincial.</li><li>- Comprender las interacciones del ecosistema en estudio.</li><li>- Aplicar a situaciones reales los conceptos teóricos adquiridos en el aula.</li><li>- Adquirir habilidad para la aplicación del método geográfico.</li><li>- Valorar la importancia de la preservación de la naturaleza en zonas áridas y de fragilidad ambiental.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observación directa en el terreno para el análisis de las características del geosistema.</li><li>- Implementación del método geográfico.</li><li>- Se utiliza el Método inductivo-deductivo.</li><li>- El enfoque de abordaje es el sistémico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participación en las clases de teoría y práctica, donde se desarrollan contenidos de la unidad 1 y 2, los cuales aplicarán en el terreno. Se presenta una guía de salida de campo con sus correspondientes actividades para realizar en el terreno.</li><li>- Los alumnos toman contacto con el ambiente, lo observan y recorren. Para ello se les solicita llevar la guía de actividades e ir completando los aspectos fundamentales mediante la observación directa, y luego complementar con investigación de la bibliografía especializada en la temática abordada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Se realiza en dos etapas: la primera de ellas consiste en la participación de la salida de campo. Se evalúa la actitud proactiva durante el recorrido en el terreno.</li><li>- La segunda etapa consiste en la exposición oral en grupos de 4 o 5 alumnos, que se realiza a través de una presentación digital y un informe escrito. Se pretende desarrollar las habilidades de la expresión oral y escrita de los estudiantes en esta instancia.</li></ul>



Salida de campo	Objetivos	Metodología	Actividades	Evaluación
Arbolado Urbano	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer la situación forestal urbana de un sector seleccionado de la ciudad de Mendoza.</li><li>- Valorar la importancia del arbolado urbano en nuestra provincia.</li><li>- Adquirir habilidad para identificar situaciones problemáticas.</li><li>- Adquirir habilidad para la formulación de estrategias de solución.</li><li>- Desarrollar postura crítica.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observación directa en el terreno para el análisis de las características del geosistema. Como herramienta de trabajo se brinda una planilla de observación propuesta por la cátedra.</li><li>- Implementación del método geográfico.</li><li>- Se utiliza el Método inductivo-deductivo.</li><li>- El enfoque de abordaje es el sistémico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participación en las clases de teoría y práctica, donde se desarrollan contenidos de la unidad 3 y 4, contenidos que se verán en el terreno. Se presenta una guía de relevamiento con sus correspondientes actividades para realizar.</li><li>- Se solicita a los estudiantes que realicen investigación bibliográfica que complemente la información recogida sobre los sectores seleccionados de la ciudad de Mendoza para la evaluación del estado del arbolado urbano.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Consiste en la realización de informe escrito grupal basado sobre las clases teóricas prácticas y el relevamiento de los sectores seleccionados para la evaluación del estado del arbolado urbano. Se pretende desarrollar las habilidades de la expresión escrita de los estudiantes en esta instancia.</li></ul>



Salida de campo	Objetivos	Metodología	Actividades	Evaluación
Alta Montaña	<ul style="list-style-type: none"><li>- Conocer las principales características geoambientales de los sitios visitados en alta montaña durante la salida de campo.</li><li>- Comprender las interacciones de los ecosistemas en estudio.</li><li>- Aplicar a situaciones reales los conceptos teóricos adquiridos en el aula.</li><li>- Adquirir habilidad para la aplicación del método de Dansereau.</li><li>- Desarrollar una postura crítica frente temas vistos en clase y observados en las salidas de campo.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Observación directa en el terreno para el análisis de las características del geosistema.</li><li>- Se utiliza el método geográfico.</li><li>- Aplicación del método de Dansereau para el análisis de vegetación de los sectores seleccionados.</li><li>- Se utiliza el Método inductivo-deductivo.</li><li>- El enfoque de abordaje es el sistémico.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Participación en las clases de teoría y práctica, donde se desarrollan contenidos de la unidad 5, los cuales aplicarán en el terreno. Se presenta una guía de salida de campo con sus correspondientes actividades para realizar en el terreno.</li><li>- Los alumnos toman contacto con el ambiente, lo observan y recorren. Para ello se les solicita llevar la guía de actividades y realizarlas en el trabajo de campo, y luego complementar con investigación de la bibliografía especializada en la temática abordada.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elaborar un informe grupal de trabajo de campo que contenga los principales aspectos analizados antes, durante y después de la salida, teniendo en cuenta los aspectos considerados en la guía de observación y actividades propuesta por la cátedra.</li><li>- Realizar la transecta y danserograma de los sectores seleccionados en la salida de campo y luego incluir los resultados en el informe escrito. Se pretende el desarrollo de las habilidades de establecer relaciones y plasmarlas en la expresión escrita.</li></ul>

Figura N 10: Cuadro síntesis de los principales aspectos desarrollados en las salidas, su metodología y forma de evaluación. Fuente: Bianco, F. (2019).



Como se observa en el cuadro anterior, las salidas de campo en Biogeografía y Ecología constituyen una herramienta fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje para los estudiantes de geografía, quienes retoman lo contenidos aprehendidos en otros espacios curriculares, como climatología-geología- geomorfología e hidrografía-, para poder establecer relaciones en este espacio curricular. A su vez, desde la cátedra, se busca que la construcción de estos conocimientos sean un insumo de articulación con otras asignaturas, como es el caso de Ecogeografía: Geografía Ambiental. Cada salida al terreno cuenta con una forma de abordaje que responden a los objetivos planteados y a la temática que se desarrolla. Además, se pretende que los estudiantes desarrollen y fortalezcan sus habilidades en la expresión oral y escrita, con la especificidad del lenguaje geográfico, luego de cada salida campo.

### Resultados

Se dijo al comienzo que la actividad práctica realizada en el terreno ayuda no sólo a formar futuros profesionales capaces de detectar situaciones problemáticas, de analizar integralmente el entorno, sino que también contribuye a lograr personas ambientalmente educadas. Logros que se concretan comprobadamente al finalizar el dictado de la Cátedra, especialmente cuando el estudiante adquiere el conocimiento de la totalidad de los contenidos conceptuales, adquiriendo habilidades procedimentales y cambios actitudinales.

Los resultados observados a lo largo de los años son numerosos y estimulantes; por ejemplo se puede mencionar que lograron, a saber: aplicar las técnicas de relevamiento de la vegetación y su entorno, comprender la distribución de la vegetación y de la fauna asociada y sus interrelaciones, identificar comunidades vegetales dominantes y su estructura en los ecosistemas mendocinos, reconocer la estructura y el funcionamiento de los ecosistemas, explicar someramente las causas que regulan la distribución y el dinamismo de las comunidades vegetales, comparar las transectas realizadas de los diferentes ecosistemas, identificar las especies y la problemática del arbolado urbano, reconocer la acción positiva o negativa del hombre en los hábitat naturales y urbanos analizados y desarrollar una actitud de protección frente a la naturaleza.

No siempre se obtienen todos estos resultados con la misma intensidad en todos los estudiantes, pero

se ha observado un cambio notable en la actitud de los estudiantes cuando comienzan a experimentar el contacto con la naturaleza y su intervención activa en el estudio de la misma.

Es por todo lo expresado que recomendamos fuertemente la actividad práctica en el terreno en las diversas áreas curriculares de las Carreras de Geografía.

### Bibliografía

- ALESSANDRO, M. y PUCCIARELLI, N. (2013). “La intrusión del paisaje patagónico en Malargüe”, en: Rasgos de Marginalidad. Diferentes enfoques y aportes para abordar su problemática. Malargüe, un ejemplo motivador. Segunda Parte. Mendoza, FFyL, pp. 55-72.
- ALESSANDRO, M. y otros (2011). “La complejidad de los ecosistemas del sur de la provincia de Mendoza”. En: cartaeduca.cl, libro digital.
- ALESSANDRO, M. y otros (2011). “Carta de los ecosistemas multiescalares de Mendoza”. Mendoza, FFyL, ISBN 978-959-774-204-0.
- ALESSANDRO de Rodríguez, Moira Beatriz, (2003): “Enfoque multiescalar de un estudio integrado del piso basal del río de las Cuevas. Mendoza, Argentina”. Tesis doctoral. 422 p. Inédito.
- ALESSANDRO, M. (1992): “Carta de la vegetación paranatural de los alrededores de la ciudad de Mendoza, escala 1:100.000”, en Boletín de Estudios Geográficos, Nº 88, Vol. XXV, Mendoza, pag. 144.
- DANSERAU, P. (1957) “Biogeografía: una perspectiva ecológica”. Nueva York: Ronald Press, 394 pag.
- FIDALGO HIJANO, C. (1997), “El trabajo de campo en Biogeografía”. En: Revista digital Didáctica geográfica Nº 2, Asociación de Geógrafos españoles, ISSN 0210-492X, ISSN-e 2174-6451. www.didacticageografica.com
- MONTILLA PACHECO, A (2005), “El trabajo de campo: estrategia didáctica en la enseñanza de la Geografía”.
- PETAGNA DE DEL RÍO, A. M. (1993) “Biogeografía”. Buenos Aires, Editorial Ceyne, XXXX



- PUCCIARELLI, N. (2003), “El árbol como elemento clave del paisaje urbano. Análisis de caso: área nuclear del departamento de Godoy Cruz, Mendoza, Argentina”. FFyL, Inédito.

- ROIG, F. A. (1989) “Ensayo de detección y control de la desertificación en el oeste de la ciudad de Mendoza, desde el punto de vista de la vegetación. Detección y control de la desertificación”, Mendoza, IADIZA, CONICET, CRICYT.



## Educación ambiental en el diseño curricular provincial de Mendoza

**Silvia Robledo**

*ecogeo@ffyl.uncu.edu.ar*

Instituto y Departamento de Geografía, F. F. y L. UNCuyo

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



### Introducción

Día a día asistimos a un incremento de los problemas ambientales: monocultivos, uso de agroquímicos, explotación irracional de minerales, devastación de ecosistemas por la apropiación de empresas con fines de explotación económica, entre otros.

La economía imperante se basa en un aumento del consumo de bienes poco durables que se convierten rápidamente en residuos y basura. A la vez esta economía implica la sobreexplotación de los recursos naturales: minerales, suelo, biota y una intensificación de las consecuencias ambientales. Es decir se ha subordinado el ambiente al mercado.

Las sociedades se encuentran “sometidas” por el modelo y sufren las consecuencias en forma desigual, produciéndose situaciones de injusticia ambiental<sup>1</sup>. Dichas sociedades que no encuentran respuestas en quienes tienen los poderes político y económico se organizan para luchar por los bienes comunes.

De este modo se multiplican los conflictos ambientales, entendidos como: “conflictos territoriales distributivos y políticos que generan tensiones en las líneas de desarrollo histórico de cada comunidad o región y ponen en cuestión los mecanismos de expropiación y apropiación de los recursos naturales. En esos conflictos no están en disputa sólo los impactos ambientales, sino

Categorías	
Presencia del concepto “ <b>conflicto ambiental</b> ”	Ausencia del concepto “ <b>conflicto ambiental</b> ”
Utilización de diversos conceptos o ideas sobre el desarrollo, tales como desarrollo sustentable, decrecimiento, buen Vivir, etc.	Utilización del concepto de “ <b>desarrollo sustentable</b> ” como única alternativa.
Mención de <b>componentes económicos, sociales y políticos</b> a la hora de tratar la cuestión ambiental.	No se considera relevante los <b>componentes económicos, sociales y políticos</b> a la hora de tratar la cuestión ambiental.
Presencia del análisis del “ <b>procesos de construcción histórica</b> ” de una problemática ambiental.	Ausencia del análisis del “ <b>procesos de construcción histórica</b> ” de una problemática ambiental.
Presencia del concepto “ <b>bienes comunes</b> ”	Utilización del concepto “ <b>recursos naturales</b> ” sin mención a los “ <b>Bienes comunes</b> ”.
Referencia a <b>estrategias didácticas participativas y reflexivas</b> , tales como debates, dilemas, etc.	Referencia a estrategias didácticas tradicionales y ausencia de <b>estrategias didácticas participativas y reflexivas</b> .

Figura 1: Categorías de análisis seleccionadas.

Fuente: Silvia Robledo

<sup>1</sup> Se entiende por tal, a la asignación de mayor carga ambiental negativa a una parte de la sociedad, debido a su situación socioeconómica, su raza o cualquier otra característica diferente en beneficio de los grupos sociales hegemónicos.

<sup>2</sup> EA: Educación ambiental.



también los impactos económicos, sociales y culturales, por esa misma razón, estas disputas generan una fuerte colisión entre el espacio económico y el espacio vital” (Sabattini, 1997, citado por Merlinsky, 2009, P: 4).

En América Latina, en general y en nuestro entorno en particular, se observa una primarización de la economía. La naturaleza es mercantilizada sin importar sus consecuencias. Los problemas ambientales son problemas sociales, económicos y políticos.

Cabe preguntarse qué rol tiene la Educación ambiental ante este panorama; y si las propuestas de EA<sup>2</sup> contribuyen a cuestionar la realidad y producir cambios. Es por ello que a modo de introducción al tema se plantea en esta ponencia el análisis de la propuesta de EA en el diseño curricular provincial y cómo aborda la Geografía estos contenidos.

#### Metodología

Para la elaboración de esta ponencia se recurrió al análisis del documento: Diseño Curricular provincial DCP en todas sus modalidades. Se realizó una evaluación de la propuesta general de Educación ambiental y en especial, de los saberes geográficos.

Se tomaron en cuenta las categorías de análisis: Ver Figura 1, página anterior.

#### La educación ambiental crítica

La EA tiene diferentes perspectivas. Según Loureiro y Layrargues (2013) se pueden reunir en tres grandes grupos. El primero es la mirada conservacionista que busca entablar una relación de armonía entre la persona y la naturaleza, su objetivo es la valoración de la misma desde una óptica intimista y afectiva. El segundo grupo es el pragmático, es decir aquella perspectiva que pretende resolver los problemas ambientales, pregona un consumo responsable, la reutilización de los residuos, etc. Busca compensar los desequilibrios ecológicos con buenas prácticas. El tercer grupo corresponde a las tendencias críticas que incluyen en el debate ambiental la comprensión político-ideológica de los mecanismos de la reproducción social. En ella, los problemas ambientales no están disociados de los sociales. Las dos primeras tendencias han sido las predominantes en las propuestas de EA.

La Educación ambiental puede y debe ser una herramienta para producir cambios sociales y ambientales. Sin embargo su perspectiva tradicional aborda desde una mirada simplista y un tanto ingenua al

ambiente. Muchas veces la EA se basa en el conocimiento del ecosistema desde la Ecología clásica; otras se abordan los problemas ambientales poniendo énfasis en la concepción de “recurso natural” y en soluciones puntuales y coyunturales que no van a la raíz de los problemas. Como expresa Ximena Roncal Vattuone (2015) se encara la EA desde la Ecología del Capital.

Rara vez, la EA se ubica en una postura crítica que problematice los contenidos a enseñar, incluya los conflictos ambientales, actores y agentes sociales que intervienen, discursos de dichos actores, devenir histórico del conflicto, etc. (Fig. 2).

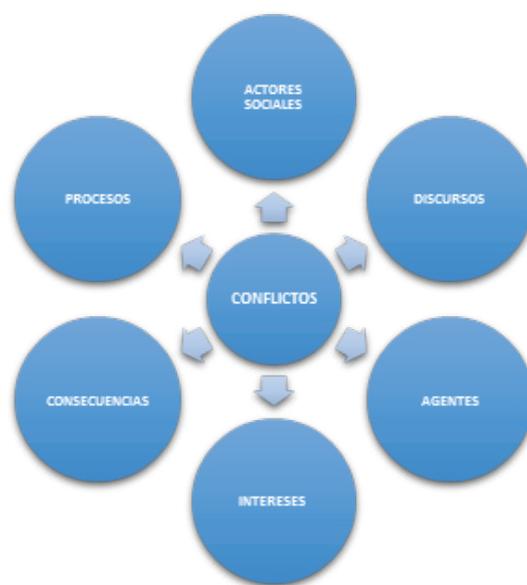


Figura 2: Aspectos que se debería considerar para enseñar un conflicto ambiental. Fuente: Silvia Robledo

Como expresa Roncal Vattuone “La educación ambiental en el marco de la Ecología Política se inserta dentro de un enfoque crítico, reflexivo y de conocimiento y cuestionamiento de la realidad concreta, realidad donde no se separan los problemas sociales de los problemas ecológicos, sino que se manifiestan en su real magnitud de responsabilidad histórica, de injusticias ambientales y de correlación de fuerzas en el ejercicio del poder”. (Roncal Vattuone, X., 2015, p: 65)

La educación secundaria es un campo fértil para formar ciudadanos críticos, comprometidos con



el ambiente. Desde la Educación Ambiental se puede trabajar vinculándola con la Ecología Política con el fin de que los contenidos a desarrollar y los enfoques contribuyan a la formación deseada.

Como expresa Sauve: El gran desafío actual de la educación es el de contribuir a un cambio cultural mayor, hablamos de pasar de una cultura economicista, que refuerza y que es reforzada por la globalización, a una cultura de pertenencia, de compromiso, de resistencia, de solidaridad (Sauve, L., 2006, p: 89).

### **La educación ambiental como tema transversal en el diseño curricular provincial**

En la propuesta curricular provincial se definen saberes que no son específicos de un área del saber y que deben ser incluidos en las aulas. Un tema transversal “constituye una denominación técnica con la que se hace referencia a contenidos de enseñanza y aprendizaje que por su relevancia formativa no pueden confinarse en el ámbito de una determinada disciplina o área curricular, sino que deben ser objeto de tratamiento en todas o en una pluralidad de ellas”. (Rosales López, C., 2015, p: 2).

En el DCP se seleccionan los siguientes: Educación sexual integral, Educación vial, Educación ambiental, Prevención de las adicciones y consumos problemáticos, Memoria y derechos humanos.

Estos temas por su relevancia no son exclusivos de una asignatura y deben ser abordados en forma interdisciplinaria. Es decir que a partir del tema, los distintos espacios curriculares van contribuyendo a su comprensión y aprendizaje, ajustando sus contenidos para una enseñanza integral del mismo, pero a la vez cobrando sentido cada disciplina al contribuir con la formación del ciudadano. En el diseño curricular se hace alusión al significado social, humano y político que tienen los temas transversales y a que apuntan a consolidar valores.

Entre dichos contenidos aparece la Educación ambiental y se asigna a las ciencias naturales y a las sociales la responsabilidad de asumir esta propuesta. Si bien el diseño curricular provincial tiene diferentes bachilleratos, la EA está incluida en todos, pero no hay precisiones sobre cómo abordar la EA en cada uno.

En la fundamentación sobre Educación ambiental se prioriza el espacio urbano y la escala provincial. Esto se puede interpretar de dos modos: la ciudad como lugar donde es necesario la educación

ambiental por su complejidad, dejando de lado las áreas rurales. O tal vez la intención fue priorizar los problemas ambientales urbanos cotidianos, por ejemplo: residuos sólidos, cuidado del agua, arbolado; aunque se hace referencia a procesos de desertificación que son menos visibles en estos espacios.

Como ya se explicó en América Latina los grandes conflictos ambientales están vinculados a procesos que se desarrollan en áreas rurales, como deforestación, el avance de los monocultivos y paquetes tecnológicos, el uso de agroquímicos, la explotación del litio, los conflictos entre grandes y pequeños usuarios del agua, etc.

En las ciudades hay conflictos, tales como, aumento de los riesgos de desastre por el avance y especulación inmobiliaria, discrepancias por el lugar elegido para cierta infraestructura básica, como ser plantas de tratamientos de residuos, industrias, etc. que afectan la calidad de vida de las poblaciones cercanas. Sin embargo, la escala de los problemas y conflictos en las ciudades suele ser menos relevante.

No se utiliza en la propuesta el concepto de “conflicto ambiental” salvo en el párrafo final de la fundamentación donde dice: *Los problemas ambientales se interpretan como expresión de las tensiones entre componentes económicos, físicos-naturales, sociales, políticos y culturales profundizando los dilemas políticos y éticos en la búsqueda de prácticas y consensos que hagan efectivo el derecho al ambiente como un bien social.* (Dirección de Planificación de la Calidad Educativa (2015, i), p: 279).

Se hace referencia varias veces al término “recurso natural”, sólo se recurre al término “bien común” para aludir al agua.

Se destaca en la fundamentación como positivo la intención de formar ciudadanos participativos a través de la educación ambiental, aunque no se sugieren contenidos problematizadores o estrategias que permitan formar ese espíritu crítico, reflexivo y participativo. Se valora la mención del ambiente como un bien social.

Como se expresó anteriormente se le atribuye a las ciencias naturales y sociales la potestad de desarrollar esos contenidos tanto en el ciclo básico como en el superior. En la explicación sobre la relación entre Ciencias sociales y educación ambiental se vuelve a seleccionar el espacio urbano argumentando que la humanidad va hacia una civilización eminentemente



constituida por ciudades. Por ello se plantea: repensar la ciudad y llegar a una rehabilitación urbano-ecológica.

También se hace referencia a que este habitante de la urbe debe restringir el consumo. Es decir debe buscar el “desarrollo” pero limitando el uso de los “recursos naturales”. Se plantea el desarrollo de los individuos de un modo “sustentable”. Se hace hincapié en el uso adecuado de los recursos naturales.

Si bien no se mencionan perspectivas de la EA, la fundamentación parece inscrita en el segundo grupo planteado por Loureiro y Layrargues, es decir en la visión pragmática; sólo se vislumbra una *posición más crítica en algunos objetivos planteados*:

*“Fomentar una actitud crítica respecto del estilo de desarrollo vigente y de las prácticas y modos de pensar la relación sociedades - naturaleza.*

*- Desarrollar una comprensión compleja y sistémica del ambiente, considerándolo en sus múltiples relaciones, comprendiendo las dimensiones ecológicas, sociológicas, políticas, culturales, económicas y éticas”* (Dirección de Planificación de la Calidad Educativa (2015, e), p: 279).

### **Educación ambiental y Geografía**

Siempre se ha afirmado que la Geografía tiene un papel importante en la EA. La visión crítica

Eje	Saberes	Saberes específicos
La relación entre las sociedades y el medio natural en los territorios de América y Argentina.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocer la valoración que las sociedades hacen de las condiciones naturales de los grandes conjuntos ambientales a través del manejo y aprovechamiento de los recursos naturales en América y Argentina.</li><li>- Conocer y reflexionar acerca de la relación entre riesgo y vulnerabilidad frente a desastres y catástrofes, identificando el carácter social y político de la gestión ambiental en materia de prevención y mitigación en las distintas sociedades</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Establecimiento de relaciones entre los elementos que constituyen el marco natural y las actividades humanas.</li><li>- Reconocimiento de la diversidad de ambientes de América y Argentina, identificando sus recursos naturales mediante el uso de los Sistemas de información geográfica para el estudio de la utilización de los mismos.</li><li>- Caracterización de los distintos tipos de manejo y aprovechamiento de los recursos naturales en relación con las respectivas formas de trabajo y producción en el marco de un desarrollo sustentable.</li><li>- Identificación y análisis de los principales problemas ambientales de América y Argentina resultantes de las actividades humanas.</li></ul>

Figura 3: Saberes ambientales propuestos para Geografía del ciclo básico  
Fuente: DCP, año 2015.



de la Educación ambiental le otorga a la categoría de “territorio” un valor fundamental.

En todo conflicto ambiental el territorio está presente, “*los conflictos ambientales son situaciones de conflicto entendidas como “momentos de territorialización”*”, donde el mismo territorio es

resignificado a la luz del propio devenir del conflicto (Melé, 2003, citado por Canciani y Telias, 2014, p: 58).

El territorio es una de las principales categorías del saber geográfico; por ello se creyó conveniente analizar la propuesta curricular de Geografía con la finalidad de ver cómo contribuye a la EA crítica. Con

Eje	Saberes	Saberes específicos
La relación ambiente y sociedad en el mundo.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocer los problemas ambientales en relación a la necesidad de las sociedades de tomar decisiones a favor de la sustentabilidad ambiental.</li><li>- Conocer y reflexionar sobre la relación entre riesgo y vulnerabilidad frente a eventos de desastres y catástrofes.</li><li>- Interpretar el carácter social y político de la gestión ambiental en materia de prevención en las distintas sociedades.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprensión e identificación de los problemas ambientales como manifestación de las tensiones entre componentes económicos, físiconaturales, sociales, políticos y culturales.</li><li>- Profundización y reflexión sobre los dilemas políticos: control ciudadano del Estado y responsabilidad política en la actividad pública y dilemas éticos de sustentabilidad: en valores, creencias, sentimientos y saberes, a partir de la búsqueda de prácticas y consensos que hagan efectivo el derecho al ambiente como un bien social.</li><li>- Reconocimiento y diferenciación de las situaciones de riesgo y vulnerabilidad a las que se encuentran expuestas las sociedades, como paso fundamental en la construcción de actitudes preventivas individuales y colectivas.</li><li>- Identificación y análisis de los desastres naturales y catástrofes que afectan al mundo y el modo de prevención que cada sociedad adopta para mitigar sus consecuencias.</li><li>- Aplicación de las nuevas tecnologías, especialmente los geonavegadores y los Sistemas de Información Geográfica, para resignificar el análisis de los desastres naturales que afectan al espacio geográfico mundial.</li></ul>

Figura 4: Saberes ambientales propuestos para Geografía del ciclo orientado - tercer año  
Fuente: PCP, 2015.



respecto a la propuesta curricular de Geografía, se analizó qué saberes se han considerado, cómo están formulados y qué recomendaciones se le hace a los docentes para generar sus propuestas áulicas.

En el ciclo básico el eje orientador que contiene los saberes vinculados con el ambiente se denomina: *La relación entre las sociedades y el medio natural en los territorios de América y Argentina* (Fig. 3, página 95).

Eje	Saberes	Saberes específicos
La relación entre ambiente y sociedad en el territorio argentino vinculado a las economías regionales	- Interpretar los problemas ambientales como expresión de las tensiones entre componentes económicos, sociales, naturales, políticos y culturales, identificando al ambiente como un bien social.	- Análisis y comprensión del impacto social, económico y ambiental, generado por las actividades productivas de las diversas economías regionales en el territorio argentino.  - Comprensión y reflexión crítica del desarrollo sustentable para la preservación de los recursos naturales en el territorio argentino.  - Comparación e interpretación de diversas fuentes de información: textos, artículos periodísticos, cartografía, imágenes satelitales entre otras, sobre la relación entre la sociedad y el ambiente.
La relación entre ambiente y sociedad en el territorio argentino vinculado a las economías regionales.	- Interpretar las representaciones y la valoración que las sociedades construyen de las condiciones ambientales, a través del análisis de criterios de utilización y aprovechamiento de los recursos naturales en el territorio argentino.	- Identificación y explicación de los distintos tipos de manejo y aprovechamiento de los recursos naturales en relación con las respectivas formas de trabajo y producción, en el marco de un desarrollo sustentable.  - Comprensión y conceptualización del desarrollo sustentable para la preservación de los recursos naturales a nivel local, a través de la creación de áreas protegidas.  - Aplicación de las nuevas tecnologías, especialmente geonavegadores y los sistemas de Información Geográfica, para la resignificación del análisis de las problemáticas ambientales del territorio argentino.

Figura 5: Saberes ambientales propuestos para Geografía ciclo orientado – cuarto año – Modalidad Ciencias Sociales  
Fuente: DCP, 2015.



Para el ciclo orientado, en tercer año, se propone el eje: *La relación ambiente y sociedad en el mundo* (Fig. 4, página anterior).

En la propuesta del ciclo básico se pone énfasis en el reconocimiento de la diversidad ambiental de América y de Argentina y es aquí donde la mayoría de los docentes se queda en la práctica, ya que para abordar dicha diversidad se recurre a describir los elementos naturales que los constituyen, perdiendo la mirada sistémica.

Luego hace referencia a las formas de manejo de los recursos naturales, riesgo de desastre y vulnerabilidades y, por último, principales problemas ambientales de América y Argentina. Cabe acotar que se toma como referencia el “desarrollo sustentable” y se propone trabajar los contenidos vinculados a este concepto. En ningún momento aparece la idea de “conflicto ambiental” en el ciclo básico.

Cabe acotar que el concepto de “Desarrollo sustentable” ha sido en los últimos años muy cuestionado<sup>3</sup> y quienes se ubiquen en una mirada crítica no tomarán el mismo como referencia o al menos, harán la contrastación con otros marcos conceptuales.

Con respecto a la propuesta para tercer año, el saber presentado implica hacer referencia a la existencia de tensiones entre los componentes económicos, político, natural y a la visión del ambiente como “bien social”. Se podría inferir que se incluye la idea de controversia o de conflicto aunque no aparece en forma explícita.

En el caso del ciclo orientado aparece con mayor fuerza el objetivo de contrastar ideas con el uso del término “dilema”. En el caso del espacio curricular del bachillerato en Ciencias sociales y humanas, denominado, Geografía se introduce la idea de reflexionar en forma crítica sobre el “desarrollo sustentable”, aunque se reitera la permanencia de dicho concepto como un meta a lograr (Fig. 5, página anterior).

Las orientaciones de Economía y administración, Turismo e Informática tienen en cuarto año el espacio curricular denominado Proyecto Integrado, si bien no hay un eje destinado a la cuestión ambiental, ésta aparece asociada a los modelos de desarrollo (Figura 6, página siguiente). En este sentido la categoría “proceso” adquiere gran relevancia. El “conflicto” está expresamente planteado, relacionando los aspectos políticos, económicos, sociales y ambientales.

Como se observa la propuesta curricular incluye categorías de análisis muy significativas,

tales como: “Reconocimiento y crítica al desarrollo sustentable”; “conflicto”, “distribución”, “exclusión / inclusión” que si son bien planteadas en las propuestas áulicas pueden contribuir a la formación crítica del educando y si se toman cuestiones ambientales vinculadas con los modelos de desarrollo de Argentina, pueden aportar comprensión de la categoría “proceso” que es fundamental en una mirada crítica.

La orientación en Ciencias Sociales y Humanidades es la única que contiene una Geografía en quinto año: Problemáticas latinoamericanas.

Este espacio curricular se propone: analizar conflictos y tensiones culturales, demográficas, económicas y ambientales, siendo uno de los únicos espacios curriculares donde aparece el término “conflicto ambiental” (Fig. 7, página siguiente). Además se apela a conceptos tales como “recursos geoestratégicos”, “neoxtrativismo”. Asimismo, se sugieren casos específicos de apropiación de bienes comunes en países latinoamericanos.

A partir del estudio de estos conflictos y tensiones de poder en el territorio, se busca formar un ciudadano con un pensamiento latinoamericano crítico, responsable, participativo y comprometido con la realidad social.

Como se aprecia hay una gran diferencia entre la propuesta planteada para esta última Geografía y las del ciclo básico y tercer año. Si bien se puede aducir que debe haber una enseñanza espiralada y complejizante de los contenidos, la mirada problematizadora puede estar presente en el ciclo básico y en tercer año.

Además, sólo el bachillerato en Ciencias sociales y humanidades tiene esta última Geografía, es decir que quienes cursen otras orientaciones no accederán nunca a una visión crítica de los temas geográficos, en general y de los ambientales en particular.

Con relación a la orientación en agro y ambiente, tiene Geografía hasta tercer año; en la formación orientada aparecen las siguientes asignaturas específicas: Agroecosistemas, Sistemas agroambientales, Problemáticas socioambientales, Desarrollo regional, Procesos productivos, Agricultura familiar y desarrollo sustentable, Organización social y Ruralidad. Cabe aclarar que para esta ponencia sólo se han analizado los espacios curriculares denominados: Geografía, con excepción del Proyecto Integrado, quedan pendientes para su evaluación, otros espacios curriculares de incumbencia para los docentes de esta especialidad.



Eje	Saberes	Saberes específicos
<p>Cómo y por qué las decisiones tomadas entre la transición democrática y la crisis del 2001 impactan en las economías regionales provocando consecuencias ambientales?</p> <p>¿Qué decisiones se toman frente a la compleja realidad dejada por la crisis?</p> <p>1983 – 2010</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Interpretar los problemas ambientales como expresión de las tensiones entre componentes económicos, sociales, naturales, políticos y culturales, identificando al ambiente como un bien social.</li> <li>-Contrastar diversas fuentes históricas y geográficas que permitan el análisis desde múltiples perspectivas.</li> <li>-Resignificar las temáticas abordadas a partir del uso integrado de las TIC.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Construcción compartida de categorías de análisis en la dimensión político ideológica y ambiental: Conflicto, apropiación/ dominación/ distribución. Territorio/territorialidad</li> <li>-Construcción compartida de categorías de análisis en la dimensión económica, político - ideológica, ambiental y social: Conflicto, distribución, exclusión/ inclusión y redistribución. Problemáticas ambientales. Tipos de manejo de los recursos. Conciencia ambiental. Neoliberalismo. Transición democrática. Estado postsocial.</li> <li>-Interpretación de las imposiciones del Consenso de Washington para las sociedades latinoamericanas en particular la Argentina.</li> <li>- Reconocimiento de hechos claves en la transición a la democracia en América Latina, sus diferencias y similitudes como resultado de sus procesos históricos y sus impactos ambientales.</li> <li>- Análisis y comprensión del impacto social, económico y ambiental, generado por las actividades productivas de las diversas economías regionales en el territorio argentino.</li> <li>- Reconocimiento y reflexión crítica del desarrollo sustentable para la preservación de los recursos naturales en el territorio argentino.</li> <li>- Identificación y explicación de los distintos tipos de manejo y aprovechamiento de los recursos naturales en relación con las respectivas formas de trabajo y producción en el marco de un desarrollo sustentable.</li> </ul>

Figura 6: Saberes ambientales propuestos para cuarto año – Proyecto Integrado – Modalidades de Economía y Turismo  
 Fuente: DCP, 2015.



### Orientaciones didácticas

El diseño curricular formula un ítem con orientaciones didácticas para cada espacio curricular. Si bien como indica su título son orientaciones, es interesante indagar la perspectiva de las mismas.

Se reconoce como positivo la propuesta de organizar los contenidos partiendo de la idea de Tema/problema; también se hace referencia a interrelacionar los saberes en forma dinámica y no lineal o descriptiva.

El planteo de una clase a partir de un “problema” y no de un tema permite organizar los mismos en forma relacionada. Se asiste normalmente a clases descriptivas y “lineales” que no estimulan al alumno a cuestionarse las problemáticas, en este caso, ambientales, por ello es importante esta recomendación en el diseño curricular.

Para la enseñanza de la Geografía el DCP propone entre otras sugerencias:

Eje	Saberes	Saberes específicos
Conflictos y tensiones ambientales por el uso de los recursos en Latinoamérica	<ul style="list-style-type: none"><li>- Comprender y relacionar los distintos tipos de manejo de los recursos naturales con las formas de trabajo y producción, para resignificar las implicancias sociales, económicas, tecnológicas y ambientales.</li><li>- Interpretar los problemas ambientales como expresión de las tensiones entre componentes económicos, físicosnaturales, sociales, políticos y culturales profundizando los dilemas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identificación y comprensión de la distribución geográfica de los recursos naturales estratégicos (RNE) y las implicancias geopolíticas, sociales, económicas, tecnológicas, ambientales y éticas de la valorización y uso de los mismos en América Latina.</li><li>- Análisis del uso y manejo neoextractivista de los recursos naturales, en el marco de los distintos sistemas de producción, como formas de degradación ambiental y puesta en peligro de la biodiversidad y de los equilibrios naturales. Casos: La deforestación del Amazonas. Petróleo y Gas en Argentina y Venezuela. El Cobre en Chile. La Pesca en Perú.</li><li>- Reconocimiento y comprensión de las reservas de agua dulce y los recursos energéticos de Latinoamérica como recursos geoestratégicos en el contexto global actual.</li><li>- Comprensión del valor estratégico del recurso natural: agua, el acceso al mismo como un derecho humano y una apropiación responsable en América Latina. Casos: El problema del agua y el objetivos socio-demográficos establecidos para la región.</li></ul>

Figura 7: Saberes ambientales propuestos para el espacio curricular Geografía Problemáticas latinoamericanas - I ciclo orientado – Quinto año – Modalidad Ciencias Sociales. Fuente: DCP, 2015.



1- Abordar el estudio de problemas territoriales actuales, para lo cual se debe seleccionar una parte de la realidad de este mundo actual que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva en sus múltiples dimensiones.

2- Problematicar los saberes y aprendizajes específicos a partir del trabajo con estudios de caso, que constituyen una estrategia pedagógica que propone la reflexión y análisis de situaciones problemáticas diversas de la vida real.

Las orientaciones didácticas expresan claramente la idea de seleccionar “problemas”, “problematicar los saberes” a lo que suma la recomendación de trabajar con estudios de caso como una estrategia que permite abandonar la descripción.

Se considera que estas orientaciones didácticas son alentadoras para un cambio de perspectiva en la enseñanza de la Geografía y en cómo se insertan los contenidos ambientales desde esta disciplina.

### Conclusión

El análisis realizado del DCP permite visualizar distintas miradas sobre la cuestión ambiental. Mientras que la propuesta de la EA como tema transversal parece a simple vista partir de enfoques más tradicionales, los saberes incluidos en Geografía en el ciclo orientado plantean una Geografía más renovada y por lo tanto, lo ambiental se expresa a partir de “dilema entre lo económico, político y natural” o directamente como “conflicto ambiental” en la asignatura de quinto año.

Los saberes geográficos del ciclo básico se presentan más tradicionales; el alumno de los primeros años del secundario es capaz también de cuestionarse la realidad. Habrá que seleccionar “problemas” que ellos puedan abordar y no relegarlos a una Geografía descriptiva donde lo ambiental, si aparece, se aborda como “tema” y no como “problema”, menos aún como “conflicto”. De este modo se pierden dos años o tres en la formación de la capacidad de reflexionar y tener juicio crítico.

La EA como tema transversal recomienda abordar el espacio urbano, dejando en segundo plano, los espacios rurales, donde los conflictos ambientales son fundamentales.

Las categorías seleccionadas para el análisis permiten apreciar una ausencia o presencia mínima del “conflicto ambiental” como concepto significativo a ser enseñado. Se utiliza constantemente la categoría

“desarrollo sustentable” y no aparecen otras visiones del desarrollo. Preferentemente se hace alusión al concepto de “recurso natural” sobre el de “bienes comunes”. Está presente la idea de “proceso” especialmente en el espacio curricular “Proyecto Integrado”. Si bien se mencionan las estrategias participativas, tal vez se debería insistir más en su valor formativo.

El análisis realizado, dispara otros interrogantes: ¿Cómo se concreta este diseño curricular en las propuestas áulicas?; Los docentes ¿están dispuestos a construir propuestas curriculares donde la cuestión ambiental se aborde desde una mirada crítica dejando de lado contenidos tradicionales?; ¿Cómo incluyen la cuestión ambiental otros espacios curriculares? ¿Están capacitados estos docentes para armar propuestas áulicas y proyectos de EA interdisciplinarios desde una perspectiva crítica?

### Bibliografía

- CANCIANI, M. Y TELIAS, A. (2014) “Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica”, en La educación ambiental en la Argentina: actores, conflictos y políticas públicas, ISBN 978-987-45712-0-5, Buenos Aires, La Bicieta ediciones.
- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015a) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Turismo, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.
- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015b) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Agro y Ambiente, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.
- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015c) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.
- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015d) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Ciencias Naturales, Subsecretaría de



Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.

- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015e) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Educación, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.

- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015f) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Economía y Administración, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.

- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015g) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Comunicación, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.

- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015h) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Arte con especialidad, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.

- DIRECCIÓN DE PLANIFICACIÓN DE LA CALIDAD EDUCATIVA (2015i) Diseño Curricular Provincial, Bachiller en Informática, Subsecretaría de Planeamiento y Evaluación de la Calidad Educativa, Mendoza, Dirección Provincia de Escuelas.

- LOUREIRO, C. y LAYRARGUES, P. (2013) "Ecología Política, Justiça e Educação Ambiental Crítica: Perspectivas De Aliança Contra-Hegemônica", Trab. Educ.Saúde, v.11 n.1, jan./abr.2013, Río de Janeiro.  
MERLINSKY, G. (2013) Cartografías del conflicto ambiental en Argentina, CLACSO, ed. CICCUS, Buenos Aires ISSN 0251-3552

- RONCAL VATTUONE, X. (2015) La Otra Educación Ambiental, Integra Educativa Vol. VIII, N° 3, disp. en: [http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n3/v8n3\\_05.pdf](http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v8n3/v8n3_05.pdf)

- ROSALES LÓPEZ, C. (2015) "Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites", en Foro de Educación, 13(18), pp. 143-160,

disponible en <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5153349.pdf>

- SAUVE, L. (2006) "La educación ambiental y la globalización: desafíos curriculares y pedagógicos", en Revista Iberoamericana de Educación. n.º 41, disp. en: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie41a03.pdf>



## **Consignas escolares en tareas auténticas para un aprendizaje significativo de la educación ambiental. Experiencia didáctica en clases de Geografía de la escolaridad secundaria de la provincia de Córdoba**

**Héctor Guillermo Bazán**

*hectorbazan75@gmail.com*

Universidad Provincial de Córdoba e Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar (Córdoba).

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

El tratamiento de problemáticas ambientales en el ámbito escolar constituye una excelente oportunidad para construir y fortalecer valores democráticos y participativos en los estudiantes, y que tiendan a generar ciudadanos comprometidos en la solución de dichas problemáticas. Una de las acciones que permitirán alcanzar tal objetivo, es presentar propuestas didácticas que aborden la interrelación entre fenómenos naturales y procesos sociales, como así también las causas, consecuencias, cursos de acción posibles o los intereses de los actores implicados en el fenómeno a trabajar con los estudiantes.

En ocasiones, a la hora de elaborar una secuencia didáctica, el docente coloca atención en los distintos momentos que la componen (propósitos, objetivos, aprendizajes/contenidos, actividades, evaluación, recursos, etc.) para lograr tal finalidad. Pero muchas veces no se alcanza dicho objetivo por las dificultades en la redacción y en la comprensión de las consignas de trabajo. Estas consignas escolares, entendidas como la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que desarrollar (Anijovich, 2006) deben reunir ciertas características para evitar los errores en su confección y en su interpretación.

El presente trabajo ofrecerá sugerencias sobre la elaboración de consignas de trabajo áulico extraídas de distintas investigaciones, como así también compartirá una experiencia didáctica para el desarrollo de aprendizajes/contenidos relacionada con la educación ambiental, llevada a cabo en una escuela secundaria de la ciudad de Córdoba.

### Enseñanza-aprendizaje de la Educación Ambiental

Las temáticas ambientales, de relevancia social actual, son parte de una renovada agenda escolar dentro de la Geografía contemporánea. Para Ajón (2016, p. 189) la enseñanza de problemáticas ambientales genera, en los docentes, desafíos de tipo epistemológico (cómo se construye el conocimiento escolar, qué se transmite en el aula desde las teorías y conceptos disciplinares) y de tipo didáctico-pedagógico, es decir la batería de actividades, recursos y las mediaciones que el docente establece para que la propuesta resulte significativa y acorde a los abordajes actuales, y con las condiciones socio culturales e institucionales en las que se desarrolla.

El análisis de programas educativos en torno a la Educación Ambiental refleja una variedad de propuestas que vinculan los conocimientos sobre el ambiente natural con aspectos sociales, calidad de vida, organizaciones humanas, conflictos de intereses, principios democráticos, entre otros. Esta perspectiva permite la comprensión de las implicancias presentes y futuras del manejo, la explotación y el impacto tecnológico sobre recursos naturales para las comunidades (Rivarosa et al., 2004, en Rodríguez, 2013, p. 121). Es por ello, y coincidiendo con Gurevich (2011, p. 17), que elaborar y aplicar propuestas de enseñanza en materia ambiental ayuda a la **construcción y fortalecimiento de valores democráticos y proyectos colectivos** que se aproximan a solucionar los conflictos que afectan las condiciones ambientales de las distintas comunidades.

En este sentido, para Bachmann (2008), los problemas ambientales constituyen un tipo particular de problema social, en el cual uno o más actores sociales participan de un conflicto a partir de sus diversos intereses y racionalidades respecto a la apropiación, el uso o las consecuencias del uso de recursos naturales (algún tipo o grado de deterioro ambiental), de una parte del ambiente o de funciones o servicios ambientales

Es recomendable analizar los problemas desde la escala local ya que favorece una mejor comprensión de aquellos otros que suceden a escala global. Lo local adquiere mayor significatividad porque los estudiantes tienen más posibilidades de accionar sobre los problemas detectados en su entorno próximo que en relación, por ejemplo, con la fusión de los hielos polares (Damin y Monteleone, 2002, p. 56).

En una de las conclusiones surgida de una investigación realizada entre estudiantes secundarios de la ciudad de Buenos Aires durante marzo de 2011 y noviembre de 2013, Quintero, Saidón y Bachmann (2014), afirman que los alumnos proponen estudiar (en relación a la cuestión ambiental) causas, consecuencias y cursos de acción posibles, como así también la interrelación entre fenómenos naturales y procesos sociales.

### Consignas escolares en tareas auténticas

La consigna escolar puede definirse como la explicitación de las tareas que los alumnos tienen que abordar en un trabajo (Anijovich, 2006), constituyendo una vía relevante en la mediación que hace posible la apropiación del conocimiento y que se configura como texto de instrucción, organizado en secuencias



de base descriptivas y explicativas (Adam, 1992, citado en Espósito, Barrera, Gallo, Martínez, Ocampo y Tagliavini, 2010). Es una intersección pedagógica entre la enseñanza y la evaluación, una instancia que comunica la propuesta didáctica del docente y le permite verificar la reelaboración de los contenidos por parte del alumno (Giammatteo, Albano, y Basualdo (2005). En este mismo sentido, Vázquez (2007) afirma que las consignas son herramientas didácticas que proporcionan un marco de referencia compartido, encauzan el comentario y la corrección.

La confección de una consigna requiere considerar, entre otras cosas, en la **manera correcta de redactarla**, en el tipo de **operación mental** que los estudiantes tendrán que desarrollar para apropiarse de un determinado aprendizaje/contenido, en las posibles **estrategias** que podrán utilizar en su solución, en el **tipo y la cantidad de información** necesaria para que puedan resolverla (Espósito et al, 2010).

Realizar un breve ensayo sobre alguno de los siguientes temas:

“¿Es la historia circular?”  
“¿Puede el hombre progresar?”  
“El individuo y la comunidad”.

Considerar las siguientes pautas:

- Definir los principales términos empleados.
- Descubrir similitudes y diferencias.
- Hacer uso de lo estudiado en este capítulo y otras fuentes, citando fragmentos pertinentes.
- Establecer relaciones con estudios realizados en otras asignaturas o situaciones de actualidad u otras lecturas.
- Emitir un juicio personal fundamentado sobre la cuestión tratada

Figura 1: Ejemplo de consigna que promueve variedad de operaciones.

Fuente: Giammatteo et al (2005).

Siguiendo a Riestra (2010), la consigna que exige la reproducción de un concepto o la relación entre una o más nociones o la aplicación de las mismas, produce una reducción de significado, y en el mejor de los casos, una operación de memoria funcional, no exigirá una reorganización semántica en la conciencia del alumnado.

La mejor consigna es aquella que es productiva. Es decir, que no apunta a la repetición mecánica, sino que evita la lectura pasiva y estimula la habilidad de recurrir a conocimientos adquiridos (Figura 1). Esto permite reformularlos en un nuevo texto que ponga de manifiesto el dominio del alumno sobre el tema y lo conduzca a establecer puentes y cruces entre distintos aspectos de lo estudiado (Giammatteo et al, 2005).

Para Santos La Rosa (2006), si las consignas están mal formuladas y apuntan a que los alumnos realicen simplemente un ejercicio mecánico de transcripción de información, sólo fomentarán un aprendizaje superficial y anecdótico, aunque los alumnos puedan responder todas las preguntas que realicemos. En cambio, consignas bien formuladas, que apunten a la problematización y a la reflexión pueden constituir un instrumento fundamental para detectar ideas previas y dificultades conceptuales, generando a la vez un aprendizaje significativo en nuestros alumnos.

Por otro lado, y de acuerdo con Wiggins (1998: 22-30, en Ravela, 2015, p. 57-58), una **actividad auténtica** se caracteriza por reproducir los modos en que las personas usan el conocimiento en situaciones reales. Solamente a través de este tipo de desempeños reales, dirigidos a audiencias reales, los conocimientos y habilidades que enseñamos en las escuelas pueden tener sentido para los estudiantes.

Las tareas auténticas tienen las siguientes propiedades:

a. Propósitos: la tarea tiene una finalidad concreta o una meta a alcanzar.

b. Destinatarios o audiencias: las actividades están dirigidas a interlocutores reales, que pueden percibir sus resultados y opinar sobre ella.

c. Incertidumbre: requieren enfrentar y resolver problemas poco estructurados y que pueden tener más de una solución.

d. Restricciones: en la vida real existen limitaciones, lo que hace necesario idear alternativas y tomar decisiones acerca del camino más apropiado, en las condiciones dadas.



e. Repertorio de recursos cognitivos: las situaciones, productos y problemas de la vida real en general no se resuelven a través de un conocimiento o procedimiento específico (como la mayoría de las situaciones escolares) sino que requieren de la activación simultánea de varios de ellos, probablemente adquiridos en distintos momentos y disciplinas.

#### **Antecedentes de investigación sobre consignas escolares**

Giammatteo et al (2005) comprobaron las dificultades y limitaciones que presentaba el alumnado para interpretar una consigna. Esto se evidenciaba cuando el desarrollo de algunos trabajos no correspondía con lo que se les pedía, y muchas veces sucedía no solo por desconocimiento del tema sino por falta de comprensión de las operaciones cognitivas implicadas. También corroboraron la estrecha vinculación entre los niveles léxico, textual y conceptual, demostrando que la capacitación léxica favorece el desarrollo de todos ellos.

Por su parte, Flores (2015) realizó un estudio a estudiantes del Profesorado en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste, con el objetivo de identificar las habilidades de pensamiento que aparecen en los procesos mentales que activan los estudiantes al intentar resolver consignas de exámenes. Su estudio concluyó que las dificultades en la elaboración de las respuestas refieren, en su mayoría, a las producciones que requieren operaciones cognitivas orientadas a resignificar y profundizar el conocimiento.

En otra investigación, Arnoux, Nogueira y Silvestri (2003, en Vázquez (2007) consideran que las diferencias de interpretación de una misma consigna son atribuibles a los modelos pedagógicos predominantes en cada escuela.

#### **Sugerencias para la elaboración de las consignas escolares**

Anijovich (2006) propone características que las consignas de trabajo deberían reunir para el desarrollo de una actividad auténtica:

- Que le permitan al estudiante desempeñar un papel activo y creador de nuevos saberes.
- Que le exijan utilizar distintas fuentes de información y recursos variados.
- Que posibiliten distintas respuestas correctas, que permitan la realización de variados productos.

- Que sean relevantes para el universo de los alumnos, para sus intereses, sus conocimientos.
- Que permitan establecer relaciones e integraciones con los conocimientos previos.
- Que estimulen el desarrollo del pensamiento en muchas direcciones, formuladas mediante la explicitación de los procesos de pensamiento que se deben llevar a cabo.
- Que estén ancladas en un contexto.
- Que estimulen el establecimiento de relaciones con otras disciplinas, áreas, campos, temas.
- Que posibiliten la autoevaluación y la reflexión, del proceso como del producto del aprendizaje.
- Que planteen al estudiante la necesidad de programar y organizar su propia tarea.
- Que le permitan elegir modos, procedimientos, recursos, interlocutores, fuentes de información.
- Que se relacionen con el mundo real e impliquen el aprovechamiento didáctico de situaciones reales relevantes.
- Que posibiliten el trabajo en equipo, favoreciendo así la variedad de enfoques y perspectivas tanto como la profundización de la comprensión.
- Que favorezcan la interacción social variada: el trabajo individual, en grupos, con los docentes.
- Que demanden un tiempo de su realización variado.

Giammatteo et al (2005) proponen que el aprendizaje con este tipo de consignas debe ser gradual, es decir, un proceso progresivo; sistemático, con una frecuencia de ejercitación asistida y coherente; y reflexivo.

#### **Intervención didáctica – consigna de trabajo escolar**

El objetivo principal para la realización de la actividad a comentar es que los estudiantes desarrollen **aprendizajes significativos relacionados con problemáticas ambientales**. Esta experiencia de enseñanza y aprendizaje se llevó a cabo durante el ciclo lectivo 2015 en el IPEMyT N° 204 Ing. Alberto Emilio Lucchini, de la ciudad de Córdoba (Argentina) dentro del espacio curricular Geografía de 3° año. La propuesta del presente trabajo pretende persuadir a los docentes de Geografía, acerca de la importancia de implementar actividades que promuevan la comprensión de problemáticas ambientales (Figura 2) realizando tareas auténticas de trabajo escolar. Este diseño didáctico de actividades no constituye un “modelo único, ideal y acabado” para el tratamiento de la Educación Ambiental,



en su lugar intenta ilustrar una de las distintas maneras que puede adoptar este abordaje pedagógico.

A los efectos de diseñar esta propuesta didáctica, se utilizó un organizador de una situación de lectura presentado en el Curso metodológico específico Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en comprensión lectora (Gobierno de Córdoba, 2017) y se lo adaptó para el desarrollo de aprendizajes/contenidos del diseño curricular de Geografía en la Educación Secundaria.

- Temática: problemáticas ambientales en la República Argentina.



## SOCIEDAD

### Urgencias ambientales. Los diez problemas que esperan solución

Un equipo de la Fundación de Historia Natural Félix de Azara compiló información sobre los recursos naturales y los servicios derivados que exigen una reacción rápida para evitar una pérdida irreversible

**1. EL AGUA**  
El agua dulce es un recurso limitado y esencial para la vida humana y los ecosistemas. Su uso excesivo y la contaminación de las fuentes de agua dulce representan una amenaza para la sostenibilidad.

**2. LOS RESIDUOS**  
El aumento de la producción de residuos sólidos, especialmente plásticos, genera problemas de contaminación y salud pública. La gestión adecuada de los residuos es crucial para reducir el impacto ambiental.

**3. LA PESQUERA**  
La sobreexplotación de los recursos pesqueros y la contaminación de los ecosistemas acuáticos están afectando la biodiversidad y la seguridad alimentaria.

**4. LA ENERGÍA**  
El uso intensivo de combustibles fósiles para generar energía contribuye al calentamiento global y a la contaminación atmosférica. Se necesitan alternativas sostenibles de energía limpia.

**5. LA SALUD**  
La contaminación ambiental, especialmente por aire y agua, está vinculada a un aumento de enfermedades respiratorias y otros problemas de salud.

**6. LOS BOSQUES**  
La deforestación acelerada reduce la capacidad de los ecosistemas para absorber CO2, contribuyendo al cambio climático y a la pérdida de biodiversidad.

**7. LA PESQUERÍA**  
La explotación excesiva de los recursos pesqueros amenaza la sostenibilidad de las pesquerías y la seguridad alimentaria.

**8. LA AGROPECUARIO**  
El uso de pesticidas y fertilizantes químicos en la agricultura contamina el suelo y el agua, afectando la salud humana y el medio ambiente.

**9. LA ENERGÍA**  
El uso de combustibles fósiles para generar energía contribuye al calentamiento global y a la contaminación atmosférica.

**10. LA SALUD AMBIENTAL**  
La contaminación ambiental, especialmente por aire y agua, está vinculada a un aumento de enfermedades respiratorias y otros problemas de salud.

Figura 3. Artículo de La Nación, de fecha 20 de agosto de 2014 que se entregaba junto a la consigna de trabajo. Fuente: La Nación (2014).

- Destinatarios: estudiantes de tercer año de la Escolaridad Secundaria (Córdoba, Argentina)
- Aprendizajes y contenidos según el diseño curricular jurisdiccional: Comprensión de los problemas ambientales de Argentina resultantes de las actividades humanas, identificando múltiples causas y consecuencias. Indagación y análisis de las políticas ambientales en las distintas escalas, local, regional y nacional.
- Objetivos:
  - Desarrollar sensibilidad frente a las problemáticas ambientales y sociales e interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida.
  - Construir opiniones fundamentadas, de complejidad creciente, sobre problemáticas que aquejan a la sociedad en general y a la de su comunidad, en particular.
  - Valorar el desarrollo sustentable como alternativa válida para el aprovechamiento de los recursos naturales.



Figura 4: Impresión de pantalla del trabajo presentado por un grupo de estudiantes (elaboración de un noticiero). Fuente: elaboración propia.

### Consideraciones finales

El abordaje de problemáticas ambientales dentro de tareas escolares auténticas, contribuye al ejercicio de la participación colectiva y ciudadana de todos los actores involucrados en dicha propuesta didáctica. Como educadores, es necesario dejar de lado viejos esquemas donde la práctica docente demuestra su escasa utilidad para conseguir el desarrollo de futuros ciudadanos participativos, siendo necesario proponer situaciones didácticas que cobren significado para los



En un diario de hace unos meses atrás, apareció la siguiente noticia, que menciona las urgencias ambientales en nuestro país (La Nación, 20 de agosto de 2014 – Figura 3)

¿Ustedes conocen estos problemas ambientales? ¿En qué lugares se presentan los mismos?

En este material encontrarán los objetivos que nos proponemos, las actividades que deberán realizar y las formas de presentarlas.

La realización del proyecto es grupal (3 o 4 estudiantes) y su objetivo final, responder a la inquietud planteada en el diario. Para llevarlo a cabo, primero deberán elegir una de las problemáticas mencionadas en el artículo periodístico y preparar un trabajo completo del problema ambiental seleccionado. El trabajo deberá incluir mapas, fotografías, fragmentos de periódicos, informaciones sobre la evolución histórica del problema, posibles soluciones, actores que intervienen en el problema y en la solución, etc.

Como actividad de presentación del trabajo, podrán elegir una entre las dos siguientes:

- La preparación de un cuento de acción, una descripción, un artículo periodístico o un noticiero que se centre en el problema elegido.

- La preparación de una representación visual, una presentación en power point, un video, o una historieta que resuma la problemática ambiental seleccionada.

Les dejo la rúbrica de evaluación del trabajo a presentar:

Escala de evaluación	Excelente (9-10)	Bueno (6-7-8)	Regular (5 o menos)
Contenidos y aprendizajes	Domina los contenidos básicos y relevantes agrupándolos y reduciéndolos a palabras clave (mapa conceptual) o ideas principales (texto).	Dominio suficiente del tema, pero no logra reducirlo a palabras clave (mapas conceptuales) o ideas principales (texto).	Conoce el tema de manera muy superficial.
Organización y jerarquización	Ordena las ideas básicas, viéndose claramente la estructura y las relaciones de unas ideas con otras.	La información está organizada pero no se ven claras las relaciones de unas ideas con otras.	La información no parece estar organizada ni jerarquizada.
Calidad y puntualidad en la presentación	Excelente calidad en la presentación y realización de la tarea. Presentación puntual.	Realización y presentación correcta. Puntualidad regular.	Deficiente calidad en la presentación y realización de la tarea. Puntualidad regular o mala.

Fecha de entrega del trabajo: jueves 21 de mayo de 2015.

¡Espero que disfruten de la actividad!

Figura 2: Consigna de trabajo escolar para el desarrollo de problemáticas ambientales. Fuente: elaboración propia.



estudiantes, despierten su curiosidad, alimenten sus deseos de seguir preguntándose y pensando sobre ellos.

La elaboración de una consigna requiere considerar, entre otras cosas, en la forma correcta de redactarla, en las operaciones mentales y las estrategias que los estudiantes desarrollarán en su resolución del trabajo propuesto, en la información necesaria para que puedan resolverla, etc. Redactar consignas bien formuladas, que apunten a la problematización y a la reflexión pueden constituir un instrumento fundamental para detectar ideas previas y dificultades conceptuales, generando a la vez un aprendizaje significativo en nuestros alumnos.

En definitiva, y como resultado de la experiencia compartida, para el tratamiento de problemáticas ambientales es importante presentar trabajos escolares que permitan analizar la interacción de los distintos actores implicados, como así también en sus causas, consecuencias y posibles soluciones a las problemáticas planteadas. Es por ello que es recomendable acercarse a los estudiantes, miradas que no otorguen rasgos de inmutabilidad a los problemas ambientales, sino por el contrario, se trata de prepararlos para ensayar nuevas formas de construcción de ciudadanía, de manera informada y responsable.

#### **Bibliografía y referencias**

- Ajón, A. V. (2016). "Desafíos didácticos en el abordaje de contenidos ambientales en la escuela media", *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, 5(10), 166-192.
- Anijovich, R. (2006): "Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración", en *Curso de Posgrado en Materiales Didácticos: lenguajes y mediaciones para la enseñanza*, Buenos Aires, FLACSO-Argentina.
- Bachmann, L. (2008). *La Educación Ambiental en Argentina Hoy. Documento marco sobre Educación Ambiental*. Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Áreas Curriculares. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la República Argentina.
- Damin, R. y Monteleone, A. (2002). *Temas ambientales en el aula. Una mirada crítica desde las ciencias sociales*, Buenos Aires: Paidós.
- Espósito, S., Barrera, M., Gallo, G., Martínez, V., Ocampo, M. y Tagliavini, G. (2010). *Las consignas escolares como dispositivo para el aprendizaje*. Ministerio de Educación de la Nación. Bs. As.
- Flores, F. A. S. (2015). "Resolución de consignas de escritura en la universidad. dificultades del estudiante y correcciones del profesor". *Revista Exitus*, 5(1), 107-119.
- Giammatteo, M., Albano, H. y Basualdo, M. (2005) "Lectura y comprensión de consignas, en Charrier R. et al. *Congreso de Promoción de la Lectura y el Libro*, Buenos Aires, Fundación El Libro, OEI y Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, pp.234-237.
- Gobierno de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaría de Educación. Subsecretaría de Estado de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. *Programa Nacional Nuestra Escuela (2017). Curso metodológico específico Oralidad, lectura y escritura, con énfasis en comprensión lectora*. Córdoba, Argentina: autor.
- Gurevich, R. (Coord.) (2011). *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*. In *Ambiente y educación: una apuesta al futuro*, Buenos Aires: Paidós.
- La Nación (2014). *Urgencias ambientales: los diez problemas que esperan solución*, 20 de agosto de 2014, recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/urgencias-ambientales-los-diez-problemas-que-esperan-solucion-nid1720041>
- Quintero, S., Saidón, M., y Bachmann, L. (2014). *Qué saben y qué quieren saber los estudiantes secundarios sobre problemas ambientales*. En María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich (directoras), *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores*, pp. 271-293, Buenos Aires: Biblos.
- Ravela, P. (2015). "Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de la evaluación en las aulas de educación primaria en América Latina". *Páginas de educación*, 2(1), 49-89.
- Riestra, D. (2010). "Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación de la reenseñanza de la lengua". *Enunciación*, 15(1), 177-185.



- Rodríguez, J. M. (2013). Una propuesta innovadora para la inclusión de la Educación Ambiental en la escuela media para adultos. *Revista de Educación en Biología*, 16(2), pp-120.

- Santos La Rosa, M. (2006). "La consigna también es un texto ¿obstáculo o facilitador en el aprendizaje de la Historia?" *Ensayos Académicos. Publicación periódica del Instituto Superior Pedro Goyena*, 7 (1), 1-7.

- Vázquez, A. (2007). "Consignas de escritura: entre la palabra del docente y los significados de los estudiantes". *Colección de cuadernillos de actualización para pensar la enseñanza universitaria*, 2(7), 4-16.



## **Geografía y Educación Ambiental: el desafío de educar ciudadanas/os ambientales**

**Silvia Lilian Domínguez**

*silvia\_dominguez\_@hotmal.com.ar*

Escuela de Educación Técnica N° 3 de Zárate, Provincia de Buenos Aires

**Cipriana Leiva**

*anyleiva\_59@hotmail.com*

Educadores Ambientales en Red

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

La “crisis ambiental” es una de las preocupaciones más urgentes y complejas que enfrenta hoy la humanidad. Desde el Pensamiento Ambiental Latinoamericano se habla de “crisis civilizatoria”, tal como lo plantea el Manifiesto por la vida (apud Galano, 2004).

La Tierra (nuestra casa-morada) es el objeto de estudio de la Geografía. Pero nuestra casa ha sido dañada. Y se la sigue dañando a escalas antes inimaginadas. Se han alterado los ciclos de la vida y el equilibrio natural para responder a un modelo productivo y de consumo insustentables.

El usar el concepto de “recursos naturales” en lugar de “bienes comunes” es indicador de cómo la naturaleza es concebida “como una canasta de recursos” (Gudynas, 1999), en un proceso de apropiación de los mismos totalmente desigual, injusto, violento. Enormes regiones subdesarrolladas sufren una explotación ecológicamente irracional de sus “bienes comunes” para abastecer de materia prima e insumos a las industrias de las potencias desarrolladas.

Cambio climático, contaminación; deforestación; el impacto la agricultura industrial y de la minería a cielo abierto, son algunas de las caras de la “crisis ambiental” que nos afecta.

Ante este panorama la Geografía debe abordar necesariamente y con urgencia conceptos tales como ambiente, bienes comunes, impacto ambiental, sociedades de riesgo, derechos de la naturaleza, biocentrismo, desarrollo sostenible, sustentabilidad y otras tantas conceptualizaciones que la ligan éticamente a la educación ambiental.

Esta ciencia tiene una enorme potencialidad para desarrollar una educación ambiental que favorezca la comprensión de esta compleja de los problemas ambientales. Sólo la integración de múltiples variables con mirada holística, puede ayudar a entender la complejidad de la actividad del ser humano en sus interacciones del entorno.

La construcción del conocimiento, en este sentido, va más allá de lo meramente cognitivo y trasciende a la esfera de lo afectivo, lo volitivo, a la adopción de conductas, actitudes, valores y hábitos de respeto y cuidado. La emergencia de la “conciencia ambiental” requiere de otras ventanas de aprendizaje y modos de construcción del conocimiento, para asumir

la noción de lugar, de territorio, asignándole un valor afectivo y un sentido de pertenencia.

## La educación ambiental desde una perspectiva didáctica-pedagógica

### a-La escisión ser humano/naturaleza en el pensamiento clásico

La Geografía en sus orígenes se nutrió del pensamiento clásico occidental, cuyo imaginario más fuerte es la escisión entre ser humano/naturaleza. Así lo establecieron los postulados del Antropocentrismo en los comienzos de la Modernidad. Esta concepción de supremacía de “lo humano” concibe la naturaleza como objeto e insumo susceptible de ser controlada una vez conocida objetivamente. Este supuesto tiene tremenda connotación en como miramos y concebimos la relación naturaleza/sociedad y fue una pieza fundamental en la idea de “progreso”. La naturaleza está ahí afuera para nuestro servicio como fuente inagotable de recursos. La Modernidad instala una fuerte convicción en la creencia de que la especie humana que está frente al mundo y se ubica por fuera de él para analizarlo y describirlo. Se obtiene así una imagen fragmentada y mecanicista del mundo. Es el pensamiento lineal y analítico, es la especialización, es la disciplina. La Geografía, una de ellas. La modernidad inaugura una especialización creciente donde cada ciencia tiene sus respectivos problemas y modos de solucionarlos. Las relaciones entre disciplinas es apenas una sumatoria de aportes. *Cada ciencia en lo suyo.*

En sus inicios, el pensamiento ambiental también se redujo al modelo de la ciencia clásica. Es por eso que el abordaje de la educación ambiental desde la Geografía tiene que superar escisión fundacional naturaleza /sociedad. Este reto de diálogo profundo y de retroalimentación entre la Geografía y la educación ambiental, nos permitirá salir de la concepción de “dominio” de la naturaleza para recalcar en la concepción de “cuidado y respeto por la vida”.

### b-El abordaje de la educación ambiental con enfoque biocéntrico. Una educación ambiental que rompa la escisión ser humano/naturaleza del pensamiento moderno.

- Este postulado hegemónico del pensamiento clásico occidental explica la aparición la creciente complejidad de las problemáticas ambientales de



nuestro tiempo, que son de tal gravedad que se habla de una “crisis civilizatoria”. Este modelo de ciencia clásica sirvió de molde para todo tipo de pensamiento incluso el pensamiento ambiental. La formación de los/ las estudiantes se hace a través de una percepción del ambiente reducido básicamente a sus aspectos biológicos y físicos; la educación ambiental, se presenta claramente de manera reduccionista y fragmentaria.

- En este contexto entonces, el gran desafío es generar una propuesta de educación ambiental crítica, interpeladora, problematizadora, que promueva procesos de enseñanza y aprendizaje que se abran a la reflexión, a la apropiación de sentidos y la generación de relaciones significativas del ser humano como parte constitutiva de la naturaleza.

- Esta perspectiva pedagógica superadora se trenza en un nuevo hilo: la bioética (cuidado del patrón de lo viviente), que nos lleva del antropocentrismo del pensamiento clásico a una visión biocéntrica, que tiene como eje motor un escenario de prácticas pedagógicas donde se asume “la complejidad de lo vivo” y permite la emergencia de un conocimiento basado en el respeto y amor por “los otros y lo otro”. Desde este punto de vista la educación ambiental es afectiva y emocional. Su abordaje genera un profundo y vivencial proceso comunicativo y ético. Entonces cognición incluye percepción, emoción, acción.

- La complejidad de lo ambiental exige un nuevo reposicionamiento de la escuela y los docentes para hacer posible una educación ambiental que cuestione el modelo de desarrollo hegemónico. Se necesita un cambio radical en nuestra percepción, en nuestro pensamiento, en nuestros valores. Se necesita reconectar con las fuerzas originales de la vida para desaprender automatismos culturales, pautas de consumo y de vida que nos aprisionan y limitan. Tenemos que volver la mirada con profunda delicadeza hacia la danza de la naturaleza y su ciclo vital que se lleva adelante en cooperación, solidaridad y cuidado de la vida en todas sus formas.

### c- El “arte de la pedagogía ambiental”

La pedagogía ambiental es un arte, ya que combina de manera interdisciplinaria y cooperativa los enfoques de abordaje de las problemáticas ambientales, con un alcance transversal que amplía y potencia los escenarios de aprendizaje. Con ello nos referimos al proceso de construcción de las herramientas pedagógicas

con sentido de “libertad en las búsquedas” y “apelación de la creatividad con sentido estético” en el abordaje de las problemáticas ambientales. Pensar y gestar la pedagogía ambiental debe ser una “verdadera obra de arte” en el concepto del arte como creación. A partir de ello, la posibilidad de la diversidad metodológica debe incluir estrategias y herramientas pedagógicas con apertura hacia múltiples expresiones de la cultura (arte, poesía, música, dibujo . etc). La percepción sensorial de la mano de la exploración del ambiente.

### Un proyecto didáctico: espejos y ventanas de mi ciudad

Estas consideraciones del cuerpo didáctico-pedagógico de la educación ambiental son profundizados de manera concreta en el desarrollo de un proyecto didáctico implementado desde la asignatura de Geografía.

### Fundamentación

El Proyecto Espejos y Ventanas de mi ciudad está pensado desde la asignatura secundaria Geografía, como un modelo pedagógico que incluye cuatro dimensiones de abordaje: la emocional, la afectiva, la cognitiva y la sociocultural.

El nombre del proyecto se debe a que, a partir de actividades y estrategias variadas que promuevan la concientización y la sensibilización, los alumnos vean reflejadas como en **espejos** algunas de las problemáticas ambientales de su comunidad. Pero, al mismo tiempo, buscamos que se puedan abrir **ventanas** que les permitan vislumbrar otros horizontes y posibilidades de cambio, para que además puedan proponer distintas alternativas para la resolución de dichas problemáticas. De este modo, se amplían nuestras miradas para reflexionar y comprender las problemáticas socioterritoriales y ambientales del mundo contemporáneo. Es así como para nosotros, docentes, se abren nuevos desafíos para la enseñanza de la Geografía, para acercarlos a nuestros/as alumnos/as propuestas y experiencias, que les ayuden comprender el espacio geográfico como un espacio dinámico, resultado de las complejas interacciones entre la naturaleza y la sociedad que se van plasmando en el territorio.

### Metodología

Consideramos que la sensibilización y la emoción son elementos centrales en los procesos de aprendizaje ya que pueden ayudarnos a replantear



nuestra mirada sobre los sucesos del entorno de una manera crítica, reflexiva y creativa para modificar nuestras conductas. En esta propuesta didáctica se tiene en cuenta la indagación de problemáticas en el marco del **Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)** y dentro de su desarrollo incorporaremos la salida de campo.

Además, tratamos de desarrollar en esta propuesta nuevos senderos, miradas innovadoras, que incluimos en las estrategias metodológicas, pensadas como “senderos de aprendizaje” que buscan entusiasmar, invitar, convocar, para pensar y visualizar conflictos ambientales:

- *Trabajo con proyectos desde un enfoque interdisciplinario.* El proyecto es una herramienta abierta, participativa que se enmarca en una experiencia “de planificación estratégica”. Es un “puente” que nos permite *ir de lo que hay a lo que quiero ir*, de la realidad actual a la realidad deseada y pensada. Además, como lo ambiental es complejo, necesitamos un enfoque holístico. Por lo tanto, nuestra propuesta busca en sus inicios el trabajo multidisciplinario como el primer paso, para caminar a la interdisciplinariedad como meta. Las distintas actividades se realizarán con la colaboración de asignaturas como Prácticas del lenguaje y Literatura, Artística e Historia, de la biblioteca y de la Encargada de los Medios de Apoyo Técnico Pedagógico (EMATP).

- *La inclusión del arte:* Distintas expresiones artísticas como pintura, fotografía, escultura, cine, artes plásticas, en general, nos aportan valiosas imágenes que se pueden trabajar en el aula para sensibilizar y concientizar a nuestros alumnos desde la Educación Ambiental. Su utilización facilita la expresión, la comunicación y la visibilización de problemas ambientales.

- *El humor gráfico:* Es una de las herramientas más directas para problematizar, para llegar a los alumnos y favorecer educación en valores. Los dibujos dicen cosas desde el humor, desde la ironía, desde la picardía. Permiten ver la interconexión de las cosas y, así, desnaturalizar lo naturalizado. Favorecen aprendizajes creativos, divergentes y estimulan la motivación.

- *El juego, y la creatividad* como campo de la reflexión-acción: El juego es una vivencia que deja huellas al poner un despliegue en lo actitudinal, lo conceptual y lo procedimental al mismo tiempo. Juego de roles, jugar a ser otro para conocer sus puntos de vista, necesidades, intereses y modos de acción.

- *El aula taller:* un ámbito de encuentro y compromiso grupal que lleva al “darse cuenta”. Es un espacio creativo y de interacción cooperativa y solidaria. Estos talleres vivenciales potencian el criterio metodológico de la educación ambiental que apunta a la deconstrucción de lo naturalizado. Observar con “nuevos ojos” permite la visualización de los conflictos ambientales y estimula en situación de encuentro la elaboración de estrategias propositivas.

- *Uso de Nuevas tecnologías:* El nuevo desafío del docente del siglo XXI es aprender a llevar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) al aula. Nuestros estudiantes cuentan con más herramientas que les permiten desarrollar habilidades y hacer sus tareas con más eficiencia. El desafío es incorporarlas, dándole un uso reflexivo, crítico y formativo.

#### **Objetivos generales del Proyecto:**

- Crear en el ámbito escolar y comunitario un espacio de discusión genuina y colaborativa sobre educación ambiental desde las problemáticas locales.

- Sensibilizar y concientizar sobre los problemas y conflictos ambientales.

- Fomentar la participación ciudadana y la construcción comunitaria de alternativas de solución.

#### **Objetivos específicos:**

1. Identificar, interpretar y analizar problemas ambientales locales y nacionales.

2. Estimular actitudes de mayor compromiso, respeto y cuidado de su ambiente.

3. Reforzar metodología de investigación seleccionando e interpretando diferentes fuentes de información.

4. Estimular el trabajo “en equipo” como camino para la discusión, confrontación de opiniones y la construcción de consensos.

5. Promover valores como el respeto a la opinión ajena, la solidaridad, el compañerismo, la complementación de esfuerzos y capacidades, tan necesarios en la formación humana.

#### **Contenidos:**

Ambiente urbano. Transformaciones de los espacios urbanos argentinos. Localización geográfica. Condiciones naturales del sitio. Posición. Organización, usos de suelo y funciones del espacio urbano. Segregación urbana. Condiciones de vida en las ciudades



argentinas. Problemas y conflictos ambientales: causas y consecuencias. Actores sociales involucrados. El rol del Estado. ONG ambientalistas. Participación ciudadana. La crisis ambiental como consecuencia del modelo de producción y consumo capitalista dominante. Desarrollo sustentable, sustentabilidad. Sentido de pertenencia y conciencia territorial.

**Planteos centrales y vertebradores en la gestación y desarrollo del proyecto**

1-Apostar desde las experiencias de aprendizaje a la desconstrucción de lo naturalizado: La escisión ser humano/naturaleza. La posibilidad de darnos cuenta que la humanidad no está separada del resto de la naturaleza.

2- Concebir la educación ambiental de la mano de la Geografía como algo más íntimo, diverso. No alcanza con contemplar, reflexionar o conocer desde un abordaje meramente teórico y racional. Conocer incluye percepción sensorial, emoción, sentimientos que apuntan a la “toma de conciencia”.

3- Mirar el entorno. Los proyectos de educación ambiental tienen que estar contextualizado desde lo local, lo regional para focalizar la participación ciudadana en acciones concretas, relacionado a lo cotidiano y a las vivencias de los estudiantes y de la comunidad. Además, debe posibilitar una construcción de conocimiento de intercambio con la comunidad.

**Actividades como experiencias de aprendizaje**

Las experiencias de aprendizaje se desarrollarán en tres etapas.

**Primera Etapa:** Conocer, aprender con sentido crítico y mirada totalizadora- (abril a junio).

Propósito: Buscar de manera gradual y sistemática que los estudiantes identifiquen, interpreten, comprendan y expliquen los problemáticas ambientales, sobre todo locales; y al mismo tiempo realicen un reconocimiento visual y espacial del lugar donde viven, como una alternativa para reforzar el sentido de pertenencia, identidad y conciencia territorial.

a) *Actividad introductoria: El humor es motivador:* Se presentará a los alumnos distintas secuencias de humor gráfico para que reflexionen acerca de si ellos consideran si alguno de los problemas ambientales aquí planteados afecta la comunidad en la que viven. Luego se les pedirá que hagan un listado de los problemas ambientales que suponen que afectan a la ciudad, en general, y al barrio de la escuela, en particular. Con la orientación del docente se anotarán en un afiche los problemas así detectados.

b) *“Mirar y sentir la ciudad”:* Habitualmente caminamos por los lugares familiares de nuestra ciudad sin prestar atención a los paisajes que nos resultan cotidianos. Esto ocurre normalmente porque ya hemos “naturalizado” los recorridos, porque estamos inmersos en nuestros pensamientos o porque hemos perdido nuestra habilidad de mirar con curiosidad. La actividad apunta a reconocer el ambiente urbano local, a que volvamos a sorprendernos con las cosas cotidianas, a ser conscientes de las impresiones y sentimientos que nos provocan los lugares conocidos.

1. Se realizará un recorrido por los alrededores de la escuela. Los alumnos caminarán observando atentamente, abriendo sus ojos, sus oídos, sus narices y sus emociones. Mientras realizan el itinerario deberán anotar –escribiendo o dibujando– sensaciones tales como sonidos y olores agradables y desagradables, vistas

I. Las emociones positivas (Agrado, relax, felicidad)		II. Las emociones negativas (desagrado, estrés, tristeza)		III. Lo que se extraña	
IV. Qué cambiarV		. Qué conservarV		I. Lo que une	
				VII. Lo que separa	

Tabla 1: Mirar y pensar la ciudad (Base Rivarosa y Astudillo) (2004).



relajantes y estresantes; lo que les produce distintas emociones; lo que une y lo que separa y todo lo que consideren pertinente e interesante.

2. Luego, ya en el aula, se realizará el siguiente cuadro en el pizarrón del aula, donde se volcarán y resumirán todas las percepciones y emociones que han registrado los alumnos.

3. Se propondrá a los alumnos que reflexionen sobre lo que se ha registrado grupalmente para poder deducir qué problemas ambientales pueden derivarse de lo observado. Se anotarán en afiche el listado de estas problemáticas y se la comparará con la que ellos realizaron en la actividad anterior, para enriquecer los aportes.

Esta es una estrategia movilizadora ya que permite un acercamiento a las problemáticas ambientales desde lo familiar y lo cotidiano, favorece la participación, permite reflexionar entre la realidad y lo deseable, lo cual permite avanzar sobre la acción a desarrollar para mejorar la calidad de vida de los habitantes de la ciudad. En síntesis, visibilizar lo naturalizado.

c) *Localización geográfica y cartográfica y reconocimiento espacial*: Para realizar esta actividad se conformarán equipos de trabajos en los cuales mediante el “consenso” se elegirá jefes - coordinadores.

1. A cada grupo se le entregará una ficha elaborada en clase que deberá ser utilizada en el recorrido más extendido por el barrio, localizando e identificando:

- Elementos del marco natural: ríos, arroyos, zona costera, accidentes del relieve.
- Edificios públicos (entre ellos su escuela) - Viviendas de compañeros
- Espacios verdes (paseos, plazas)
- Elementos circulatorios más importantes (avenidas, autopista, vía férreas, estaciones).
- Existencia de zonas precarias, inundables, etc.

- Otros registros que cada grupo considere fundamentales en este recorrido espacial.

2. Con todos los datos obtenidos cada grupo deberá elaborar el plano de su comunidad un mapa de conflicto ambiental, utilizando la herramienta *ThingLink* para elaborar mapas interactivos. Mientras se va confeccionando el mapeo, se irá marcando en él los problemas y conflictos ambientales que puedan identificar a partir de lo trabajado en las actividades anteriores.

Además se complementará este trabajo investigando datos concretos de la ciudad.

- Sitio y posición. Base natural del territorio. Características demográficas. Actividades económicas predominantes, con reconocimiento de áreas residenciales, comerciales, industriales, asentamientos precarios, espacios verdes, basurales, etc.

3. Imágenes y sonidos para “*Mirar y sentir la ciudad*”: Para socializar toda esta experiencia de aprendizaje cada grupo deberá presentar un video documental que refleje la percepción de su propio lugar. Podrá hacerse con el celular y aplicar herramientas multimedia para edición de videos. Se sugiere pensar título, selección de tema musical y textos acorde a lo que se pretende mostrar.

**Segunda etapa:** Desde la investigación a la acción sensibilizadora (junio a septiembre)

Propósito: Promueve el trabajo comprometido de los estudiantes en la búsqueda, selección y análisis de información para poder pensar colectivamente posibles alternativas de resolución, así como también, la difusión y divulgación del proyecto dentro de su propia escuela y barrio. Se busca compartir “miradas” respecto de los problemas que aquejan a su comunidad.

a) Analizamos algunos de los principales problemas ambientales detectados:

1. A partir del listado de los principales problemas emergentes detectados por los alumnos en la etapa 1, cada grupo elegirá uno de ellos, para buscar, interpretar y analizar la información a partir de diversas fuentes.

2. Relacionarán y analizarán la información obtenida en los pasos anteriores, teniendo en cuenta causas, consecuencias, distintos actores sociales (alumnos, comunidad barrial, medios de comunicación, municipalidad).

3. También se le sugerirá a los alumnos que busquen imágenes artísticas, canciones y poesías que reflejen algunos de los problemas ambientales abordados.

Actores sociales involucrados (posturas, intereses)	Causas	Consecuencias

Tabla 2: Cuadro sinóptico del problema investigado.



4. Como síntesis cada grupo completará un cuadro teniendo en cuenta:
5. Cada grupo expondrá una síntesis de lo

trabajado, presentando el tema a partir de distintos soportes (informe escrito, dibujos, historietas, fotos, etc.).

A modo de ejemplo

I- Observen el chiste de Quino:



Imagen 1: La destrucción de nuestro futuro de Quino

En <https://lh3.googleusercontent.com/-fE7iwsTFvPA/UNIFdj-OR9I/AAAAAAAAebw/347ziZ-n0Uo/w530-h691-n/Quino%252C%2Bun%2Bgenio%2521.jpg>

II- Reflexionen, debatan y respondan

¿Qué actividad económica se está realizando? ¿Qué problemas podría estar ocasionando esta actividad en el ambiente? ¿Observaron ejemplos locales que se asemejen a lo presentado en esta imagen humorística? ¿Por qué les parece que el cartel del dibujo dice lo que dice? ¿Les parece que hay otra manera de realizar dicha actividad económica?

III - Escuchen la canción "Buenos Aires en llamas" de Ataque 77 e identifiquen párrafos de la canción donde alude al sistema capitalista que genera estos problemas. Expliquen con sus palabras el sentido de esta parte de la letra.

IV- Lean atentamente "El Manifiesto por la Vida" (2004), items 1 a 4 y anoten sus impresiones sobre si están de acuerdo o no sobre lo que allí se expone. Justifiquen su respuesta.

V) A partir de todos los documentos trabajados traten de definir con sus palabras los términos progreso y desarrollo sustentable o sostenible.

¿Estos dos conceptos pueden ser tomados como sinónimos? Justifiquen su respuesta.

Cuadro 1: Ejemplo resumido de actividades a desarrollar.



b) Distintos problemas pero similares causas:

1. Una vez que todos los grupos hayan expuesto sus informes se realizará una charla debate donde se trate de reflexionar sobre lo trabajado, tratando de buscar qué tienen en común las problemáticas tratadas. El docente coordinará y orientará la charla.

Luego el docente dará a los alumnos los materiales didácticos (humor gráfico, imágenes, fotos, frases y textos) que deberán ser trabajados por los distintos grupos.

En el grupo deberán reflexionar sobre lo que imágenes o textos representan, debatir las siguientes cuestiones y sacar sus conclusiones.

2- Luego se realizará una puesta en común donde cada grupo expondrá sus conclusiones.

La actividad tiene como objetivo realizar una crítica a los modos de producción y consumo dominantes en el modelo capitalista actual. También trata de hacer comprender que la crisis ambiental nos impone un

desafío que es el de promover cambios en nuestras conductas en particular y en la de la sociedad, en general, partiendo de la comunidad en la que nos insertamos.

c) Imaginando utopías:

1. Se escucharán canciones “Ahora imaginalo” de Víctor Heredia e “Imagine” de John Lennon

2. Se propondrá a los alumnos que ellos también reflexionen e imaginen en qué comunidad, o sociedad les gustaría vivir. Luego se los invitará a que expongan esas “utopías” personales, en la forma que prefieran: con una composición escrita, una canción, una poesía, un dibujo.

Una vez que todos los alumnos hayan expuesto, el docente orientará un intercambio de opiniones donde se reflexione acerca de las similitudes y diferencias de cada propuesta. También se charlará sobre aquellas propuestas que son más factibles de poder llevarse a cabo en el corto o mediano plazo y cuáles representan ideales a mucho más largo plazo.

El alumno	Siempre	Generalmente	Rara vez	Nunca
Participa activamente en clase				
Realiza las actividades en tiempo y forma				
Comunica adecuadamente sus ideas				
Utiliza vocabulario específico				
Reconoce problemas ambientales, causas, consecuencias y actores sociales				
Establece relaciones pertinentes entre las distintas dimensiones de la realidad social- ambiental				
Elabora conclusiones pertinentes a partir de la lectura de distintas fuentes				
Desarrolla conductas proambientales				

Tabla 3: Rúbrica de evaluación individual.



d) En la búsqueda de posibles soluciones:

De todos los problemas detectados y analizados en la primera etapa el curso elegirá uno, aquel que sea considerado el más relevante por la mayoría de los alumnos.

Luego, cada equipo de trabajo, en la tarea de discusión deberá presentar un informe describiendo el problema y una propuesta de solución. Para ello deberán tener en cuenta:

- Los aportes tanto desde las distintas ciencias como desde los saberes comunitarios (a partir de las entrevistas realizadas a vecinos).

- La existencia de ordenanzas municipales que haya sobre la problemática

- El aporte de las distintas ONGs de la comunidad acerca del tema.

- Los proyectos sobre dicha problemática existentes en otras ciudades del país.

Luego se realizará un debate, en el cual el docente actuará como moderador.

**Tercera etapa:** Asumiendo compromisos. (Octubre –Noviembre)

Propósito: . Busca reafirmar actitudes de mayor compromiso y protagonismo de los estudiantes en la formulación de propuestas de cambio.

En esta etapa, la herramienta pedagógica por excelencia es el arte en sus diversas manifestaciones (dibujo, pintura, poesía, música, dramatizaciones) que potencian el desarrollo de actitudesvalores, concienciación. Las actividades propuestas apuntan a difundir y transmitir la experiencia del trabajo con proyectos, entablar comunicación fluida con otras escuelas, con la comunidad barrial y sobre todo sumar voluntades. La actividad más ambiciosa de la 3° etapa que es la elección consensuada de un proyecto para seguir trabajando el próximo año.

#### Evaluación

A lo largo del proyecto se realizará una evaluación de proceso para mejorar la organización de los grupos, estimular a aquellos alumnos que se muestran menos participativos, observar cuáles son los facilitadores y obstaculizadores para ir cumpliendo las metas y actividades propuestas (ver tabla3, página anterior).

#### Conclusiones

Este proyecto nos permitió reflexionar sobre nuestras prácticas docentes y las innovaciones y estrategias que podemos implementar en el aula para obtener aprendizajes significativos con base en

El grupo	Siempre	Generalmente	Rara vez	Nunca
Se distribuye adecuadamente roles y tareas				
Aplica adecuadamente los conceptos estudiados, con vocabulario específico				
Escucha las orientaciones de la docente, haciendo los ajustes necesarios				
Comunica adecuadamente sus ideas y conclusiones				
Explica adecuadamente el problema ambiental investigado				
Desarrolla valores de cooperación y solidaridad				

Tabla 4 Rúbrica de evaluación grupal.



lo ambiental, teniendo en cuenta tanto cognitivo y lo emocional. La experiencia ha mostrado cómo es posible diseñar y aplicar un proyecto para que los alumnos estén altamente motivados, trabajando coordinada y colaborativamente. En los distintos años que lo hemos implementado (con variaciones, adecuaciones) obtuvimos resultados satisfactorios o muy satisfactorios.

A partir de la metodología ABP, son los propios estudiantes los que pueden comenzar a identificar diferentes problemáticas ambientales locales, lo cual los conecta directamente con la realidad en donde viven y sienten. Además, al convertirse estos problemas en objetos de enseñanza en la escuela se promueven aprendizajes significativos. La salida de campo contribuye a dar un sentido diferente a la enseñanza y al aprendizaje. Localizar un problema ambiental, recorrerlo, fotografiarlo, observarlo con una mirada crítica, mapearlo, ayuda con la construcción de un entramado que nos permite comprender con una mirada más amplia un problema de la sociedad y tomar conciencia del mismo.

El desarrollar actividades relacionadas el arte, el humor y el juego contribuye al desarrollo de la personalidad en lo emocional y en lo cognitivo. Además fortalece la adquisición de conocimientos. Influye positivamente en la concentración, la memoria, el interés personal por los otros, etc. herramienta pedagógica.

Los talleres vivenciales generan un espacio creativo, cristizador de los procesos que modifica a la persona y su realidad. Destacamos acá el valor pedagógico de los círculos de cultura, de los círculos de diálogo que permiten la circulación de la palabra, que aparezcan las voces de todos, la opinión propia. El taller vivencial es un ámbito de crecimiento personal y de aprendizaje que incluye todos los aspectos: **emocionales, biológicos y cognitivos.**

#### **Bibliografía**

- Corbetta, Silvina (2006). El rol de la escuela en los sectores pobres. Los desafíos de una "nueva pedagogía" y un nuevo pacto educativo". Aportes desde la perspectiva ambiental. en "Revista Iberoamericana de educación". IIPE-UNESCO, Buenos Aires.

-Cordero, Silvia y Svarzman, Jose (2007). Hacer Geografía en la escuela. Novedades Educativas, Buenos Aires.

-Duran, Diana; Daguerre, Albina Lara, (1997). Los Cambios mundiales y la Enseñanza de la Geografía. Editorial Troquel, Buenos Aires.

-Galano, Carlos (2004). Manifiesto por la vida. Una mirada epistemológica y pedagógica. Aportes para repensar la Formación Docente desde la Formación Ambiental. En Dossier bibliográfico Módulo I "Ciencia, cultura y sociedad" de la Carrera de Especialización en Ambiente para el Desarrollo Sustentable, Buenos Aires.

-Galano, Carlos (2005). Formación Ambiental, Sustentabilidad y problemáticas urbanas. En Dossier bibliográfico Módulo I "Ciencia, cultura y sociedad" de la Carrera de Especialización en Ambiente para el Desarrollo Sustentable, Buenos Aires.

-Galano, Carlos (2006). Educación ambiental y sustentabilidad. Construcción del futuro. En Dossier bibliográfico Módulo I "Ciencia, cultura y sociedad" de la Carrera de Especialización en Ambiente para el Desarrollo Sustentable, Buenos Aires.

-García, J. Eduardo (1997). Fundamentación teórica de la Educación Ambiental. Una reflexión desde las perspectivas del constructivismo y la complejidad. En Dossier bibliográfico Módulo VIII de la Carrera de Educación de Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable, Buenos Aires.

-García, Daniela y Priotto, Guillermo (2009). Educación Ambiental. Aportes políticos y pedagógicos en la construcción del campo de la Educación Ambiental. Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, Buenos Aires.

-García, J. Eduardo (2002). Los problemas de la educación Ambiental: ¿Es posible una Educación Ambiental integradora? En Dossier bibliográfico "Módulo VIII" de la Carrera de Educación de Educación en Ambiente para el Desarrollo Sustentable, Buenos Aires

-Gudynas, Eduardo (1999). Concepciones de naturaleza y desarrollo en América Latina. En "Personal y Sociedad", ILADES, Chile.

-Leff, Enrique (2002). La Geopolítica de la biodiversidad y el desarrollo sustentable, economización del mundo,



racionalidad ambiental y reapropiación social de la naturaleza. En [www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar](http://www.bibliotecavirtual.clacso.org.ar).

-Leff, Enrique (2007). Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes: Hacia una pedagogía ambiental. En "V Congreso Ibero-americano de Educação Ambiental". Associação Projeto Roda Vida, Río de Janeiro.

-Morín, Edgar (1999). La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires. En Dossier bibliográfico Módulo I "Ciencia, cultura y sociedad" de la Carrera de Especialización en Ambiente para el Desarrollo Sustentable, Buenos Aires.

-Romero Cuevas, Rosa María (2007). Interdisciplina, Complejidad y Formación Ambiental. En " V Congreso Ibero-americano de Educação Ambiental". Associação Projeto Roda Vida, Río de Janeiro.

-Villa, Adriana y Zenobi, Viviana (2005). Situaciones y perspectivas de la enseñanza de la Geografía. Dirección de Educación Superior de la Provincia de Buenos Aires, La Plata

-Biodanza y Acción Social, (2015). Ponencias del "III Encuentro de Educación Biocéntrica", Córdoba.

Freire, Paulo, (2008), Pedagogía de la Esperanza. Siglo XII Editores, Buenos Aires.

-Londoño Restrepo, y Claudia Andrea, (2008). La escuela como escenario de complejidad (la educación ambiental desde la complejidad). Maestría, Universidad Nacional de Colombia - Sede Manizales.

-Secretaría de Ambiente y Desarrollo Sustentable, (2009) VI congreso Iberoamericano de Educación Ambiental. Enriqueciendo las propuestas educativo-ambientales para la acción colectiva, Buenos Aires.



## **La basura... ¿un tema escolar? Propuestas para encuadrar el tratamiento de residuos desde la educación formal y no formal**

**Diego Oscar Espinosa**

*diegoscar60@yahoo.com.ar*

Centro de Cartografía del Medio Ambiente Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).

**Mónica Alicia Oliveira**

*moali1361@hotmail.com*

Centro de Cartografía del Medio Ambiente Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).

**Magdalena Verónica Bajuk**

*alengkabajuk04@gmail.com*

Centro de Cartografía del Medio Ambiente Facultad de Filosofía y Letras (UNCuyo).

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

El medio urbano no sólo incrementa su área de expansión sino también sus problemáticas. El manejo y tratamiento de los residuos como output inevitable de las ciudades se torna cada vez más difícil de manejar. A la ausencia de políticas eficaces desde los niveles de gestión se suma la anomia social en relación al creciente conflicto en torno a un tema que adquiere carácter de vandalismo, en especial en las áreas periféricas casi hiperdegradadas de las aglomeraciones. La basura pasa a ser una componente que marca frontera entre quienes consumen -en áreas centrales bien servidas en recolección- y quienes reciben su impacto, convirtiéndose en una matriz de diferenciación socio

espacial, y por lo tanto de interés geográfico y de otras ciencias sociales.

El caso que da lugar a esta ponencia -el área periurbana del departamento Las Heras, en la provincia de Mendoza, y que además lo es de la aglomeración mendocina: Gran Mendoza, implicó además de un puntilloso estudio a la realidad social del departamento, el hecho de trabajar con actores sociales que permitieran comprender este escenario de “trastienda” que ha marcado la vida y dinámica de muchos de sus habitantes.

Desnaturalizar la realidad en la que viven sus residentes asumiendo una práctica activa y reflexiva frente al manejo de su propio espacio mediando en el control de los residuos, requiere de la formación de

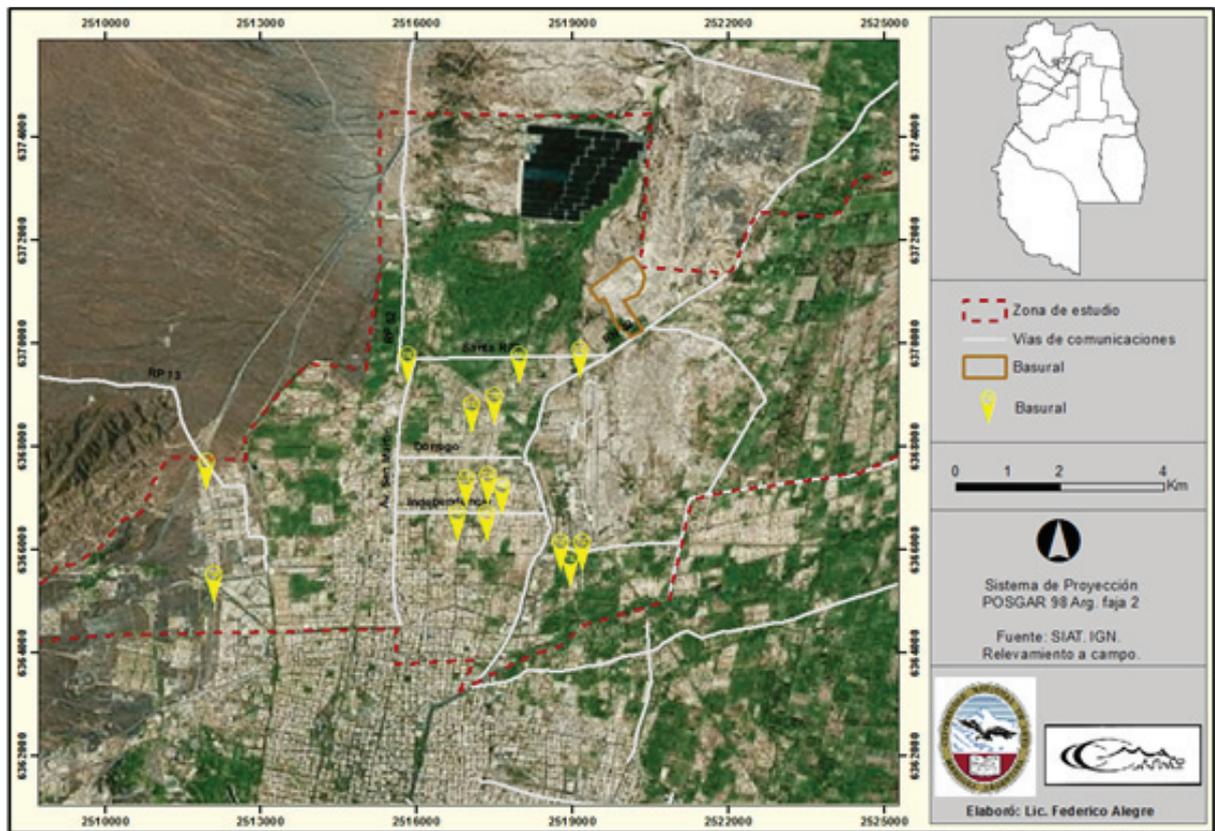


Figura 1: Basurales. “Riesgos ambientales, vulnerabilidades sociales, salud y políticas públicas”.

Fuente: centro de cartografía del medio ambiente (2018) atlas riesgos ambientales, vulnerabilidades sociales, salud y políticas públicas. El caso de Las Heras. Facultad Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo.



sujetos comprometidos y con voluntad de cambio. No es un proceso fácil pero es camino vital para los cambios deseados. La educación es una componente indiscutible para mejorar las condiciones socioambientales tanto en el Departamento de Las Heras como en otros espacios en proceso de degradación.

#### **El caso de Las Heras, Provincia de Mendoza**

La propuesta de secuencias didácticas que se presentará surge en el marco del proyecto Riesgos ambientales, vulnerabilidades sociales, salud y políticas públicas. El caso de Las Heras Mendoza -SECyTP. Código 6/G767-SECyTP-UNCuyo.

En el reconocimiento y puesta en análisis de los riesgos ambientales del espacio lasherino (área periurbana de Las Heras, Departamento Las Heras, Mendoza) la problemática de los residuos sólidos rápidamente se perfiló como uno de los principales. Como parte de la aglomeración mendocina, el Departamento de Las Heras ha cobrado con el tiempo, el lugar de receptáculo de los outputs negativos del gran sistema urbano que conforma la cuarta aglomeración argentina.

La convivencia con los residuos se ha convertido en parte cotidiana en la vida de sus habitantes y la presencia de éstos ya es parte del paisaje lindante con áreas rurales y corredores de acceso –ejes de fijación– cuando no, en aglutinamientos ilegales dispersos en el área más preocupante del departamento y que es foco de este estudio (ver Figura 1, página anterior).

La correlación de la presencia de espacios bajo ocupación de basurales y enfermedades gastrointestinales es la clave de esta preocupación por parte de esta investigación. Esta situación se agrava con la contaminación visual en relación al paisaje fragmentado por la degradación, la emisión de gases y olores, la contaminación del suelo y la reproducción de insectos y alimañas. A esto se suma el impacto que genera la acumulación de residuos aumentando el riesgo aluvional.

Indudablemente la manipulación de la basura, la reinstalación de basurales oficiales, la eliminación de los clandestinos y la eficiencia logística del manejo de los grandes receptores de residuos en Las Heras se convierte en un tema de agenda por su condición de problemática ambiental indiscutible y lamentablemente creciente.

Además de constituir tema de agenda se vislumbró su potencialidad como contenido para trabajar

en educación, tanto en aulas como talleres no formales. Así diseñamos una serie de secuencias didácticas focalizadas en trabajar la temática de los residuos.

Si bien el material didáctico elaborado es parte de un proyecto centrado en el departamento Las Heras (Provincia de Mendoza), las orientaciones –convenientemente adaptadas– permiten aplicar estas experiencias a otros ámbitos geográficos urbanos.

El análisis de estas secuencias (algunas de las cuales fueron puestas en práctica) permitió comprobar que la problemática de los residuos sólidos constituye un potente núcleo de contenidos para abordar en la escuela, por su transversalidad, su condición de contenido-problema, la variedad de enfoques de educación ambiental desde los que se puede abordar, así como la versatilidad en relación con las estrategias pedagógicas que permite plantear.

#### **Propuestas didácticas**

Esta parte del proyecto se centró en el diseño de secuencias para abordar el tema de la basura, en especial, con el fin de concretar las expectativas mencionadas en escenarios conflictivos como el citado. Para ello debió pensarse la población a la que estaba dirigida y la plataforma teórica sobre la que las propuestas se asentaban. Esto último es fundamental, ya que el tema de la basura es complejo y presenta diferentes representaciones y significados sociales.

Las secuencias no constituyen meros hilos conductores de la actividad en aulas y talleres sino que se sostienen en un marco teórico que dé sustento a la práctica y, por otro lado, facilite la misma a coordinadores y docentes. Como se parte de la idea de que es el propio educador quien define el tipo de secuencia y su adecuación, las propuestas son ideas que pueden enriquecerse y de hecho, mejorarse.

En su estructuración se incluye: un marco teórico – conceptual, el contexto formativo (educación formal, no formal), el nivel educativo recomendado; duración de la experiencia; objetivos; modalidad; herramientas didácticas; secuencia propiamente dicha.

#### **Las expectativas de logro propuestas para esta serie de secuencias son:**

- Tomar conciencia de los riesgos que genera la excesiva generación y deposición de residuos.
- Valorar la importancia que tiene una correcta gestión de los residuos y la propia responsabilidad del



actor social en la reducción de los riesgos que implica la generación y deposición de residuos.

- Comprender la necesidad de tomar conciencia de que reducir, reusar, y reciclar, como formas de disminuir la cantidad de residuos generados y depositados, así como los consecuentes riesgos.
- Reflexionar sobre las tensiones y conflictos que este riesgo genera con el propósito de vislumbrar alternativas de solución.

### **Análisis de las propuestas pone de relieve la potencialidad pedagógica de estos saberes**

#### **Desde la transversalidad:**

En tanto problemática ambiental, vinculada con los riesgos, la cuestión de “la basura” y el manejo y gestión de residuos, es una temática de gran complejidad y conflictividad.

Tal como lo expresa Raquel Gurevich:

“La complejidad intrínseca del tema ambiental alude a las múltiples relaciones entre la naturaleza y la cultura implicadas, al conjunto de referencias materiales y simbólicas puestas en juego, y a las implicancias objetivas y subjetivas que conlleva. A esta multiplicidad de elementos, se añaden actores, lógicas y racionalidades diferentes, asociadas a distintas escalas temporales [corto, mediano y largo plazo] y espaciales [locales, regionales y globales]. Por ende, cualquier problema ambiental se sitúan en la frontera de cuestiones vinculadas a la política, la ética, la estética, podría decirse, con un modo de estar en el mundo” (GUREVICH, 2011: 24).

Esta complejidad potencia la problemática para ser abordada en educación como contenido - problema, dadas las situaciones de tensión o conflicto que se generan entre los distintos actores sociales que están involucrados.

Problemas que giran en torno de: el manejo de residuos, monitoreo de basurales, con el fin de comprender la compleja trama del circuito de la basura de/en grandes espacios urbanos; las estrategias para reducir y neutralizar la aparición de basurales clandestinos y la construcción de una sociedad y ciudadanía responsables. Estos pueden abordarse desde la dimensión espacial y temporal, desde los planos político, económico, social, cultural, ambiental, jurídico.

Estas condiciones posicionan esta temática como un núcleo de aprendizaje indicado para la integración.

#### **Desde las competencias que permite desarrollar:**

La potencialidad educativa de la temática también se refleja en las posibilidades de trabajar en el desarrollo de competencias básicas como son la formación ciudadana y el compromiso social, el desarrollo del juicio crítico, la resolución de problemas.

#### **Desde las múltiples perspectivas de enfoques de educación ambiental relacionados:**

Para los referenciales teóricos se propuso el criterio de Sauvé (2004), sugerente y exhaustivo y para nada rígido. Se tuvieron en cuenta abordajes tradicionales en Educación Ambiental y miradas más innovadoras. Corrientes recursista, científicista, sistémica, holística, pragmática, crítica, entre otras.

La cualidad de Sauvé no está tanto en su propuesta de clasificación sino en la insistencia de modelar soportes teóricos que sustenten y den más efectividad a la práctica, y que la misma pueda modelarse a criterio del educador, según su posicionamiento y su contexto.

#### **Desde el abordaje pedagógico: formatos y estrategias variadas:**

La riqueza de la propuesta está también en relación con la variedad de formatos con los que se abordó la propuesta: proyectos, talleres, laboratorios, seminarios. Asimismo, las variadas e innovadoras estrategias seleccionadas. Todas ellas de carácter interactivo como la indagación, el debate, las salidas educativas, el análisis de casos, el uso de las TIC. Esto implica comprometer además la capacidad creativa del docente o equipo docente responsable y la voluntad que los moviliza.

#### **Red conceptual para señalar las posibilidades integrativas del tema**

La red conceptual construida respecto la situación de riesgos del espacio lasherino vinculado con los residuos, da cuenta de la complejidad de la problemática y los múltiples trayectos posibles a la hora de planificar las secuencias (ver Figura 2, página siguiente).

#### **Las secuencias didácticas**

A partir de la red conceptual, y visualizando el grado de complejidad del tema, se presentan las secuencias que, debido a su extensión, en este trabajo,

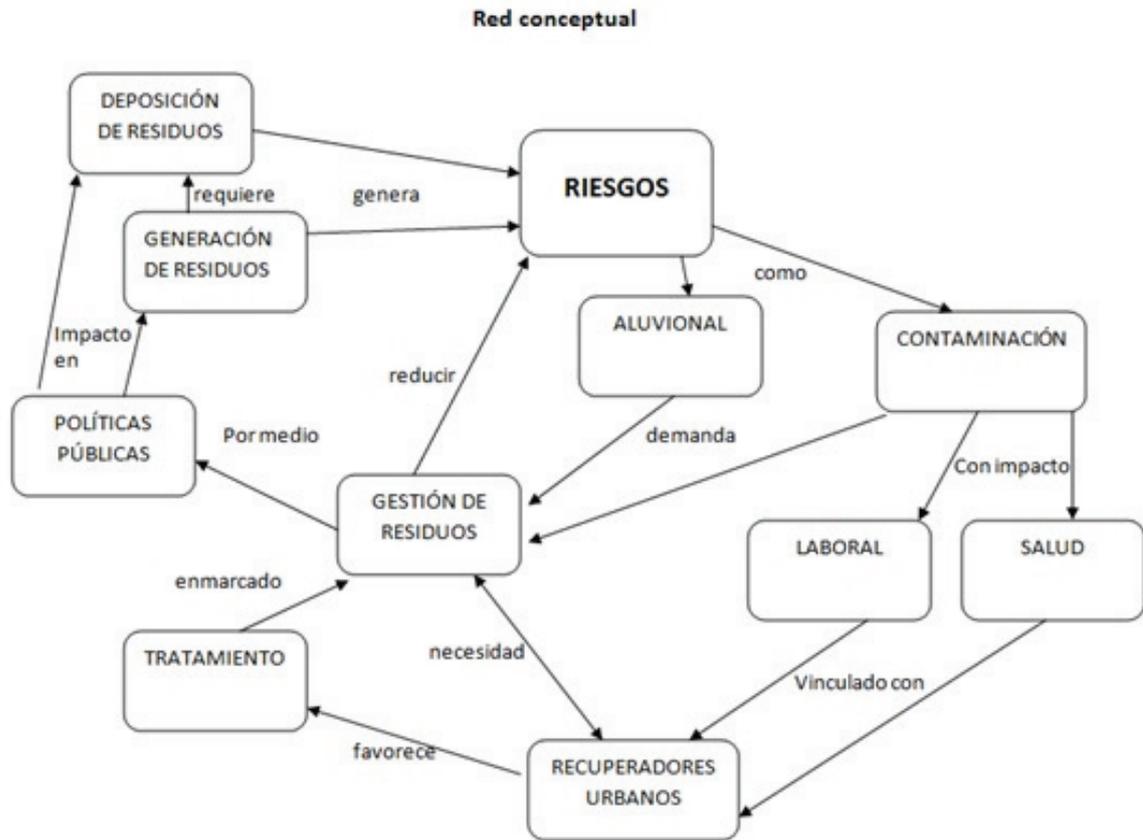


Figura 2: Elaboración propia en el marco del Proyecto Riesgos ambientales, vulnerabilidades sociales, salud y políticas públicas. El caso de Las Heras.

sólo es posible citarlas y presentarlas en una breve descripción:

- El camino de la basura.
- Basura y residuos. Un circuito que comienza por casa.
- Cartografiar el medio ambiente poniendo foco en la basura.

En estas secuencias citadas, que incluyen experiencia en terreno implicando una práctica de “inmersión”, se busca promover el comportamiento proactivo que permita minimizar las consecuencias

que el manejo de basura y de residuos generan, a la vez que permite recorrer los espacios y la dinámica del desplazamiento de este output visto como negativo para muchos pero útil o vital para otros actores sociales de las periferias.

- **Taller de reconocimiento. Clasificando residuos.**
- **La basura nuestra de cada día. Tarea de difusión y concurso de afiches.**
- **Reciclando el plástico: refugios para mascotas.**
- **Taller de compost para jardines y escuelas.**



En estas propuestas, se parte de experiencias en taller el cual se convierte en espacio de convivencia y de intercambio de saberes. El aprendizaje se logra y el saber se construye a partir de la praxis: material de difusión que sintetice las conveniencias de manejar racionalmente desechos y residuos; incorporar circuitos que recuperen materiales desechados; aprender a clasificar residuos (Figura 3).



Figura 3: Aprendiendo a clasificar. Imagen con fines ilustrativos. Fuente: Extraído de:  
[http://cadenaser.com/emisora/2017/10/25/radio\\_tafalla/1508932963\\_561184.html](http://cadenaser.com/emisora/2017/10/25/radio_tafalla/1508932963_561184.html)

• **Un recorrido por el mercado. Esquivando el packaging.**

Podemos inscribir esta práctica en el recursismo y en enfoques sustentables. Un modo de reaccionar como consumidores responsables es tener en cuenta los principios de reducir y rechazar las “necesidades” que impone el mercado. Por otra parte, el impacto del consumo se expresa en la forma en que se presentan los productos: los envases y envoltorios. ¿Cómo reducir el impacto del embalaje?

• **Aprendiendo a clasificar**

La posibilidad de clasificar la basura es la oportunidad de tomar control sobre ésta y generar procesos y recorridos viables donde la basura puede reciclarse y convertirse en un residuo reutilizable. Muchos municipios, instituciones, -en especial escolares- en diversas ciudades y partes del mundo ven en la tarea de clasificación el punto de partida para resolver un problema que, de otro modo se vuelve creciente e inmanejable.

Esta idea conjuga diferentes enfoques. Por una parte la corriente científica ya que la tarea de clasificar es una actividad sostenida y permanente del campo científico que parte del estudio de los fenómenos; pero además se conjuga con enfoques resolutivos y prácticos donde alumno y ambiente interactúan de modo constante y que constituye la fuente fundamental del aprendizaje.

• **Investigación: formas de reutilización de los residuos**

La búsqueda de información es una tarea cotidiana en el proceso educativo. Muchas veces se suele denominar investigación, pero para que este proceso se debe estar encuadrado en torno a un tema específico, atravesado por un problema a analizar y con objetivos que le brinden el marco necesario de trabajo, evitando desviarnos en otra dirección. Suele ser una de las actividades más comunes en la escuela si bien, lamentablemente, se utiliza como herramienta rutinaria y casi burocrática en la administración de conocimiento, sin brindarle las oportunidades que esta experiencia puede ofrecer en generarlo.

La corriente científica propone estrategias interesantes y hasta entretenidas que pueden hacer de la investigación en el aula una gran experiencia. Esta no debe desvincularse de lo experiencial y donde el protagonismo es de todos.

• **Vivir de la basura: un tema para debatir**

La triste y dura noticia de la muerte de niños que vivían cerca del basural del Borbollón promueve el debate sobre la posibilidad de prohibir su ingreso a las familias de barrios aledaños y que viven de lo que logran recuperar del basural. Discusión dilemática que se esgrime entre los riesgos de salud y la única posibilidad de sustento que tienen estas familias que es la recuperación (de manera clandestina) en la planta de tratamiento de residuos.

Se propone en esta secuencia una discusión a través de un juego de roles, donde cada actor social deberá presentar argumentos a favor o en contra de la prohibición del ingreso.

La argumentación y desarrollo del juicio crítico son competencias claves a favor de la formación ciudadana en esta propuesta.

• **Las botellas y los aluviones**

Imágenes elocuentes con residuos acumulados en los cauces aluvionales -en los que se destacan las



botellas plásticas- lleva a los estudiantes a hipotetizar sobre los posibles riesgos de este comportamiento (Figura 4). La construcción de maquetas donde simularán una crecida, les permitirá comprobar, por medio de la experimentación, las hipótesis planteadas.



Figura 4: Cauce aluvional con residuos sólidos.  
Fuente: Archivo del Proyecto.

• **Recuperador urbano: ¿alternativa de inclusión social o eslabón en la gestión de residuos?**

La reflexión planteada en esta secuencia permite, por un lado, analizar el rol del recuperador en la gestión de residuos, la tarea dura, pero a la vez digna que realizan. Y por otro, sirve como motivador para la acción, pues al vincularse directamente con estos actores o movilizados por el testimonio televisivo, se espera que surja la inquietud de involucrarse como un eslabón activo en el proceso de gestión de residuos, a través de la propuesta de un proyecto de separación de residuos.

• **Las Heras: el “basurero provincial”**

La Propuesta de Las Heras, el basurero provincial, pone a la luz las tensiones entre el poder político a partir de la propuesta de gestión de residuos y los recuperadores urbanos.

A su vez, esta propuesta favorece el desarrollo del juicio crítico a través de la construcción colectiva de la matriz FODA respecto del plan de gestión de residuos y la situación de los recuperadores.

El cierre de esta propuesta apuesta a la conciencia ambiental, a partir de la creación del juego didáctico para niños (Figura 5).



Figura 5: Juego didáctico. La Oca de la Gestión de Residuos Urbanos. Fuente: Elaboración propia con fines ilustrativos en el marco del Proyecto riesgos ambientales, vulnerabilidades sociales, salud y políticas públicas. El caso de Las Heras.

**Conclusiones**

La propuesta surge como respuesta a una problemática investigada en un contexto específico que demanda fuertemente de la educación, tanto en el ámbito formal como no formal, para avanzar en alternativas de solución. Pero la educación en riesgos debe llegar a toda la comunidad y en todos los eslabones del circuito para que su abordaje sea realmente integral.

La diversidad de proyectos y actividades es grande. Estas son sólo ideas que pueden indudablemente complementarse o modificarse en función al contexto escolar, a los intereses de los alumnos, su lugar en la currícula escolar y las oportunidades que el sistema educativo lo permita. Esta guía de secuencias busca estimular el trabajo en torno a un tema serio, preocupante y de relevancia social. La formación profesional de los docentes y en especial su voluntad y capacidad creativa permitirán que esta propuesta se enriquezca y potencie.

Las visitas a terreno no deben ser desaprovechadas, previendo los riesgos al acceder a basurales a cielo abierto es sin dudar una experiencia sumamente valiosa que les permitirá dimensionar el problema presente.



Las lecturas bibliográficas no deben ser descuidadas y la oportunidad de conexión a internet nos da acceso a una multiplicidad de oportunidades y propuestas para trabajar, sin dejar de contar que la información conceptual, científica y estadística ya es una riqueza enorme para la tarea educativa.

Elaboración de blogs institucionales sobre el tema, afiches y folletos instructivos, concursos de materiales reciclados, diseño de presentaciones audiovisuales, pequeños films documentales, encuestas elaboradas por los chicos para la comunidad vecina a la escuela, mapas sociales, análisis de films documentales entre otros recursos, son fuentes invaluableles sobre los cuales construir secuencias didácticas muy valorables.

### **Bibliografía**

- GUREVICH, R. (2011) "La cuestión ambiental y sus derivas educativas" En Ambiente y educación: una apuesta al futuro / compilado por Raquel Gurevich. 1º edición. Buenos Aires; Paidós

- BENAVENTE, N; ALBORCH, A; SANTAELLA, A; GIMENEZ, N (2013) La basura, una temática transversal para promover el compromiso social y ambiental en una escuela secundaria; ISBN: 978-84-7666-210-6 – Artículo 446 - Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación

- SAUVÉ, LUCIE (2004) Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. En I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional, celebrado en la Universidad Autónoma de San Luis de Potosí, México

- OLIVERA, M. A. y ESPINOSA, D. O. (2014) Marcos referenciales para una Educación Ambiental; Centro de Cartografía y Medio Ambiente FFyL UNCuyo; Ediciones Conocer, Crear Impresiones, Mendoza.

- SECRETARÍA DE AMBIENTE Y ORDENAMIENTO TERRITORIAL, GOBIERNO DE MENDOZA: Área metropolitana de Mendoza Sostenible. Hacia un desarrollo sostenible del territorio Línea de acción 2. Gestión integral de residuos sólidos urbanos del AMM (pág 309-313) Disponible en [http://www.unicipio.mendoza.gov.ar/wp-content/](http://www.unicipio.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/32/2018/05/Plan-de-Acci%C3%B3n-UNICIPIO-Mendoza-Sostenible.pdf)

[uploads/sites/32/2018/05/Plan-de-Acci%C3%B3n-UNICIPIO-Mendoza-Sostenible.pdf](http://www.unicipio.mendoza.gov.ar/wp-content/uploads/sites/32/2018/05/Plan-de-Acci%C3%B3n-UNICIPIO-Mendoza-Sostenible.pdf)

- BRAILOVSKY, A. E. (2014) Proyectos de educación ambiental: La utopía en La escuela. Naturaleza y Sociedad; Novedades Educativas. Colección Biblioteca Didáctica

- Ministerio de Educación - Gob. Ciudad de Buenos Aires (2009) Aportes para el desarrollo curricular. Educación Ambiental. De La conservación a la formación para la ciudadanía.



## **La cuenca hidrográfica del Jáchal en la provincia de San Juan y su inserción de la Educación Ambiental**

**Esp. Prof. María Cleotilde González Martín**

*mcleogm@gmail.com*

Programa Cuencas Hidrográficas; Instituto de Geografía Aplicada; Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes; Universidad Nacional de San Juan.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## 1. Introducción

El presente trabajo se enmarca en el Programa “Cuencas Hidrográficas”, que se ejecuta en el Instituto de Geografía Aplicada (IGA) en ámbito de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes [UNS]. Su ejecución se fortalece con estudios de proyectos anteriores del programa y de otros encarados por diferentes programas de investigaciones del IGA [FFHA], y se interrelaciona con el área de Química Analítica del Instituto de Ciencias Básicas [FFHA] y con el Instituto de Hidráulica de la Facultad de Ingeniería [UNS].

Tiene como propósito actualizar contenidos geográficos para una transposición didáctica significativa e identificar el comportamiento espacial de la cuenca hidrográfica del Jáchal en la provincia de San Juan a través de sus potencialidades y limitaciones como temáticas fundamentales de la educación ambiental en sus tres modalidades.

La cuenca del río Jáchal es de tipo interprovincial dado que nace en el límite con Catamarca, desagua el área cordillerana de La Rioja y tiene su nivel de base en el río Bermejo, provincia de San Juan. A nivel provincial se desarrolla en forma

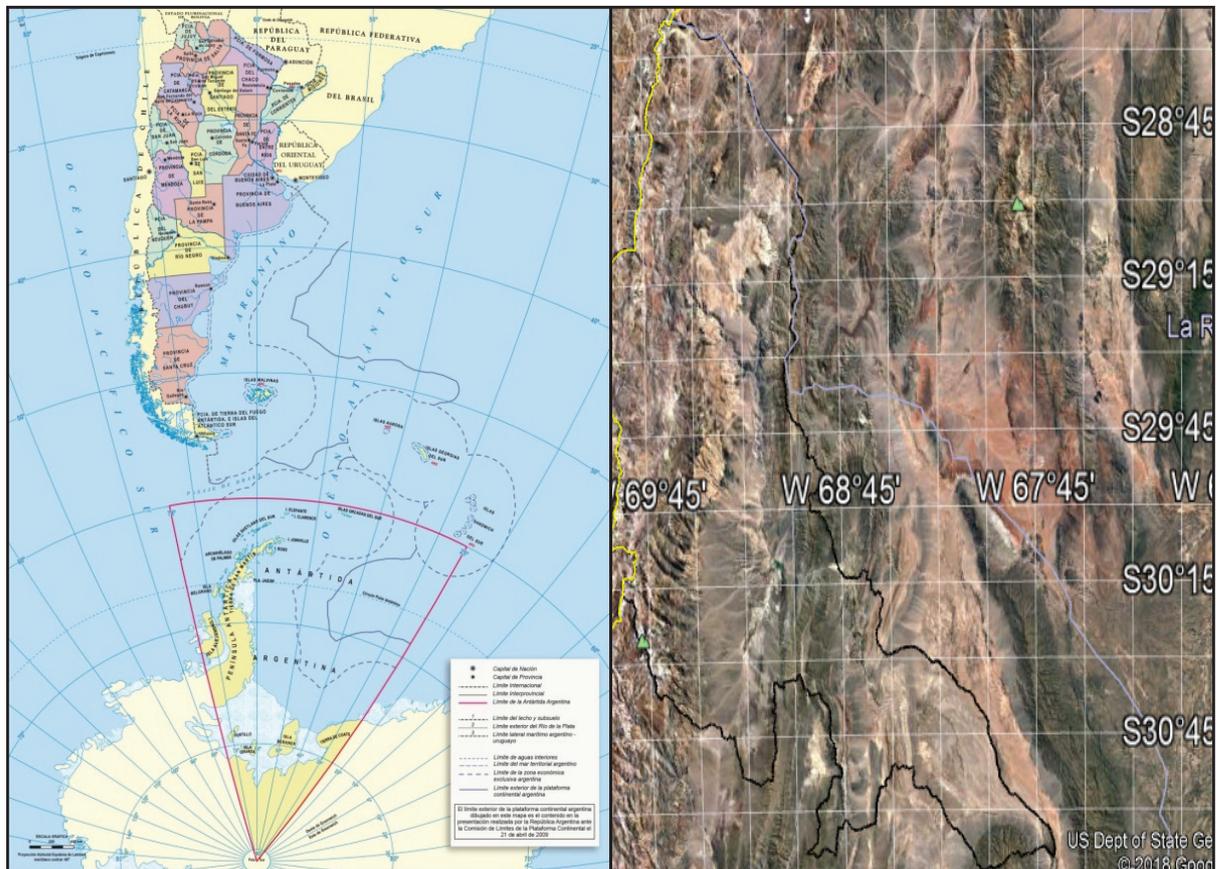


Figura 1: Localización del Área de Estudio.  
Fuente: IGN, Mapa Bicontinental y Google Earth Pro (23/03/2018).



mayoritaria en los departamentos de Iglesia y Jáchal, y en menor medida en Ullum, Angaco y Caucete (Figura 1, en página anterior).

En ese espacio se presentan oasis de regadío pequeños de escaso desarrollo territorial; áreas protegidas como Reserva de la Biósfera y Parque Nacional San Guillermo, “Qhapaq Ñan o Sistema Vial Andino” con el Sitio Patrimonial Angualasto; explotaciones mineras como Veladero, Lama, El Refugio entre otras, y ejes de conexidad que la articulan a nivel regional y provincial como ruta nacional 40, 150 (Corredor Bioceánico) y 149 (Corredor Andino).

## 2.- Marco Teórico

El manejo integrado de los recursos hídricos [MIRH] se basa en la noción de que el agua forma parte integrante de un ecosistema y constituye un recurso natural y un bien social y económico cuya calidad y cantidad determinan la naturaleza de su utilización (Programa 21, Naciones Unidas, 1992). Unas fuentes de agua seguras, tanto por su cantidad como por su calidad, son un requisito imprescindible para la supervivencia de los seres humanos y el desarrollo socio-económico.

La escasez de agua, su deterioro progresivo, su contaminación creciente y las infraestructuras creadas para su aprovechamiento han provocado cada vez más conflictos en torno a los distintos usos de este recurso. El enfoque de gestión a nivel de la cuenca hidrográfica es un ejemplo de mecanismo participativo basado en incentivos para resolver conflictos y distribuir el agua entre los usuarios que se la disputan entre sí, incluidos los ecosistemas naturales.

Uno de los requisitos clave para el manejo de las cuencas fluviales de forma integrada es la introducción de la planificación del uso del suelo y del agua y de mecanismos de gestión que abarquen a la cuenca hidrográfica en su conjunto, y es necesario tomar en consideración las necesidades de los ecosistemas influenciados por las descargas de las cuencas subterráneas y lacustres.

Promover el enfoque integrado en el manejo de los recursos hídricos supone dar muchos pasos; ya que, uno de los problemas clave que se advierten es la división de las responsabilidades en el manejo de una cuenca hidrográfica entre distintas autoridades administrativas, lo que se traduce en enfoques fragmentados de la planificación y manejo de los recursos hídricos. Es importante entender que la planificación y manejo de

tales recursos es un proceso interdisciplinario y que debe pues promoverse como marco de colaboración entre todos los organismos competentes que actúan a nivel nacional y los que intervienen en la cuenca fluvial propiamente dicha, así como las comunidades locales.

Otra cuestión clave es la falta de conciencia del carácter intersectorial de los problemas relativos al agua y de la necesidad de elaborar un nuevo paradigma de desarrollo conducente a integrar los aspectos técnicos, ambientales, sociales y jurídicos del manejo del recurso. La creación de dependencias administrativas encargadas del manejo del recurso debe coincidir con los límites de las cuencas hidrográficas y no con los límites estatales. La falta de legislación y políticas relativas al agua o su carácter inadecuado es otro factor que entorpece el manejo integrado de las cuencas hidrográficas y el aprovechamiento óptimo de los recursos.

En este marco de referencia, desde el paradigma de la complejidad, se enfatiza en el concepto de cuenca hidrográfica; pensada esta como un espacio conformado por laderas y cauces de diversas jerarquías, donde los límites son topográficos (dados por la divisoria de aguas o *divortium aquarum*) y su funcionamiento es sistémico, tanto en niveles de recursos hídricos como de otros naturales y antrópicos que la definen, y donde las aguas subterráneas son de significativa relevancia. A su vez, se resaltan los mecanismos de transferencia de las aguas en humedales relacionados con las aguas subterráneas y su conexión con el entorno paisajístico.

En esta instancia se cree oportuno aclarar que, las *vertientes* son afloramientos naturales del agua subterránea a la superficie terrestre, a través de una línea de fracturas, y pueden tener una manifestación espacial de forma puntual o lineal (Custodio y Llamas, 2001). De acuerdo a su *temperatura de efluencia*, el Código Alimentario Argentino (CAC) establece una relación entre la temperatura del ambiente y la del agua, y las define como: atermal (0 a 20°C), hipotermal (21 a 30°C), mesotermal (31 a 40°C) e hipertermal (mayor a 40°C).

El manejo que el hombre puede hacerle, debe priorizarse a partir de áreas que por su morfología y dinámica sean semejantes, y por ende el aprovechamiento de los recursos de esos espacios estará en función de las necesidades y actividades de los habitantes de la misma, hasta niveles que no perturben su equilibrio.

*“Debido a su alta cohesión geográfica y su funcionalidad en torno al elemento agua, las cuencas hidrográficas conforman una interesante unidad de*



*planificación, dado que es posible organizar el desarrollo territorial al tomar como unidades funcionales las cuencas y subcuencas, las que se retroalimentan de las aguas subterráneas y viceversa. A partir del análisis y diagnóstico del medio físico, de la población y sus actividades, del sistema de asentamientos, del marco legal e institucional se puede lograr un diagnóstico integrado o de síntesis de las aguas subterráneas, que a posteriori contribuya a optimizar su manejo al conocer sus posibilidades de aprovechamientos potenciales” (Gómez Orea, 2002).*

Compartir el agua resulta esencial para la emergente Cultura del Agua y la Gestión Integrada de los Recursos Hídricos (GIRH), estas buscan una gestión del agua más eficaz y equitativa mediante la intensificación de la cooperación. Los tres ejes que deben ser considerados en la aplicación del enfoque GIRH son la **sustentabilidad ecológica**, la **eficiencia económica** y la **equidad social**. La GIRH ayuda a las instituciones a establecer la administración, la evaluación y el monitoreo del agua, una vez que el gobierno define y prioriza los objetivos de desarrollo económico, social y ambiental (protección medioambiental). La GIRH ayuda a la planificación política e institucional con la revisión del marco legal del agua, la política del sector y su vinculación con las políticas relacionadas (PNUD, 2006).

La **Carta de Zaragoza 2008**, reconoce que el agua es esencial para la vida en el planeta. Los nuevos paradigmas sobre agua y sostenibilidad pretenden superar la visión antropocéntrica por entender que, mediante una gestión integrada de los recursos hídricos, se protegen al mismo tiempo la supervivencia del ser humano y la del planeta.

A todo ello, es conveniente considerar lo propuesto por **Agenda 2030** y los **17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (PNUD)**, de los cuales son 2 los referidos al recurso hídrico en forma especial y directa: el 6° Garantizar la disponibilidad de agua y su gestión sostenible y el saneamiento para todos, y el 14° Conservar y utilizar en forma sostenible los océanos, los mares y los recursos marinos para el desarrollo sostenible. (Catterberg y Mercado, 2017)

Todo lo expresado puede aplicarse con gran claridad al considerar según Novo (1998) a la educación ambiental como formal, no formal e informal, a través de su transversalidad educativa y de las acciones en la comunidad que permitan conocer y difundir las potencialidades y limitaciones de una cuenca.

A su vez, si se tiene en cuenta el pensamiento complejo de Edgar Morín y en especial los siete saberes necesarios para la educación del futuro, este trabajo tiene como idea conductora los dos primeros: 1. Una educación que cure la ceguera del conocimiento y 2. Una educación que garantice el conocimiento pertinente.

### **3.- Cuenca del Jáchal. Potencialidades y Limitaciones**

La provincia de San Juan se ubica en la zona centro-oeste del territorio continental sudamericano argentino. Se desarrolla desde los 28°30' a los 32° 30' de latitud sur, y entre los 66°30' y 70° 30' de longitud oeste. Limita por el oeste con la Cuarta Región de la República de Chile, y por el norte, este y sur con las provincias de La Rioja, San Luis y Mendoza; las dos últimas integran junto con San Juan la Región de Cuyo, región ésta que en su mayoría integra el sistema hidrográfico Desaguadero-Colorado.

Un rasgo natural a destacar por su relevancia a nivel provincial es el tectónico, ya que la provincia de San Juan está ubicada en un área afectada por alta sismicidad regional, debido a la subducción de la placa Nazca (oceánica) por debajo de la Sudamericana (continental). Esta convergencia tiene lugar cuando la placa oceánica se desplaza en la zona de Benioff, a más de 100 km de profundidad con bajo ángulo de penetración (Flat Slab, <10°), y donde la tectónica regional y el régimen de esfuerzos en la provincia son de compresión oeste-este.

La provincia de San Juan está conformada por la acreción de los terrenos de Chilenia (Cordillera), Cuyania (Precordillera) y Pampia (Macizo de Brasilia) separados por fallas regionales en coincidencia con los valles Longitudinal y del Bermejo, los que tienen diversos comportamientos debido a las propiedades geofísicas de la corteza a nivel regional.

En consecuencia, el sector de estudio comprende los ambientes de Cordillera, Precordillera y Sierras Pampeanas en los departamentos aludidos con anterioridad. En ella se manifiesta el recurso hídrico en estado sólido (glaciar y nieve) y líquido (superficial, subterráneo, lacustre, pluvial y residual) con serios problemas en cuanto a cantidad y calidad.

En el área se presenta numerosas fallas subparalelas con actividad tectónica, sus principales segmentos son falla Colangüil-Guañizuil, falla Rodeo-Pismanta-Las Flores-Bella Vista y falla Angualasto, todas con presencia de vertientes; falla Caída del Tigre, zona epicentral [-29,800/-69,000] del terremoto del 27



de octubre de 1894. Este fue el de mayor magnitud de la historia en Argentina, afectó el noroeste de San Juan, causó daños y víctimas en San Juan y La Rioja. Daños menores en Catamarca, Córdoba, San Luis y Mendoza. La intensidad máxima fue de IX en la escala Mercalli Modificada (INPRES, Sismos históricos).

Otra zona de fallas activas son Talacasto y Mogna, la primera generó al inicio de la década de 1990 la captura del río Talacasto hacia la del Jáchal, a través del río Tafín, y la última, las migraciones de S-N y E-O del río Zanjón, último tramo de la cuenca del Jáchal desde Mogna hasta el río Bermejo.

En ese espacio se presentan oasis de regadío pequeños de escaso desarrollo territorial; áreas

protegidas como Reserva de la Biósfera y Parque Nacional San Guillermo, “Qhapaq Ñan o Sistema Vial Andino” con el Sitio Patrimonial Angualasto; explotaciones mineras como Veladero, Lama, El Refugio entre otras, y ejes de conexidad que la articulan a nivel regional y provincial como ruta nacional 40, 150 (Corredor Bioceánico) y 149 (Corredor Andino).

Las cuencas hidrográficas de la provincia de San Juan pertenecen al sistema Desaguadero-Colorado. Se destacan por sus caudales las del San Juan, Jáchal y Huaco; en tanto que, como cuencas endorreicas se destacan: El Leoncito, Gualilán, El Jumeal y Gran Bajo Oriental (Figura 2).

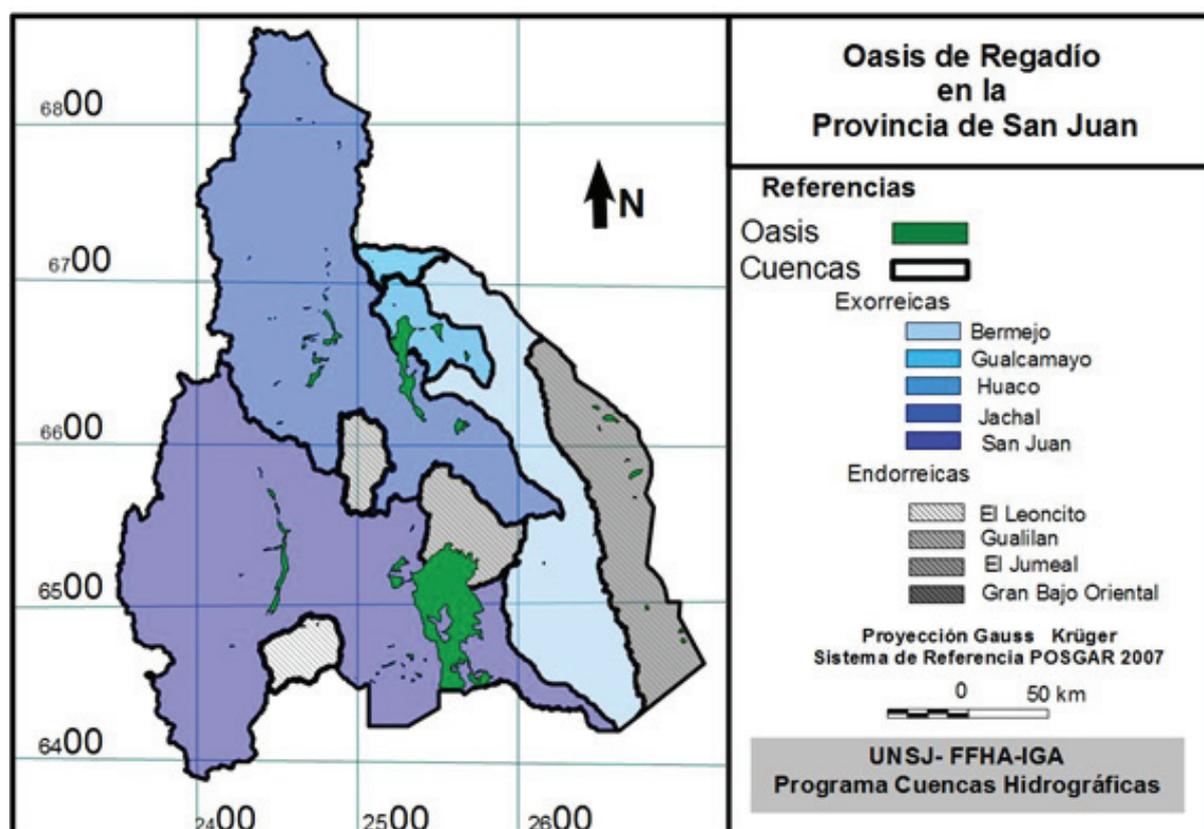


Figura 2: Oasis de Regadío de la Provincia de San Juan.  
Elaborado por E.M. Suárez (2017).



La cuenca del **Jáchal** en la Provincia posee un perímetro de 1.390 km, un área de 27.220 km<sup>2</sup> y un largo de Strahler de 361,87 km. Se desarrolla su curso superior (R. Blanco y Ao. Iglesia), el medio (quebrada antecedente) y el inferior (en los valles de Jáchal, San Roque-Niquivil, Tucunuco y Mogna). Además presenta numerosas vertientes de significativa importancia para las diversas actividades, así según el Código Alimentario Argentino, se puede afirmar que la mayoría de las vertientes son atermas (Angualasto, Maipiriqui, Bella Vista y Agua) usadas para provisión de agua potable y riego de cultivos; seguida de la *hipotermal* en zona de Precordillera (Talacasto) con rústico baño. Las *mesotermas* en Iglesia (Pismanta, Rosales, Centenario y Pampas del Cura) con emprendimientos turísticos de diversa envergadura, y las *hipertermas* en los valle de altura (Los Despoblados, Gollete y Bañitos) estas conforman el futuro emprendimiento geotérmico.

Entre las obras hídricas que se presentan están los diques y los sistemas de riego y de drenaje de los diversos valles. Se destacan dos diques, Cuesta del Viento (frontal, de material suelto con núcleo impermeable y rip-rap de basaltos, embalse y usina pie de presa) y Pachimoco (frontal, azud conformado con sistema de compuertas, con derivación de caudales hacia margen izquierdo). Los *sistemas de riego* están representados por canales, en su gran mayoría de pequeña sección como Chita, Bella Vista, Iglesia, Las Flores, Agua Negra-Colola, Tudcum, Colangüil, Chita-Malimán y Buena Esperanza en Iglesia; canales del Sur y del Norte en el Valle de Jáchal; canales de San Roque, ramal final Del Sur de Jáchal, y de Niquivil.

Entre los *sistemas de drenaje* se destacan dos, los desagües hacia el arroyo Iglesia del sistema de vertientes del oeste de Bella Vista, Maipiriqui y Pismanta, el sistema de drenaje de la ciudad de Jáchal y el dren Maturrango, antiguo cauce del río Jáchal por donde transitaba este hacia la quebrada de Huaco al NE.

Los oasis de regadío iglesiasianos son los más pequeños a nivel areal y se ubican a partir del aprovechamiento conjunto de recursos hídricos superficiales, provenientes de los arroyos cordilleranos y de vertientes pedemontanas atermas; en tanto que los jachalleros, son producto de la red de canales que conducen las aguas derivadas del río Jáchal y de los aportes de la vertiente de Agua Negra de carácter atermal.

Las *acciones antrópicas* más relevantes en la cuenca son de tres tipos. Los asentamientos aislados de

Iglesia (Tocota, Bauchaceta, Pismantita, Bella Vista-El Arenal, Iglesia, Maipiriqui, Zonda, Campanario, Las Flores, Achango, Pismanta, Rodeo-Colola, Guañizuil, Tudcum, Colanguil, Angualasto-Buena Esperanza, Malimán, Chigua y Chinguillos), y de Jáchal (Ciudad de San José, San Roque, Niquivil, Tucunuco y Mogna). La cantera de Scop (Ullum); el parque de explosivos Jáchal de Fabricaciones Militares; el Parque de Tecnologías Ambientales Jáchal, y cantera El Refugio (ladera occidental de Sa. San Roque).

A su vez, destacan las plantas de agua potable de *Bella Vista-Iglesia* (Fuente: Vertiente, Dos filtros lentos y cisterna, Comunitario); *Tambillo-El Arenal* (Fuente: Perforación, Tanque elevado, Comunitario); *Maipiriqui-Zonda* (Fuente: Perforación, Tanque elevado, Comunitario); *Las Flores-Pismanta* (Fuente: canal regador, un filtro lentos, Comunitario); *Rodeo-Colola* (Fuente: Canal y perforación, un filtro lento, Cisterna, OSSE); *Tudcum-Chilin Chil* (Fuente: Vertiente, Tres filtros lentos y Comunitario); *Angualasto* (Fuente: Vertiente, Tres filtros lentos y cisterna, OSSE); *San José de Jáchal* (Fuente: canal del Sur, la planta es de tres filtros lentos, con cisterna y tanque elevado, administrada por OSSE); *San Roque* (Fuente: Perforación, Tanque elevado, Comunitario); *Niquivil* (Fuente: Perforación, Tanque elevado, Comunitario) *Mogna* (Fuente: Perforación, Tanque elevado, Comunitario), y *Los Puestos* (Fuente: canal regador, Comunitario).

Toda actividad humana genera alteración del recurso hídrico, esta se produce durante la etapa de retorno del ciclo del agua, y causan la disminución o la pérdida de la calidad de las aguas tanto en el medio marino como en el continental. La contaminación puede manifestarse de diversas formas espaciales, temporales y de magnitud. Hay puntuales o areales, de corta duración o permanente, de escasa percepción o próxima a los niveles estipulados, o de escasa o nula relevancia. La calidad del recurso hídrico, no siempre depende de alteraciones humanas, en algunos casos la contaminación es natural y se puede deber al tipo de sedimento o área de afloramiento.

Así la elevada contaminación de las aguas de la cuenca del río Jáchal en arsénico y boro, se debe a que el río Blanco desde sus nacientes en Catamarca, transita por ambientes de fenómenos posvolcánicos, que le aportan estos elementos químicos en especial el río de la Sal (Iglesia). En consecuencia, la cuenca hidrográfica



del Jáchal contiene de 0,10 a 0,15 mg/l de arsénico y el contenido de boro alcanza hasta los 6 mg/l.

Cabe aclarar que, tanto el arsénico como el boro tienen una acción acumulativa en los organismos. En el caso del boro limita el número de especies que se pueden cultivar, siendo afectada también la productividad de aquellas tolerantes al boro y a la salinidad.

El arsénico por su parte interfiere con numerosas actividades fisiológicas esenciales del hombre como adsorción de elementos esenciales, actividad enzimática y transcripción celular. Los riesgos a los que se exponen quienes consumen agua con excesivo contenido de arsénico durante un tiempo prolongado son alteraciones cardíacas, vasculares y neurológicas, lesiones hepáticas y renales, repercusiones en el aparato respiratorio y lesiones cutáneas que avanzan progresivamente hasta las neoplasias. El arsénico se combina con los grupos sulfhidrilo de los tejidos queratinizados, acumulándose en ellos (uñas y cabellos), se deposita también en huesos y dientes (color amarillo). La enfermedad resultante se la conoce como Hidroarsenicismo Crónico Regional Endémico (HACRE).



Figura 3: Sitios de Muestreo  
Fuente: Elaborado a partir de Google Earth Pro (12/03/2017).

Para el presente trabajo se realizó una evaluación y seguimiento de la concentración de arsénico en las aguas de la cuenca del río Jáchal, durante la estación invernal (junio 2018) y estival (diciembre 2018). El agua en el área de estudio seleccionada es utilizada; tanto para consumo humano, como para agricultura-ganadería.

De los cinco puntos de muestreos, el de mayor concentración en las dos estaciones corresponde al Sitio 1-1' del río Blanco que desagua las zonas contaminadas con arsénico; en el 2-2' los valores son menores por el efecto de dilución que generan las aguas de vertientes y arroyos iglesiasanos; en el 3 posee un leve incremento por evaporación y es la concentración que distribuye el sistema de riego del oasis de Jáchal a partir del dique derivador Pachimoco y la planta potabilizadora de la Ciudad de San José; en el 4 caen los valores por ser aguas de vertientes atermales que incorporan su caudal al río Jáchal y contribuye a disminuir los valores en el 5-5'.

Los valores límites para las aguas bebibles según la Organización Mundial de la Salud (OMS) es de 0,01 mg/l ó 10 ppb, y para el Código Alimentario Argentino (CAA) es de 0,05 mg/l ó 50 ppb. Si se realiza la comparación de los valores encontrados en los muestreos con los de la OMS se advierte que todos están por encima de lo sugerido; mientras que si se lo hace con los del CAA, las muestras 4 y 5-5' están por debajo del límite y el resto 1-1', 2-2' y 3 están con valores muy fuerte y leves, por encima de los niveles permitidos.

Otra limitante es a nivel normativo, por Ley N° 886 del 10 de octubre de 1942 se crea el **Departamento de Hidráulica de la Provincia de San Juan**, que es el organismo que tiene competencia en funciones de manejo, administración y policía del recurso hídrico a nivel provincial. Así de acuerdo con el Capítulo I, Art. 10°, la provincia está dividida en tres zonas de riego, integradas por diversos departamentos. Ellas son Zona de Riego 1 [Zonda, Rivadavia, Chimbas, Capital, Santa Lucía, 9 de Julio, Rawson, Pocito y Sarmiento]; Zona de Riego 2 [Ullum, Albardón, Angaco, San Martín, Caucete y 25 de Mayo], y Zona de Riego 3 [Calingasta, Iglesia, Jáchal y Valle Fértil].

En la Figura 4 (ver página siguiente) se puede observar que las dos primeras zonas se han dividido en función del curso inferior del río San Juan, la Zona de Riego 1 se desarrolla en su margen derecha; mientras que la Zona de Riego 2 comprende margen izquierda, y abarca los oasis de Ullum-Zonda y Tulum. En cambio, la



Zona de Riego 3 comprende los departamentos alejados y contiene la cuenca alta del San Juan, las cuencas del Jáchal, Huaco y Gualcamayo, y las de Valle Fértil. Estos sistemas son los más vulnerables a las condiciones naturales. Estas alcanzan diversos departamentos y superficies, donde la irrigación y zonas de cultivos manifiestan importantes diferencias por la cantidad y calidad de sus recursos.

Los usos del suelo están asociados a la utilización del recurso hídrico con diversos fines; así a través del Código de Aguas (Ley 4.392/78) se definen nueve usos: abastecimiento poblacional, medicinal y termal, recreativo, industrial, hidroenergético, minero, agrícola, pecuario y piscícola. El uso ambiental o ecológico no fue tenido en cuenta por la normativa actual.

Cabe destacar que, esta cuenta posee dos problemas que generan serios inconvenientes al desarrollo territorial como es su exíguo caudal líquido de 14 m<sup>3</sup>/s y su calidad es de gran riesgo para la población y agricultura por los niveles de arsénico y boro que contiene.

Desde el punto de vista climático, el espacio provincial se ve influenciado por escasas masas húmedas provenientes del Atlántico Sur, lo que confiere características de gran continentalidad, y por ende, sequedad, siendo las precipitaciones anuales

cercanas a los 120 mm y marcada amplitud térmica estacional y diaria. También se deben considerar los elevados niveles de heliofanía, los cuales favorecen las actividades agrícolas que en los diversos oasis de regadío se desarrollan.

El aporte Pacífico se hace sentir en forma indirecta, a través del viento Zonda, masa de aire tipo Föhn que tiene su origen en el anticiclón del Pacífico Sur como viento húmedo, el cual al ascender según el gradiente adiabático saturado (0,6 °C c/100 m) deja su humedad en los cordones montañosos chileno y argentino, en este último caso como precipitación nival, y luego al descender hacia los valles cuyanos, se calienta según el adiabático seco (1°C c/100 m) y se transforma en un viento cálido, seco y terroso.

Si se comparan los eventos zondas en el valle de Iglesia (1600 a 2000 msnm) y en los de Jáchal (1000 a 1100 msnm), hay diferencias notables de temperaturas por cuanto las alturas a que se encuentran.

Para la tipificación climática del área, se considera lo expuesto por Poblete y Minetti (1999), así la cuenca del Jáchal, según la clasificación climática de Köppen (Fig. 5) tiene todos los climas de montaña y tres variedades de clima seco de desierto. De oeste a este son: EF, ET, EB (gama de azules), y BWwk'b, BWwkb y BWwka (gama de beige).

En consecuencia, en los climas de montaña las temperaturas medias anuales de la cuenca son menores a -9,1°C donde el tipo de clima es de nieves perpetuas; en tanto que el clima seco de desierto predomina el BWwka; a su vez, afirman que este tipo cubre la mayor parte del territorio sanjuanino por lo general entre los 700 y 1.800 msnm. Se considera oportuno en esta instancia aclarar el significado de dichas letras, es decir [B] del tipo seco, [W] desértico, [w] llueve durante el verano, [k] con temperatura media anual menor de 18°C y [a] la temperatura del mes más cálido es superior a 22°C.

Es de hacer notar que, a nivel climático la influencia pacífica es coincidente con el espacio departamental de Iglesia, en tanto que la influencia atlántica es en el espacio de Jáchal y departamentos vecinos.

Las aguas lacustres se presentan en el embalse Cuesta del Viento y en las ciénagas. Poseen un uso recreativo en la medida que permiten la práctica de deportes acuáticos, bañarse, hacer pesca deportiva, y ambiental, porque permiten el desarrollo de vegetación freatófila e hidrófila en sus zonas bordes.

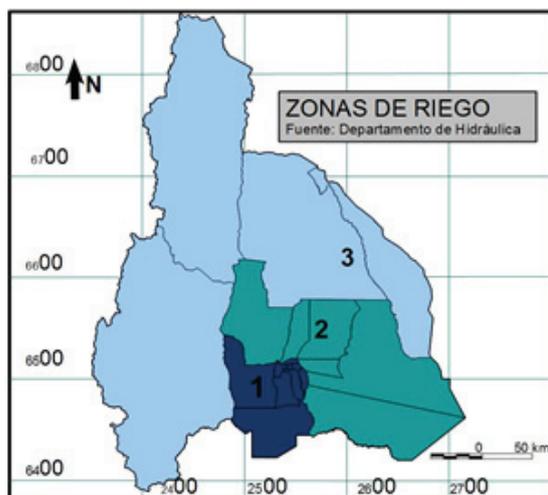


Figura 4: Zonas de Riego de la Provincia de San Juan  
Elaborado por E.M. Suárez (2017).

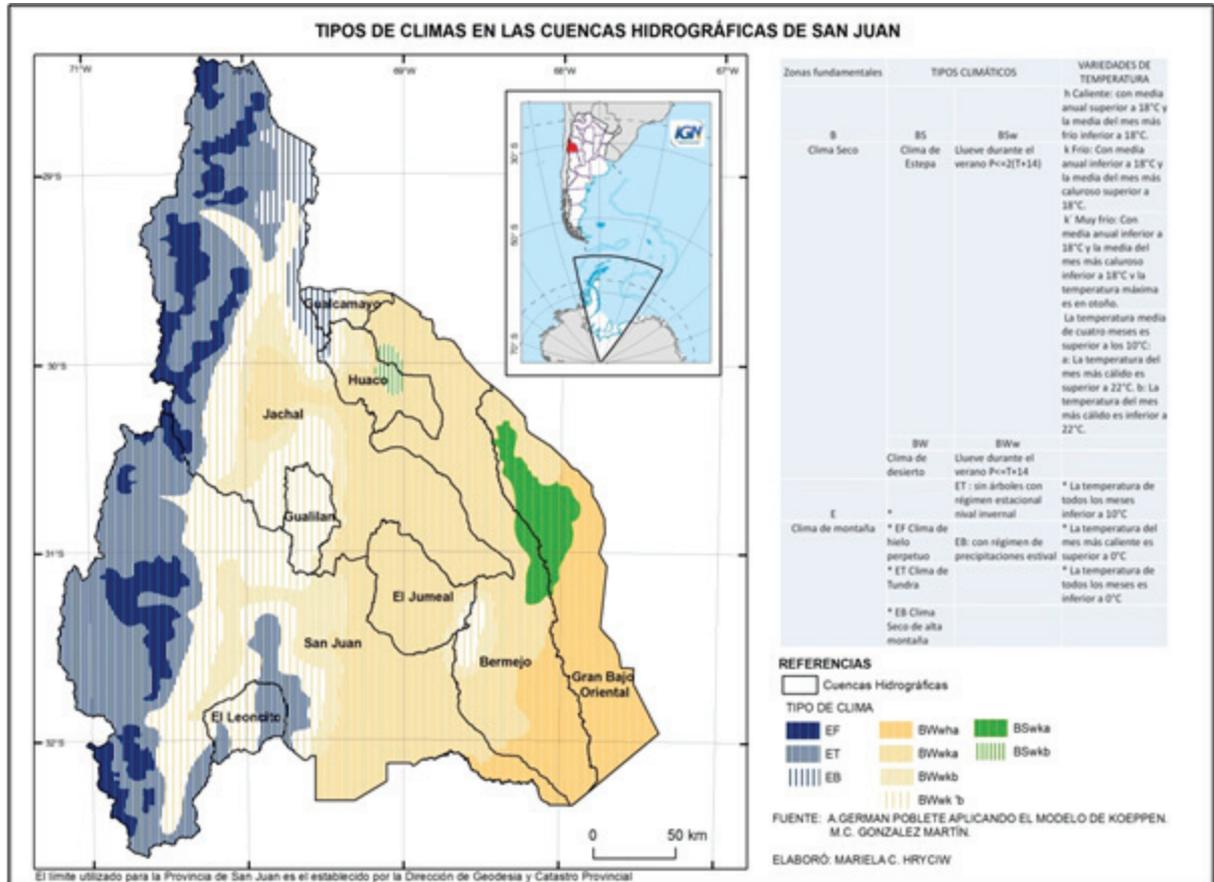


Figura 5: Tipos de Climas.  
 Elaborado por M. C. Hryciw (2018).

Las aguas pluviales, se manifiestan en época estival y son las causantes de los aluviones en todas las cuencas consideradas, algunas de ellas de alto riesgo para los asentamientos e infraestructuras, su uso es de tipo ambiental dado que generan escurrimientos espasmódicos por los uadis o pasan a integrar las aguas subterráneas por infiltración o las lacustres por ser niveles de base relativos, tanto en el embalse como en las ciénagas.

#### 4.- Conclusión

Por todo lo expresado, se puede apreciar que la cuenca posee gran diversidad paisajística y de recursos

por comprender ambientes de Cordillera, Precordillera y Sierras Pampeanas en los departamentos Iglesia, Jáchal, Ullum, Angaco y Caucete.

Asociado a las características geomorfológicas y climáticas, en ella se manifiesta el recurso hídrico en estado sólido (glaciar y nieve) y líquido (superficial, subterráneo, lacustre, pluvial y residual) con serios problemas en cuanto a su disponibilidad hídrica y a la calidad de sus aguas.

La intervención del hombre en este espacio se ha dado en pequeños sectores donde el recurso hídrico le ha permitido desarrollarse, sobre todo por la escasez de éste en cuanto a buena calidad; ya que la mayor limitante



es la calidad del recurso. Lo que ha llevado a través de la historia a evolución, estancamiento o involución de la territorialidad desde los primeros grupos que los habitaron hasta la actualidad.

Otra limitación fuerte es en cuanto a gestión del recurso hídrico, ya que al formar la Zona de Riego 3, queda desarticulado el manejo del recurso hídrico y no cumple con la Gestión Integral del Recurso Hídrico (GIRH) que se propugna a nivel internacional.-

#### 5.- Referencias Bibliográficas

- Bruniard, E.D. (1992). Hidrografía. Procesos y Tipos de Escurrimiento Superficial. Geográfica, N° 4. Buenos Aires: Ceyne.
- Catterberg, G. y Mercado, R. (dir.) (2017). Informe Nacional sobre Desarrollo Humano 2017. Información para el desarrollo sostenible: Argentina y la Agenda 2030. Buenos Aires: PNUD.
- Custodio, E. y Llamas, M.R. (2001). Hidrología Subterránea. Tomo I y II, 2ª ed. Corregida. Barcelona: Omega.
- Chiozza, E. y Figueira, R. (1982). Atlas Físico de la República Argentina. Volumen 1 y 2. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Gómez Orea, D. (2002). Ordenación Territorial. Madrid: Mundi-Prensa y Agrícola Española.
- González Martín, M.C. (2017). Evaluación de los Usos de las Aguas en el Oasis Ullum-Zonda, San Juan (Argentina). Memoria para optar al título de Especialista en Tecnologías del Agua. San Juan: Facultad de Ingeniería, Universidad Nacional de San Juan.
- González Martín, M.C. (2018). Vertientes en ambientes de cordillera, precordillera y sierras pampeanas, provincia de San Juan (Argentina). Trelew (Chubut): UNPatagonia.
- Novo, Ma. (1998). La Educación Ambiental. Bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid: UNESCO-Universitas.
- SANINDTEC (1962). Estudios del Río Jáchal. Informes Varios. Buenos Aires: AEE (ENDE).

<http://www.inpres.gov.ar/seismology/historicos.html>  
(Consultada el 18/03/2018)

#### 6.- Agradecimientos

La autora de esta ponencia desea agradecer la inestimable colaboración de las Profesoras y Licenciadas en Geografía, Eva Milagros Suárez y Mariela Carina Hryciw por la elaboración de las cartas temáticas.



## ¿Podremos encontrar alternativas para lograr un ambiente sano?

**Prof. Patricia G. Tomé**

*patricia.tome64@hotmail.com*

Colegio Nacional Buenos Aires/ Universidad de Buenos Aires.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

El mal manejo de los recursos genera, no sólo problemas ambientales, sino también conflictos geopolíticos, es por eso que un desarrollo verdaderamente sustentable debe mejorar la calidad de vida de las personas, entendida ya no como una mera acumulación de bienes materiales, sino como el derecho a vivir en un ambiente sano.

El reemplazo de las energías tradicionales generadas a partir de recursos no renovables y altamente contaminantes constituye actualmente un desafío y es la base de esta propuesta considerando que: “El trabajo por proyectos en el contexto escolar es una forma de organización del currículo en estrecha relación con una perspectiva de construcción del conocimiento globalizado y relacional”<sup>1</sup>.

Esta propuesta fue aplicada en dos primeros años del turno vespertino del Colegio Nacional Buenos Aires en correspondencia con el desarrollo de la unidad 2 (Ambientes y Recursos Naturales) del Programa de Contenidos.

El uso de diferentes herramientas tecnológicas implica una manera particular de desarrollar el proceso de investigación y exposición de los trabajos. El desarrollo de las actividades exigirá un trabajo de discernimiento sobre la calidad de la información buscada y hallada, en consonancia con el desarrollo de una actitud crítica frente a las mismas.

“Enseñar es transmitir conocimientos, prácticas sociales, normas, lenguajes, es generar situaciones de aprendizaje en un proceso donde se aprende en relación con otros, por lo cual, desde su origen, este proyecto toma en cuenta que el conocimiento escolar se construye en la interacción y el diálogo entre docente y alumn@s”<sup>2</sup>.

Este tipo de metodologías apunta a que la escuela secundaria prepare a los jóvenes, no sólo para los estudios superiores sino también para la vida, su desarrollo personal y como ciudadanos responsables. La actividad se inicia con el documental “Comprar, tirar, comprar” para reflexionar sobre las consecuencias del consumo desmedido y diversas formas de aprovechamiento de los recursos cuando priorizamos economía sobre ecología. Se recurre también a Eduardo Galeano, gran crítico de la cultura del consumo y analizamos las consecuencias del cambio climático a partir del ejemplo de las islas Tuvalu.

A partir de la investigación de las energías alternativas, l@s alumn@s deberán decidir cuál es la solución más conveniente justificando su propuesta mediante la confección de una maqueta y la preparación de una exposición oral en la cual organicen la información recopilada para que pueda ser comprendida por otros y también prever el modo de captar la atención de los oyentes y mantener su interés, lo cual se tendrá en cuenta también a la hora de organizar el prezi final.

Mediante esta propuesta escolar se busca promover la construcción de puntos de vista propios sostenidos en el conocimiento geográfico y la posibilidad de comunicarlos utilizando conceptos, formas y registros cada vez más ricos y precisos.

## Desarrollo

*“La salud del mundo está hecha un asco. “Somos todos responsables”, claman las voces de alarma universal, y la generalización absuelve: si somos todos responsables, nadie es...”*

*En los últimos veinte años, mientras se triplicaba la humanidad, la erosión asesinó el equivalente de toda la superficie cultivable de los Estados Unidos. El mundo, convertido en mercado y mercancía, está perdiendo quince millones de hectáreas de bosques cada año. De ellas, seis millones se convierten en desiertos. La naturaleza, humillada, ha sido puesta al servicio de la acumulación de capital. Se envenena la tierra, el agua y el aire para que el dinero genere más dinero sin que caiga la tasa de ganancia; y bien se sabe que el más eficiente es quien más gana en menos tiempo”<sup>3</sup>.*

Existe una relación singular que ha moldeado al hombre, quizá, como ninguna otra. Se trata de su **relación con la naturaleza**, que hoy pasa por una profunda crisis manifestada a través de múltiples problemas: desde la contaminación generalizada y la acelerada desaparición de especies hasta el cambio climático. Nada escapa a ella, desde nuestros hogares hasta el planeta todo.

Cada sociedad humana interacciona con los ecosistemas de una manera específica; algunas lo hacen respetuosamente y logran verdadera armonía, mientras que otras producen desequilibrios y destrucción.

Les propongo organicen equipos de trabajo de 3 ó 4 alumn@s teniendo en cuenta una distribución equilibrada de l@s integrantes, y cumplan con las siguientes consignas:

---

<sup>1</sup> Amantea, A. La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en proyectos. 2007.

<sup>2</sup> Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Bs. As.: Paidós.

<sup>3</sup> Galeano, E. Úselo y tírelo. Editorial Planeta. 2013. Pág.9



1) Analicen el documental “Comprar, tirar, comprar” (<https://youtu.be/24CM4g8V6w8>) orientados por las siguientes preguntas:

a) ¿Cuál es la idea principal? ¿Creen que la OP es beneficiosa para todos?

b) ¿Qué aspectos negativos y positivos se le asignan a la OP? ¿Quiénes les parece que se perjudican y quiénes se benefician? ¿Qué tipo de aprovechamiento de los recursos plantea este modelo?

c) ¿Qué quiso decir Eduardo Galeano con estas frases? ¿Están de acuerdo con ellas? ¿Se identifican con algunas de las actitudes que describen?:

- “El sistema habla en nombre de todos, a todos dirige sus imperiosas órdenes de consumo, entre todos difunde la fiebre compradora; pero ni modo :para casi todos esta aventura comienza y termina en la pantalla del televisor”

- “La cultura del consumo, cultura de lo efímero”

- “No hay naturaleza capaz de alimentar a un shopping center del tamaño del planeta”

2) Lean su guía de estudio y busquen la información necesaria sobre los problemas ambientales de origen antrópico. Organicen las ideas a partir del área de influencia de los problemas, sus causas, consecuencias, posibles soluciones, proyectos y/o acciones que mitiguen sus efectos mientras resuelven las siguientes actividades:

### Un pequeño que lucha por sobrevivir

*Tuvalu es la cuarta nación más pequeña. Se ubica en la Polinesia a mitad de camino entre Hawai y Australia. Se compone de varios atolones con un área total de 26 km<sup>2</sup>. A Tuvalu se le acaba el tiempo, lo sabe y escribe su testamento*

*Esta carta leída por Apisai Lelemia (Primer Ministro) ante la ONU, pidiendo ayuda.*

*“Por desgracia, nuestro medio ambiente está cambiando. Los ancianos se han dado cuenta de los cambios: las playas han desaparecido, pequeños islotes han quedado bajo las aguas y los arrecifes de coral están comenzando a morir debido a la intrusión de agua salada. El reciente informe del Grupo Intergubernamental de Expertos sobre el Cambio Climático confirma todas estas observaciones y predice cosas aún peores. A medida que incrementa la temperatura del mar, mueren más corales. El nivel del*

*mar subirá y las ya violentas tormentas serán mucho peores. Tuvalu se enfrenta a un futuro muy incierto.*

*Por más que compartamos la responsabilidad de proteger el medio ambiente, los impactos del cambio climático se deben a las emisiones de países que se encuentran a miles de kilómetros de distancia. Estamos a merced de la comunidad internacional. Por este motivo, Tuvalu ha participado activamente en las negociaciones sobre el cambio climático. Para un pequeño estado insular en desarrollo como Tuvalu, se trata de una cuestión de seguridad de enormes proporciones. Por difícil de comprender que sea, el hecho es que es posible que todo nuestro país desaparezca como resultado del cambio climático. Tal y como ya lo declaró el Representante Permanente de Tuvalu ante las N.U, “el efecto del cambio climático es una amenaza sin precedentes para nuestra nación. Se trata de una violación de nuestros derechos fundamentales a la nacionalidad y a la condición de estado contemplados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos y otras convenciones internacionales”.*

*...Mientras que algunos creen que el reasentamiento es la mejor solución, claramente esa no es nuestra preferencia. Tuvalu es una nación con una lengua y cultura únicas. El reasentamiento destruye el tejido mismo de nuestra nación y nuestra cultura... Necesitamos que todos los países se comprometan a reducir las emisiones de gases de efecto invernadero a una tasa muy rápida y debemos adoptar las medidas necesarias para que el incremento medio de*



Fuente: web: <https://es.slideshare.net/kalelcesar/cuidado-medio-ambiente>.



la temperatura mundial no supere los 2° C pues, de hacerlo, las consecuencias serían desastrosas.

*Países muy vulnerables como Tuvalu tendrán que construir sus defensas frente a los impactos del cambio climático. Adaptarse a esos impactos será un primer paso necesario, y no será barato.... Debemos aplicar el principio del que contamina paga...*

*Un país altamente vulnerable no puede simplemente quedarse de brazos cruzados y observar cómo su hogar desaparece lentamente”.....*

a) ¿A quién responsabiliza el primer ministro de Tuvalu por el cambio climático? ¿Qué derechos fundamentales consideran los ciudadanos de las islas que han sido violados?

b) ¿Por qué están en contra de la relocalización? ¿Es posible esto?

Como podrán apreciar, la temática del **cambio climático** es muy compleja. Como ningún otro problema ambiental, nos muestra con claridad qué poco sustentable es nuestro modelo de desarrollo. Mitigarlo es un colosal desafío, pues prácticamente no existe actividad humana que no contribuya con gases de efecto invernadero.

Mejorar la eficiencia en la generación y uso de energía es uno de los sectores que mayor cantidad de GEI produce. Esto significa que debemos ser capaces de **hacer las mismas cosas consumiendo menos** energía o recursos no renovables.

El mal manejo de los recursos naturales genera, no sólo problemas ambientales, sino también conflictos geopolíticos, por eso les propongo:

3) Busquen información acerca de “**los recursos energéticos fósiles y su apropiación**” a partir de las siguientes preguntas:

a) ¿Por qué los recursos energéticos han pasado a ocupar un lugar preeminente? ¿Cuál es la importancia geopolítica y económica que tiene este tipo de recursos?

b) ¿Por qué causa en algunas regiones se habla de la “**maldición de los recursos**”?

¿Qué conflictos se han originado a partir del SXX por la apropiación de ciertos recursos estratégicos? ¿En qué lugares del planeta se produjeron y cuáles han sido las consecuencias sociales, económicas, demográficas y ambientales? Elijan dos ejemplos.

c) ¿Consideran que algún recurso puede ser el detonante de futuros conflictos, dónde y por qué?

Hasta aquí podemos afirmar que el **consumismo de los países más desarrollados se**

**sostiene con la extracción de una formidable cantidad de recursos naturales** que provienen, no sólo de sus propios territorios, sino de todos los rincones del globo. Esto ha causado el agotamiento o degradación de muchos de ellos y, además, genera una enorme cantidad de desechos, que en muchos casos ha producido problemas de carácter planetario.

Obtener energía para los pauperizados es otra fuente de degradación del entorno. Como muchas veces no pueden pagar el precio del querosén o del gas natural para cocinar o calefaccionarse, la necesidad de combustible los empuja a destruir los bosques cercanos a los pueblos y ciudades, incrementando la erosión. Resulta increíble que en países como México o Nigeria que son exportadores de petróleo exista una crisis de deforestación por estos motivos. La “**polución de la pobreza**”, como alguna vez Indira Gandhi la llamó, margina y degrada a los individuos, quiénes no están en condiciones de asumir compromiso alguno para evitar la destrucción ambiental.

Está claro que el crecimiento indefinido en un planeta con recursos finitos es un imposible. Pero también es indudable que existen millones de personas excluidas que deben incrementar el consumo de recursos naturales para satisfacer sus necesidades básicas. Entonces ¿cómo salvar a las ballenas pero también a la gente que tiene amenazada su propia subsistencia? Somos una especie de inquilinos planetarios, que debemos mantener la casa en buenas condiciones para entregarla a los inquilinos que nos sucederán.

Una forma de lograr un desarrollo verdaderamente sustentable es el uso de energías alternativas. Elijan una e investiguen teniendo en cuenta:

a) ¿Cuál es su mecanismo de producción? ¿Precisa condiciones ambientales particulares?

b) ¿Qué ventajas y desventajas presenta la energía que eligieron?

c) Se la utiliza en nuestro país; en qué lugar y cuáles son los resultados de su uso?

d) ¿En qué otros lugares del planeta se utiliza?

e) ¿Consideran que puede resolver los problemas planteados (cambio climático, agotamiento de los recursos, desarrollo económico equitativo)?

Una vez que han completado todas las actividades y leído todo el material de estudio de la guía de Geografía, elaboren una presentación digital (PREZI- ISSUU- CALAMEO- VIDEO- THINGLINK)



y una maqueta en las que además de explicar las particularidades, fortalezas y debilidades de la fuente de energía elegida, articulen los conceptos teóricos y textos recorridos a lo largo del proyecto.

Buena suerte y a trabajar!!!!!!

**Maquetas y presentaciones realizadas por l@s alumn@s (elaboración personal a partir de diversas fuentes)**



1) Energía geotérmica



2) Energía mareomotriz



3) Energía undimotriz



4) Biomasa



5) Planta nuclear



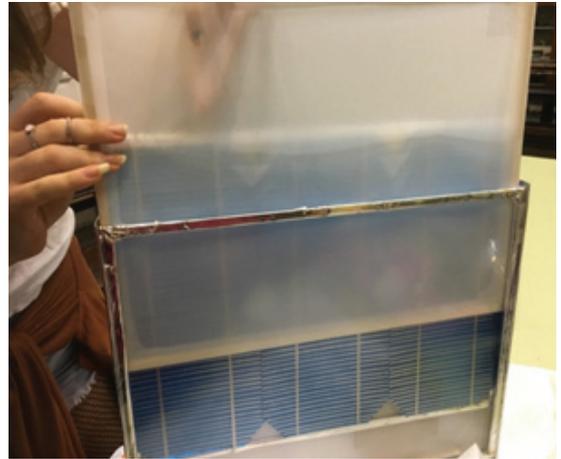
6) Biocombustibles

---



7) Energía eólica

---



8) Panel solar

---



9) Energía hidroeléctrica

---



### Presentaciones en Prezi



En las imágenes podemos apreciar las maquetas realizadas por lxs alumnxs, las cuales constituyen en esencia un montaje funcional a menor escala, una **valiosa estrategia didáctica para el proceso de enseñanza- aprendizaje**.

La maquetación se lleva a cabo para presentar una idealización objetiva de un proyecto a realizar, o uno ya existente, en su totalidad o una parte de éste. En este caso, las maquetas fueron realizadas a diferentes escalas y con **múltiples materiales reciclados** intentando en todo momento utilizar aquellos que permitan reproducir lo más fielmente el proyecto y poniendo en juego la habilidad e imaginación de lxs alumnxs.

Es importante la realización de maquetas que representen los mecanismos de generación de diversos tipos de energías alternativas porque **incentivan la investigación** más allá de la simple acumulación de

datos, además facilitan la apropiación de conceptos que pueden ser abstractos para lxs estudiantes y favorecen la explicitación de ideas y conocimientos que después mediante el contraste, se modifican y reelaboran

La enseñanza de la Geografía no sólo integra los conceptos y los principios teóricos que se orientan hacia el saber, sino también un conjunto de destrezas, habilidades o técnicas que permiten el manejo aplicado de los conceptos, lo que **supone un saber hacer** que se concreta en un conjunto de capacidades que se denominan procedimiento; pero la adquisición de un saber y su aplicación incluyen también pautas que reflejan el aprendizaje. Así, los **contenidos procedimentales se deben ligar a los contenidos conceptuales** de manera que se haga integral el aprendizaje y eso se logra a partir de la presentación final y defensa oral de los trabajos realizados.

A partir de la búsqueda de la información en fuentes confiables, la organización del material recopilado, la evaluación en equipo de los materiales a utilizar y la elección de una representación adecuada, la apreciación de las ventajas y desventajas en el emplazamiento de cada mecanismo de generación y la forma de presentación tomando en cuenta que todxs debemos comprender de qué se trata se promueve la formación de estudiantes con pensamiento crítico, se invita a valorar y mejorar las condiciones de su entorno buscando que nuestros alumnxs desarrollen habilidades para proponer soluciones.

### Bibliografía de consulta

- Amantea Alejandra. La evaluación de los aprendizajes en la enseñanza basada en proyectos. 2007.
- Anijovich, R. y otros. Las consignas de trabajo: criterios para su elaboración. Una introducción a la enseñanza para la diversidad. Buenos Aires, F.C.E. 2004
- Anzolín, Adriana. Ambiente, desarrollo y sociedad. Editorial Maipue.
- Bixio, Cecilia. Cómo construir proyectos en la EGB. Ediciones Homo Sapiens. Rosario. 1996.
- Buckingham, David. La educación para los medios en la Era de la tecnología digital



- Maggio, M. (2012) Enriquecer la enseñanza. Bs. As.: Paidós.
- Merieu, Philippe (2002). Aprender sí. Pero ¿cómo? Barcelona. Octaedro. Cap. 2
- Suarzman, José. (1998). La enseñanza de contenidos procedimentales. Buenos Aires Argentina. Ediciones Novedades educativas.



## **La actividad ladrillera del algarrobal y su impacto en las enfermedades respiratorias**

**Elena Yujinovic**

*helenn04@hotmail.com*

Instituto Superior de Educacion Mendoza.

**Viviana Quiroga**

*vivianaquiroga07@gmail.com*

Instituto Superior de Educacion Mendoza.

Bajo la dirección de la Dra. Gloria Zamorano

Agradecemos a Dios y a nuestras familias por el apoyo incondicional.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

La provincia de Mendoza presenta una fuerte demanda habitacional producto del crecimiento de la población, que ha determinado procesos de urbanización no planificados, trayendo aparejando problemas socio-económicos-ambientales.

Entre una de las principales materias primas demandadas se encuentra el ladrillo macizo de arcilla, elegido por sus adecuadas características como material para construir (bajo costo, resistencia y durabilidad). La fabricación en Mendoza fortalece la posición de la provincia como polo proveedor regional, del cual el distrito El Algarrobal de Las Heras es el centro principal, por la cantidad de ladrilleras.

En las ladrilleras del Algarrobal se evidencia una falta de innovación tecnológica en los procesos productivos y en las condiciones socioeconómicas en las que se lleva a cabo, por lo tanto es necesaria una revisión de las técnicas utilizadas, a fin de impulsar cambios en beneficio del sector.

Existe un alto grado de informalidad con el que se lleva a cabo la producción de ladrillo artesanal, esta situación se ve reflejada en la falta de cumplimiento y control de la reglamentación regulatoria existente.

Es en este contexto, donde la investigación tiene como **objetivo general** “Reducir el uso de tóxicos en el momento de cocción de los ladrillos por el impacto que provocan en la salud de los trabajadores” o “Sustituir el ladrillo de arcilla por un ecoladrillo, bajo la **hipótesis** “Las ladrilleras del Algarrobal han generado un aumento en las enfermedades respiratorias en los últimos 5 años.”

Para alcanzar el objetivo general que permita demostrar la hipótesis enunciada, se proponen como objetivos específicos:

- Investigar sobre la contaminación ambiental (aire) que genera la actividad de las ladrilleras.
- Demostrar la influencia de la contaminación producida por las ladrilleras, en el aumento de enfermedades respiratorias del área circundante.
- Buscar alternativas ecológicas que no perjudiquen el ambiente.

Es decir, que se analiza cuáles son las áreas más damnificadas que rodean la ladrillera por el impacto que genera la emanación de humo en el momento de la cocción de los ladrillos, sobre la salud de los habitantes. Para ello se va a utilizar el método de dispersión con

respecto a un punto, que me indica qué problemáticas se van a presentar según las distancias al centro de gravedad.

Se espera que el análisis presentado contribuya a la elaboración de políticas integrales que fomenten el desarrollo sustentable de la comunidad, basadas en fundamentos técnicos que permitan analizar objetivamente los problemas planteados y las alternativas de solución.

Se abarcará desde un enfoque ecológico, locacional y humanista.

Es locacional, por qué está circunscripta en un área determinada, en la cual se realizó la investigación y aporta una visión objetiva de los problemas geográficos, dentro de un marco filosófico analítico y permite hacer una valoración rigurosa, cuantificando las variables mediante índices que posibilitan la toma de decisiones. A este enfoque cuantitativo se lo completa con índices cualitativos.

Es humanista por qué está destacando las problemáticas enunciadas en un marco social.

La investigación se enmarcó desde el método de dispersión con respecto a un punto, con el que a través de un estudio planteado en el área para observar los pasos de la producción ladrillera y de las encuestas realizadas en los pobladores, se pudieron detectar las zonas predominantes de algunas de las enfermedades respiratorias en aumento.

Desde una mirada ecológica se buscó una alternativa que sustituyera el ladrillo común, por uno elaborado a través del reciclado de los materiales más contaminantes en la sociedad.

## Área de estudio

Localización geográfica de El Algarrobal (Figura 1) El Algarrobal, es un distrito ubicado en el departamento de Las Heras, a 10kilómetros de la Ciudad de Mendoza, Argentina (figura 1).



Figura 1: El Algarrobal a escala regional.

Fuente: Cartografía digital



Es el principal centro de producción de ladrillos de la provincia de Mendoza.(Figura 2)

El distrito del Algarrobal, se define como un área del tipo rururbana por las características que presenta; dentro de Las Heras, es uno de los distritos con condiciones más desfavorables, observable en indicadores como NBI, que superan el promedio medio del departamento.

### Imagen satelital del área de estudio



Figura 2: Imagen satelital de El Algarrobal: Área de estudio. Fuente: Google Earth.

### Actividad ladrillera local

La actividad ha crecido durante los últimos años y se espera que continúe en ascenso, como consecuencia de la demanda habitacional por el aumento de la población. Se estima que actualmente existen alrededor de 450 hornos ladrilleros, cuyos trabajadores son, en su mayoría inmigrantes del norte del país y de Bolivia. De esta manera, la provincia se posiciona como un polo proveedor, tanto para consumo interno como para toda la región (Figura 3).

### Zona de las ladrilleras en El Algarrobal



Figura 3: Ladrilleras del Algarrobal  
Fuente: Google Earth.

La producción en Mendoza es principalmente artesanal y con escaso desarrollo tecnológico, llevada a cabo por Pequeñas y Medianas Empresas (APyMES), en general de manera informal, en condiciones laborales precarias y con mano de obra extranjera (bolivianos).

Si bien la fabricación se realiza durante todo el año, es principalmente fuerte durante el periodo de setiembre a abril, cuando las condiciones climáticas (temperatura, humedad y precipitaciones) son más favorables.

Por lo general, los hornos de ladrillos se encuentran en zonas agrícolas, donde se extrae la principal materia prima (arcilla) y en muchos casos no es el propietario del terreno quien lleva a cabo la explotación del lugar, sino que lo alquila a quien sería el contratista de los trabajadores.

Como lo revelan varios estudios locales y regionales, todas estas condiciones se repiten a nivel nacional e internacional.

Así, se dio paso a un cambio ambiental y social: el paisaje dominante dejó de ser el rural, para dar lugar a un escenario compuesto de mosaico urbano; algunas construcciones existentes, se adaptaron para ser refuncionalizadas; los dueños de las fincas modificaron su actividad económica, al alquilar sus tierras para la instalación de los hornos ladrilleros.

La producción se encuentra concentrada en una pequeña área, con suelo de alto valor agrícola y apto también para la fabricación de ladrillos.

Por la informalidad de la actividad, los datos sobre la cantidad de hornos ladrilleros es difusa, la mayoría de ellos trabaja sin habilitación y se trata de pequeños hornos con baja capacidad de producción.

En cuanto a la situación de los trabajadores ladrilleros, es muy precaria debido a las malas condiciones laborales, habitacionales y sanitarias, reflejadas en hechos como el establecimiento de comunidades en espacios poco aptos, precariedad habitacional, falta de cumplimiento de derechos laborales mínimos, pobreza, desarraigo y consecuencias en la salud, por nombrar algunos.

Respecto a la regulación municipal, existen varias Ordenanzas que intentan dirigir la actividad: la 104/88, referida específicamente a la industria ladrillera; la 41/94, que prohíbe las actividades que utilicen el suelo como materia prima o que pudieran afectar áreas cultivadas, especialmente el llamado "cinturón verde" de Mendoza (del cual forma parte El Algarrobal), que



abastece de productos primarios a toda la provincia y a otras zonas nacionales y extranacionales.

La problemática ambiental que trae aparejada la fabricación artesanal de ladrillos es la atmosférica, generada primordialmente por el uso de leña como material combustible en hornos de baja eficiencia. Precisamente, durante la cocción de los ladrillos, se emiten gases de efecto invernadero, gases acidificantes y material particulado (PM), tóxicos para el ambiente en general y para la salud humana en particular.

Habida cuenta de la necesidad de buscar soluciones a la situación imperante en la elaboración de ladrillos del Algarrobal, se describe a continuación la metodología que se utilizó para analizar de manera objetiva la realidad, y así poder dar luz respecto a las alternativas que pudieran ser implementadas.

A este enfoque cuantitativo se lo completa con índices cualitativos, porque se considera que la mayoría presentan un tinte reduccionista ya que hacen hincapié en las propiedades e impactos del ecosistema.

Ya que se ajusta a la realidad investigada para mejorarla, porque hay actividades que no son sostenibles en tiempo y espacio.

Si hablamos desde lo ambiental y ecológico, debemos resguardar o proteger los ecosistemas, por lo que este estudio implementa las problemáticas manifestadas en el área. Las intervenciones que se realizan, darán los resultados para las estrategias o medidas de control que generen la prevalencia del aire, del suelo, del agua, de todos los elementos que necesitan los sistemas espaciales y su diversidad. O buscar alternativas ecológicas para sustituirlos.

### Desarrollo

Para llevar a cabo esta etapa se analizó la realidad socio-ambiental de la actividad ladrillera del Algarrobal, consultando bibliografía y a profesionales involucrados en el estudio de la problemática planteada.

La recolección de datos se obtuvo en primer lugar por los propios trabajadores ladrilleros; pero ante los inconvenientes de obtener datos precisos, se acudió también a fuentes de información secundaria, como estadísticas gubernamentales, información recopilada por diversas organizaciones, encuestas y consultas a profesionales.

En base a la recopilación de los datos necesarios, se confecciona el esquema del proceso de la producción de ladrillos, para demostrar la utilización de

la leña en el momento de cocción y sus efectos negativos en el ambiente y en la salud.

### Etapas del proceso productivo

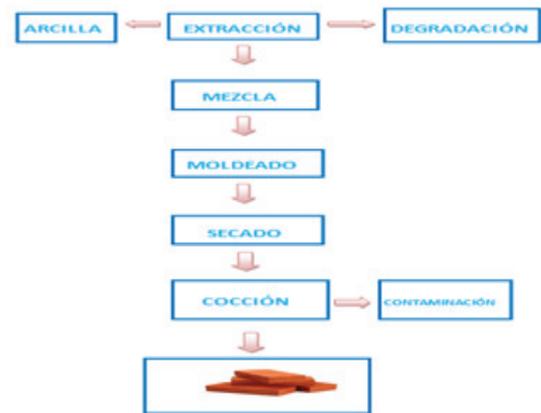


Figura 4: Proceso Productivo del Ladrillo.

Fuente: Elaboración propia.

### Impacto del uso de la leña en la cocción de los ladrillos



Figura 5: Combustión de la leña.

Fuente: OMS Organización Mundial de la Salud.

En el gráfico se puede observar, el impacto que genera el uso de la leña en tres diferentes áreas, si bien todas son afectadas, De acuerdo a la Organización



Mundial de la Salud, los elementos que provocan contaminación atmosférica, incluso en concentraciones relativamente bajas se han relacionado con una serie de efectos adversos para la salud.

Es por esto que el aire limpio es considerado un requisito básico para el bienestar del ser humano, siendo posible establecer una relación de causalidad en términos cuantitativos, entre el nivel de contaminación y resultados concretos relativos a la salud.

Se evaluaron algunos contaminantes atmosféricos, emitidos en procesos de combustión como los que se dan durante la cocción de los ladrillos.

Éstos presentan efectos más marcados en la población más vulnerable, como son niños, ancianos, embarazadas, personas con enfermedades crónicas y aquellas con malas condiciones de vida (situación de pobreza); en todos los casos, son causantes -en mayor o menor grado- de mortalidad (Figura 6).

CONTAMINANTE		EFECTOS EN LA SALUD		NIVELES PERMISIBLES	Observaciones
CO		Impide el transporte del oxígeno a la sangre, lo que puede ocasionar una reducción significativa en la dotación de oxígeno al corazón		-----	Es el más abundante de los gases contaminantes de referencia
NO <sub>x</sub>	NO <sub>2</sub>	Inflamación de las vías respiratorias Bronquitis Disminución de la función pulmonar	Irritantes. Tos Respiración pesada, dolor en el pecho, latidos del corazón irregulares Edema pulmonar	Media anual: 40 µg/m <sup>3</sup>	Presenta una fuerte correlación con las concentraciones de otros contaminantes tóxicos La principal fuente de emisión son los procesos de combustión
	Otros		Otros		
SO <sub>x</sub>	SO <sub>2</sub>	Irritación ocular Inflamación del sistema respiratorio, provocando tos, secreción mucosa, y agravamiento del asma y de la bronquitis crónica Aumenta la propensión a contraer infecciones del sistema respiratorio Cardiopatías	Irritantes de las vías aéreas superiores. Estimulan la broncoconstricción y secreción mucosa Bronquitis	Media de 24 hs: 20 µg/m <sup>3</sup>	La principal fuente de emisión es la quema de combustibles fósiles
	Otros				

Figura 6: Principales Contaminantes y su efecto en la salud.

Fuente: OMS Organización Mundial de la Salud. Guías de calidad del aire de la OMS relativas al material particulado, el ozono, el dióxido de nitrógeno y el dióxido de azufre: Actualización mundial 2010. Resumen de evaluación de los riesgos. OMS (2010).



PM	PM <sub>10</sub>		Enfermedades respiratorias y cardiovasculares	Media anual: 20 µg/m <sup>3</sup>	No se conoce un umbral por debajo del cual desaparezcan los efectos nocivos para la salud
	PM <sub>2,5</sub>	Las de mayor peligro Pueden alterar el intercambio pulmonar de gases	Tos, Sibilancias. Infección en las vías respiratorias inferiores Disminución de la función pulmonar	Media anual: 10 µg/m <sup>3</sup>	Las PM <sub>2,5</sub> son cuantitativamente las más importantes en los procesos de combustión
			Ataques de asma Cáncer de pulmón Ataques cardíacos y accidentes cerebrovasculares		
O <sub>3</sub>		Enfermedades pulmonares Problemas respiratorios Iritación de ojos, nariz, garganta y pulmones. Tos Dolor en el pecho y pulmonía Disminución de la función pulmonar Asma		Media de 8 horas: 100 µg/m <sup>3</sup>	

Figura 6: Principales Contaminantes y su efecto en la salud.

Fuente: OMS Organización Mundial de la Salud. Guías de calidad del aire de la OMS relativas al material particulado, el ozono, el dióxido de nitrógeno y el dióxido de azufre: Actualización mundial 2010. Resumen de evaluación de los riesgos. OMS (2010).

Las sustancias tóxicas que se emiten en el momento de la cocción, son las siguientes:

O<sub>3</sub> - Ozono

S<sub>03</sub> - Trióxido de Azufre

S<sub>02</sub> - Dióxido de Azufre

PM<sub>2,5</sub> - Partículas en suspensión de menos de 2,5 micras.

PM<sub>10</sub> - Partículas en suspensión torácicas

N<sub>0X</sub> - Óxido de nitrógeno

CO - Monóxido de carbono

Una vez detallados los elementos tóxicos contaminantes, se puede observar el predominio de estos en el momento de combustión de la leña, destacándose en primer lugar el óxido de nitrógeno (N<sub>0x</sub>) por su alto grado contaminante, seguido y en igual manera por las partículas en suspensión PM 2,5 y PM 10.

Para concluir queda demostrado, que la leña en su combustión emite el mayor grado de contaminación, cuyos elementos tóxicos predominantes son el dióxido

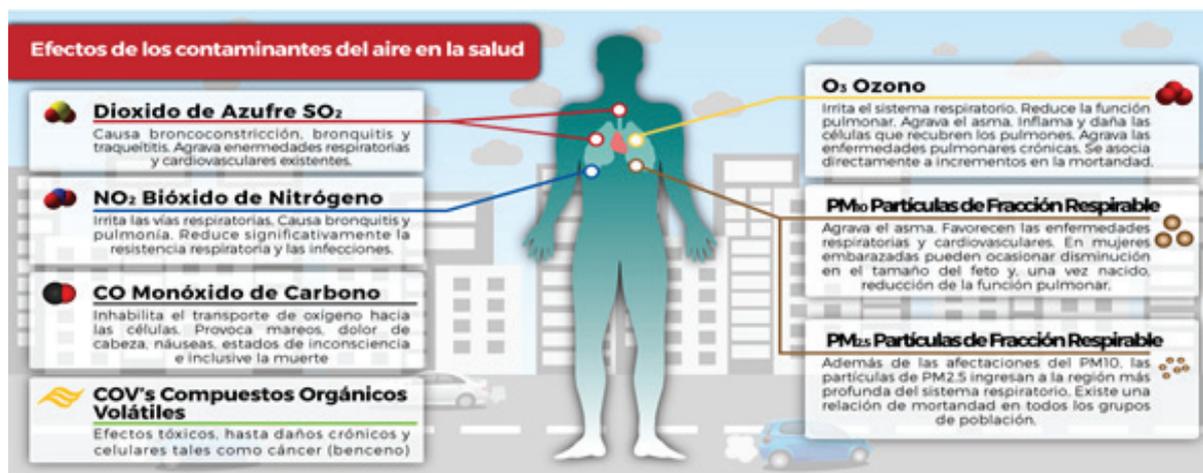


Figura 7: Efectos de los contaminantes.  
Fuente: O.M.S. 2012.

de nitrógeno (NO<sub>x</sub>) y las Partículas en Suspensión (PM 2,5 Y 10).

#### Relación entre la actividad ladrillera y la afectación de la salud

Con el uso de la leña, durante la cocción de los ladrillos, son emitidos los elementos tóxicos identificados en los gráficos, (Figura 7 y 8), por lo tanto, se demuestra que la población del Algarrobal se encuentra expuesta a su acción contaminante, siendo lógico manifestar que los trabajadores de las ladrilleras son el sector más vulnerable de la población.

En la siguiente imagen, (figura 7), se manifiestan los efectos de los contaminantes expuestos y su impacto en el sistema respiratorio.

Es importante demostrar que la población en estudio se encuentra expuesta a las emisiones de elementos tóxicos para su salud, independientemente de que sobrepase o no los límites permitidos por entidades de control del gobierno.

Mediante la realización de encuestas y entrevistas en el área de estudio a, trabajadores de las ladrilleras, población circundante y trabajadores especializados, se recogieron datos que avalan dicha información y que se van a demostrar a través de la metodología a implementar.

Aplicando el método de la dispersión espacial con respecto a un punto, vamos a analizar las encuestas realizadas en función de los indicadores (enfermedad), la frecuencia de la enfermedad por grupo familiar y los tipos de enfermedades predominantes en la zona.

#### Área de encuestas

Como se puede observar en la cartografía, el centro es la ladrillera analizada, localizada en la calle Guaymallén al 50 entre las calles Pedro Pascual Segura y General Paz, en base a ese punto se realizaron las encuestas en las zonas circundantes.



Figura 9: Área de estudio.  
Fuente: Google Earth Pro.



Figura 10: Medidas de Dispersión en el área de estudio: Desviación típica y ponderada.  
Fuente: Google Earth Pro.

### Cartografía elaborada aplicando la medida de dispersión

#### La cartografía elaborada nos indica que:

1. El Cálculo de la desviación típica de las distancias, que está delimitado con color naranja sobre la cartografía (Figura 10) muestra la dispersión en función de las encuestas, pero que solo nos brinda información del radio de extensión de las distancias con respecto al centro.

La desviación típica con respecto al centro es de 1.586 mts.

Al no brindarnos una información concreta de la variable analizada (enfermedad), se procede al siguiente cálculo.

2. El Cálculo de la desviación típica ponderada, que está delimitado con color amarillo sobre la cartografía (Figura 11), abarca la ubicación de la encuesta en función del número de enfermedades por grupo familiar, brindando una información más concreta del objetivo de la investigación.

La desviación típica ponderada con respecto al centro es de 980 mts.

Se comprueba de esta manera, que en un radio de 980 mts se concentran las encuestas donde hubo

mayoría de casos de enfermedades respiratorias. Estos se detallan en la figura 12.

Se cumplen los objetivos planteados en la investigación, donde se afirma que la contaminación de las ladrilleras produce e intensifica las enfermedades respiratorias.

La proporción de enfermedades respiratorias que predominan en el área de investigación se muestra en el siguiente gráfico (Figura 12).

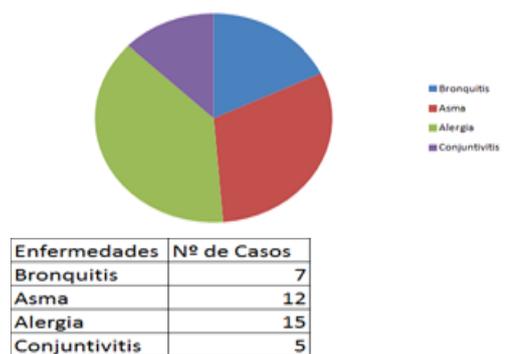


Figura 12: Enfermedades Respiratorias Predominantes  
Fuente: Elaboración propia.



Figura 11: Área de encuestas: Cantidad de enfermos por núcleo familiar.  
Fuente: Google Earth Pro.

Como se puede observar, en el gráfico (Figura 13) son cuatro las enfermedades que predominan en la zona de estudio, siendo la alergia y el asma las de mayor frecuencia, seguidas de bronquitis

### Conclusión

A través de la metodología aplicada, se pudo demostrar el impacto que generan las ladrilleras en el área circundante de su ubicación, no solo en el ambiente sino también en la salud de los pobladores, ya que se observa el predominio de algunas enfermedades respiratorias.

Partiendo del estudio de campo en el área elegida y a través de la realización de las encuestas a los propios trabajadores de las ladrilleras y a los vecinos de las zonas aledañas se pudo comprobar que son industrias muy precarias, que no tienen un control por parte del gobierno, que evalúe el impacto que las mismas generan hacia sus alrededores ya que se localizan en áreas próximas a la concentración urbana.

Por eso, ante el crecimiento urbano que presenta el distrito del Algarrobal, se debería controlar en forma eficiente dicha actividad y de no ser así tendría que ser reubicada en zonas más alejadas de la ciudad, para que no sea tan perjudicial no solo al ambiente sino a la sociedad.

Otra de las soluciones sería reemplazar el ladrillo artesanal por el ecoladrillo, elaborado a base de residuos plásticos, de esta manera se estaría contribuyendo a disminuir considerablemente la contaminación generada por dichos residuos.

También existe el ladrillo ecológico, elaborado a partir de triturar plástico y unirlo con arena, cemento y agua, el cual cuenta con las mismas medidas y capacidades constructivas del ladrillo tradicional, pero es más liviano, más aislante, de mayor durabilidad y su producción no daña el ambiente.

Se construye en el departamento de Junín, en una Planta Recicladora, quienes además elaboran tejas con el mismo proceso y han llevado a cabo la construcción de la primera vivienda totalmente sustentable y sostenible.

Este tipo de soluciones no son tan conocidas por la sociedad y es lo que impide que los ciudadanos tengan otra mirada en el momento de construir, ya que todo lo nuevo no es aceptado rápidamente, pero es necesario dar a conocer dichas propuestas y concientizar a la población sobre el cuidado del ambiente, no solo para nuestro beneficio sino para el de las generaciones venideras.

Y esto se debe generar desde las escuelas, a través de la implementación de espacios donde se desarrollen estos tipos de conocimientos ecológicos, ya que los alumnos son transmisores de conocimiento y pueden modificar su conducta siendo ellos mismos generadores de innovaciones que favorezcan el medio.

Si no se logra concientizar a la sociedad sobre la necesidad de cuidar el ambiente, es en vano todo lo que se pretenda llevar a cabo, por eso se debe empezar desde las escuelas, para formar ciudadanos con conductas que lleven a no degradar el medio.



## Bibliografía

- ARENA, A.P.; CIVIT, B. & DA SILVA, S. M. (2008). Perfil ambiental de la producción de ladrillos en Mendoza: Caso de estudio en El Algarrobal. Encuentro de Investigadores y Docentes de Ingeniería 2008 En IDI 2008, Mendoza, Argentina.

- CODES de PALOMO; M.I. (1994) Ecogeografía. La complejidad del medio ambiente, Ed. Ceyne, Buenos Aires.

- CODES de PALOMO, M. I. ROBLEDO, S.B. (1993), Calidad de vida y medio ambiente. Propuesta teórico metodológica, en "Geografía para el medio ambiente I", CCMA., FFyL. UNCuyo, Mendoza.

- CHAMBULEYORON, M. CORREA, E. PATTINI, A. & ARENA P. (2003). Análisis comparativo de metodologías cuantitativas y cualitativas de ecodiseño: Un aporte para el desarrollo sustentable de productos". Avances en Energías Renovables y Medio Ambiente, Vol. 7, nº2, 12.01-12.06. ISSN 0329-5184. La Plata, Argentina 2003.

- DEIE (Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas). (2001). Información censo nacional de población, hogares y viviendas 2001 por distrito: Las Heras. Mendoza DEIE (Dirección de Estadísticas e Investigaciones Económicas). (2012). Las Heras: Mendoza. GOBIERNO DE MENDOZA, (1998), Estadísticas departamentales, Las Heras, I D R., Mendoza.

- GOMEZ OREA, D. (1994), Evaluación de Impacto Ambiental, 2º edición (corregida y aumentada), Edit. Agrícola Española, S.A., Madrid. <http://www.ecolinkvillage.net/spanish/tecnologS/permaS.htm> (2001)

- OMS (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD). (2014). [www.who.int/es/](http://www.who.int/es/) [consulta online febrero de 2014].

- OMS (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD). (2006). Guías de calidad del aire de la OMS relativas al material particulado, el ozono, el dióxido de nitrógeno y el dióxido de azufre: Actualización mundial 2005. Resumen de evaluación de los riesgos. Ginebra, Suiza.



## **La Geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos. Aprendizaje basado en proyectos en Geografía. Otra mirada sobre la enseñanza actual de problemas ambientales**

**María Cecilia Zappettini**

*mariaceciliazap@gmail.com*

Profesora Adjunta. Departamento de Geografía -Centro de Investigaciones Geográficas  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

**Vivian Sfich**

*vtrabajo@fahce.unlp.edu.ar*

Profesora Adjunta. Departamento de Geografía -Centro de Investigaciones Geográficas  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. UNLP.

Resumen:

El presente trabajo tiene dos propósitos. Por un lado, reflexionar sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos – ABP- como una estrategia metodológica que desafía a los/las alumnos/as a aprender de una manera diferente e innovadora, intentando comprender hechos, fenómenos, problemas que se dan en la realidad y donde los jóvenes son quienes diagraman, planifican y organizan las acciones a realizar durante el proceso. El ABP no se enfoca sólo en aprender contenidos sino en hacer una tarea que resuelva un problema en la práctica; es por eso que una de las características principales es la acción. Este tipo de estrategia didáctica es muy significativa para educar a los/las jóvenes ya que favorece el desarrollo de competencias, habilidades de investigación como capacidades de análisis y síntesis. A su vez la incorporación de tecnología en el proceso actúa como un soporte para el aprendizaje grupal y la construcción de conocimiento.

El segundo propósito es compartir una experiencia áulica titulada “¿qué hacemos con la basura que se genera en nuestra ciudad?” que fuera desarrollada en un quinto año de la Educación Secundaria. Fue pensada por considerarla una problemática relevante y actual. Su abordaje aportó herramientas para que los jóvenes adquieran autonomía y puedan analizar, interpretar y comprender de manera crítica el contexto en el que están inmersos, y así contribuir desde la geografía a los tres fines de este nivel: formación de ciudadanos, la preparación para el mundo del trabajo y para la continuación de estudios superiores.

Palabras Claves: ---



## Introducción:

La Geografía es una materia que se encuentra en el currículum escolar y en las instituciones educativas desde sus inicios en nuestro país dado su reconocimiento por su valor educativo. Las finalidades de su enseñanza a fines del siglo XIX estaban marcadas por la necesidad de formar ciudadanos que respondieran al imaginario de la nación argentina.; a lo largo del siglo XX la idea estuvo centrada en formar ciudadanos que reconocieran su patria, su territorio, su soberanía (Zusman, 1996). Pero los/las estudiantes del siglo XXI, son distintos/as; no tienen las mismas experiencias, ni las mismas expectativas; el mundo no tiene las mismas características y los problemas que observan son otros, es más hoy tenemos el imaginario de no ser sólo ciudadanos del estado nacional sino que podrían ser considerados como un ciudadano del mundo, por el efecto de las tecnologías y la globalización. Ante esta nueva perspectiva es necesario introducir cambios en la enseñanza de la Geografía para que preparen a los/las adolescentes a observar, resolver, hacer visibles y en la medida de sus posibilidades a dar alternativas de solución a problemas comunes del mundo actual.

Desde esta perspectiva resulta significativo y relevante trabajar en torno a la idea de problemas abordando distintas aristas: ambiental, económica, social, política, cultural que puedan ser enfocados desde la Geografía –como ciencia social- y que desde lo metodológico puedan centrarse en la investigación. Desde este enfoque es necesario explicitar que consideramos que *“enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción”*, tal como expresara Paulo Freire (1996); sin embargo coincidimos con Davini (2008) *“que la enseñanza implica siempre transmitir un conocimiento o un saber, favorecer el desarrollo de una capacidad, corregir o apuntalar una habilidad, guiar una práctica”*. La enseñanza siempre tiene una intencionalidad y es una acción voluntaria y dirigida para que alguien aprenda algo que no lo puede hacer solo o de manera espontánea; siempre ha sido una preocupación para los docentes saber cómo enseñar; por ende hoy es indispensable revisar lo metodológico-didáctico; necesitamos que nuestros alumnos aprendan a indagar sobre problemas cotidianos, busquen sus propias respuestas y construyan sus propios conocimientos.

Hay entonces algunos desafíos por enfrentar por parte de los docentes que es necesario revisar. Por

un lado **qué geografía queremos enseñar**, al respecto Zenobi considera que uno de los desafíos en la escuela es *“...aproximarse a las producciones académicas más actualizadas o, como dice Chevallard (1991) acercarse al saber sabio y alejarse del banalizado en la sociedad”* (Zenobi, 2009). Y por otro lado coincidimos con Prieto-Lorda (2012) cuando expresan que en el *“...complejo proceso de cambio de una geografía escolar cotidiana a una geografía escolar académica es de suma importancia el rol que asuma el docente. Requiere un posicionamiento comprometido con el cambio, activo y protagónico en las decisiones que tome en cuanto al qué, para qué y por qué enseñar estos contenidos, además del cómo enseñarlos”*.

Consideramos que el docente al elegir las estrategias para enseñar un contenido tiene una concepción ideológica subyacente sobre cómo aprenden los jóvenes; y ese aprendizaje desde lo metodológico -las habilidades y las destrezas que se desarrollan- apuntan a una formación integral indispensables para las situaciones que deberán afrontar en su vida cotidiana. Comprender la realidad social que vivimos, analizar conflictos, intereses de diversos actores sociales, abordar la multicausalidad, la multiperspectividad y a su vez tener en cuenta las diferentes escalas de análisis de algunos hechos, fenómenos, procesos, requiere de diversas habilidades analíticas que deben ser abordadas desde la Geografía en la Educación Secundaria.

Ahora bien, podemos observar que los métodos propuestos en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires (2010) son los interactivos, aquellos donde predominan las actividades desarrolladas por los jóvenes; principalmente, estudios de caso, trabajo por proyectos, resolución de problemas, salida de campo y juego de simulación; pero, nuestra duda es: ¿se enseña Geografía desde este posicionamiento o continúan las propuestas de enseñanza ligadas a la concepción más tradicional?

La incorporación de las tecnologías también están contempladas en el Diseño Curricular y son un recurso indispensable teniendo en cuenta las características del mundo actual. Sabemos que, el mayor potencial de las nuevas tecnologías de la información en la educación reside no solo en lo que aportarán a los métodos de enseñanza y aprendizaje actuales, sino por el hecho de que están transformando radicalmente lo que rodea a las escuelas. Están cambiando cómo trabajamos, cómo nos relacionamos unos con otros, cómo pasamos nuestro tiempo libre y, en suma, nuestros modos de percibir y relacionarnos con la realidad y a nosotros mismos.



Coincidimos a afirmar que, “*el desafío es utilizar la tecnología de la información para crear en nuestras escuelas un entorno que propicie el desarrollo de individuos que tengan la capacidad y la inclinación para utilizar los vastos recursos de la tecnología de la información en su propio y continuado crecimiento intelectual y expansión de habilidades. Las escuelas deben convertirse en lugares donde sea normal ver niños comprometidos en su propio aprendizaje*” (Bosco, 1995).

En cuanto a la enseñanza de la Geografía desde un posicionamiento crítico, al cual adherimos, no pretende la incorporación de las nuevas tecnologías como un recurso más. Creemos que es necesario crear estrategias metodológicas-didácticas que busquen potenciar el aprendizaje de los alumnos innovando e intentando desarrollar actitudes de aprendizaje autónomo, creativo y participativo, (Litwin, 2005) Para ello es necesario que el docente esté capacitado en qué recursos tecnológicos utilizar, cuándo y cómo en función de un proyecto determinado. En el ABP la tecnología puede incorporarse en distintos momentos, para buscar y seleccionar información, como forma de comunicación entre los integrantes, para producir un conocimiento o para materializar un producto final.

En síntesis, en la actualidad se hace necesario incorporar en la enseñanza de la geografía nuevas alternativas metodológicas que apunten a la centralidad del alumno/a y que se basen en la capacidad de aprender a aprender incorporando las nuevas tecnologías. Proponemos entonces el **Aprendizaje basado en Proyectos** en el cual los estudiantes trabajan de manera activa, planifican, implementan y evalúan proyectos sobre su realidad cotidiana, promoviendo habilidades y competencias que son necesarias más allá de los muros de la escuela.

#### **¿Qué entendemos por Aprendizaje basado en proyectos –ABP?**

El siglo XXI demanda un nuevo modelo de aprendizaje, que promueva que los estudiantes sean constructores de conocimiento, y protagonistas de su proceso de aprendizaje. Estas son características centrales del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), metodología que fomenta que se adquieran conocimientos y se desarrollen habilidades cognitivas trabajando en el desarrollo de un proyecto colaborativo donde se indague a partir de un problema planteado

con interrogantes que direccionan la búsqueda del conocimiento para describir, analizar, explicar, comprender el problema que se intenta discernir.

Es una metodología de enseñanza que consiste en que los estudiantes organicen un conjunto de tareas a partir del planteo de un problema, uno o varios interrogantes o de una hipótesis inicial en el que puedan desarrollar un plan de trabajo/de investigación, que requiere de cierta autonomía y finaliza en un producto final para socializar. Una de las claves del ABP es trabajar sobre problemas reales, de interés para los estudiantes y con el que tengan una relación directa; una segunda característica es el desafío intelectual y creativo que se pone en marcha a lo largo del proceso y la tercera es la acción por parte de las/los estudiantes.

Una de las finalidades de trabajar en el aula con el ABP es que los estudiantes construyan conocimiento, busquen explicaciones a los interrogantes planteados a partir de distintas estrategias propias del proceso de investigación, debatiendo ideas, recolectando y analizando datos, trazando conclusiones, comunicando sus logros, creando y socializando un producto final que de cuenta del recorrido realizado grupalmente. Este proceso de aprendizaje les permitirá desarrollar un pensamiento crítico y analítico, aprender a resolver distintas situaciones, a tomar decisiones sobre el camino a recorrer, a planificar estrategias que van a desarrollar en la búsqueda del conocimiento, aprender a trabajar en forma autónoma y colaborativamente en equipos de trabajo, para buscar alternativas de solución a problemas reales de los cuales son sujetos participantes. Todas estas habilidades son las que se necesitan para vivir en el mundo actual y que en la actualidad las denominan **Competencias para el siglo XXI**.

Muchos proyectos que se realizan en las instituciones educativas se centran en un problema concreto y actual, como un problema ambiental o social; de ahí la importancia que reviste para la geografía trabajar con esta metodología. El propósito de trabajar con ABP es tomar conciencia de un problema y poder desarrollar alternativas de solución sobre problemas que son complejos y no tienen soluciones sencillas.

Entre las principales características del ABP podemos mencionar:

- el modo de conocer está centrado en que los/las estudiantes logren adquirir y desarrollar determinadas capacidades, habilidades y conocimientos. Estos apuntan a realizar indagaciones,



resolver problemas, ser creativos, participar en trabajos colaborativos, utilizar herramientas tecnológicas, desarrollar proyectos, Planificar acciones a desarrollar, participar en debates, entre otros.

- las/los estudiantes son los protagonistas del proceso, buscan, seleccionan, analizan información y

construyen conocimiento incorporando la tecnología para potenciar el aprendizaje.

- el docente se convierte en un guía, un orientador de las acciones y prácticas que realizan las/ los estudiantes en forma individual o grupal. Debe plantear preguntas a las/los estudiantes que les ayude



Figura 1.  
Fuente: elaboración propia.



a cuestionarse y encontrar la mejor ruta de análisis, comprensión y manejo del problema.

- la incorporación de la tecnología es importante como facilitadora para la búsqueda de información pero también para crear nuevos conocimientos e incorporar otros lenguajes de comunicación. Es indispensable la generación de proyectos que promuevan el trabajo colaborativo mediado por la tecnología.

- el trabajo colectivo es otro elemento clave. Aprender a trabajar con el otro, a distribuir tareas en un equipo, a participar de intercambio de ideas y debates, a aprender a escuchar, a negociar con el otro, a tener la responsabilidad y el compromiso de formar parte de un equipo de trabajo son actitudes y experiencias que se aprenden con el ABP. “La combinación del trabajo en pequeños grupos con técnicas de enseñanza en cooperación y colaboración repercuten en el mismo proceso de enseñanza-aprendizaje y, directamente, en la resolución de los problemas planteados” (García de la Vega, 2010).

- el problema/los interrogantes presentados debe ser un desafío para las/los estudiantes, esto requiere que sea un problema real, significativo y relevante, que se sientan sujetos involucrados para generar una motivación y compromiso, respondiendo a un aprendizaje significativo. El problema planteado debe ir más allá de lo obvio para los/las estudiantes. La selección del problema debe estar en concordancia con la madurez del estudiantado, éste es un condicionante para que el trabajo pueda ser realizado.

- se fomenta un aprendizaje autodirigido -habilidad metacognitiva- que surge de la experiencia de la realización del proceso de investigación trazado por ellas/os mismos.

- desde lo actitudinal se busca colaborar en la construcción de un pensamiento social crítico que permita comprometerse de manera fundamentada y responsable en las diversas y complejas situaciones que plantea la vida en sociedad. Promueve acciones relacionadas con la cooperación y la resolución de conflictos.

- el aula se convierte en un espacio que adquiere otro sentido, ya que los alumnos tendrán que trabajar en grupo, moverse, relacionarse con otros; puede incorporarse salidas de campo, la realización de entrevistas a informantes calificados, la realización de encuestas, entre otras actividades.

- la metodología de enseñanza del ABP presenta un recorrido específico, propia de la metodología de

investigación en el aula. Se presentan diferentes pasos secuenciados que se deben cumplimentar para llegar al conocimiento y desarrollar diferentes habilidades.

En el esquema de la página anterior se intenta describir el proceso (ver figura 1).

### **Una experiencia de ABP en el aula de Geografía:**

Enseñar geografía a través del ABP es todo un desafío. Pensar el problema, hacer los recortes más pertinentes y generar preguntas/interrogantes que incentiven los procesos de indagación es una tarea compleja. Trabajar en el aula a partir del Aprendizaje Basado en Proyectos fomenta el desarrollo de competencias tales como la toma de decisiones, el trabajo en equipo, la planificación de estrategias que se desarrollan a lo largo del proceso de investigación, las habilidades de comunicación, el pensamiento crítico, entre otras tantas que apuntan a vivenciar el aprendizaje en nuevos escenarios.

Consideramos que este tipo de aprendizaje, tal como lo señala Davini (2008), es un tipo de metodología que desarrolla la capacidad crítica, la inventiva y el sentido práctico, poniendo el razonamiento al servicio de la acción, integrando distintos conocimientos y experiencias previas.

Desde el punto de vista de los contenidos, se trabajó con el tema la basura que se genera en la ciudad en donde vivimos, el recorrido que realiza y los actores sociales intervinientes., bajo un primer gran interrogante: “¿qué hacemos con la basura que se genera en nuestra ciudad?”. La propuesta apuntó a trabajar en la construcción de un paradigma explicativo sobre el problema. El propósito que nos planteamos fue que los estudiantes reflexionen sobre la generación de basura, qué hacemos como sociedad con ella, y visibilizar a diferentes actores sociales - los reconocidos y los no reconocidos en el sistema- Asimismo, la construcción del conocimiento sobre la problemática la concebíamos a partir del recorrido propio de los procesos de investigación. Consideramos a su vez que, analizar esta problemática en profundidad implica tomar conciencia para poder influir y/o transformar la realidad.

La finalidad fue construir un objeto de enseñanza que permita generar explicaciones multicausales, con diferentes perspectivas, que apunten a visualizar la complejidad de la realidad y que articulen conocimientos, habilidades y capacidades. Junto a la construcción de dicho objeto de enseñanza se explicitaron



algunos interrogantes que guiaron la indagación que promovieron la búsqueda del conocimiento.

La siguiente secuencia didáctica se fundamenta en brindar a los jóvenes las herramientas teóricas conceptuales, tecnológicas y prácticas, necesarias para desnaturalizar problemáticas ambientales con las que conviven diariamente. Para tal finalidad, la secuencia propone brindar un abordaje que interpele al alumnado llevándolo a indagar en sus saberes previos adquiridos, a incorporar nuevos conceptos y herramientas de estudio.

### **La experiencia realizada se describirá y analizará en diferentes momentos de su puesta en práctica:**

#### **1-Planificación de la propuesta de enseñanza:**

El primer paso fue pensar y seleccionar un objeto de enseñanza en Geografía que contemplara una problemática ambiental que fuera relevante y significativa para los estudiantes. En la planificación podemos identificar distintos momentos:

A- Identificación del problema a presentar:  
A principios de año, al recopilar las ideas previas, notamos que un tema/problema que los estudiantes no tienen mucha información es acerca de la generación de basura y a dónde van esos residuos en la ciudad de La Plata y quienes intervienen en el proceso, por eso se convirtió en nuestro objeto de enseñanza. El tratamiento de los residuos urbanos plantea conflictos en el territorio platense, frente a problemas que son al mismo tiempo ambientales y sociales: por un lado, el colapso de los rellenos sanitarios y por otro, sectores sociales, algunos de ellos, los cartoneros nucleados en el MTE –Movimiento de Trabajadores Excluidos- que viven de un trabajo no reconocido por el Estado. Los interrogantes iniciales que planteamos fueron: ¿Qué tipos de residuos generamos en nuestras casas? ¿y en la escuela? ¿De qué materiales se componen los residuos que generamos? ¿A dónde va la basura que generamos? ¿Qué se hace con ella? ¿Cómo nos deshacemos de ella? ¿Qué consecuencias podrían generar al medio ambiente? ¿Está en manos del Estado este proceso o es una empresa? ¿Quiénes más viven de los desechos? ¿Estas personas son visibles a la sociedad? ¿Hay plantas que reciclen la basura en La Plata? ¿Existe una política de separación de la basura? ¿De qué manera podemos producir menos residuos?

B- Identificación de objetivos: Nos propusimos en términos generales:

- Comprender el circuito de la basura y los problemas socio-ambientales-territoriales que generan a nivel local, reconociendo los distintos actores sociales que intervienen dicho circuito.

- Generar un aprendizaje basado en proyectos donde los alumnos sean el centro del proceso y se autogestionen a lo largo del proceso de investigación.

- Promover el desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos para dar explicaciones a problemas socio-ambientales-territoriales.

- Construir un producto final que de cuenta del recorrido realizado y pueda ser socializado a la comunidad en general para tomar conciencia del problema.

C-Secuencia de actividades:

a- Confeccionaron los grupos de trabajo para comenzar a realizar el proyecto de investigación.

b- Recopilación de ideas previas a partir de la realización de papeletas donde expresaron sus conocimientos sobre los interrogantes planteados en esquemas, dibujos.

c- Visualizaron los siguientes videos informativos:

La historia de las cosas: <https://www.youtube.com/watch?v=ykfp1WvVqAY&t=43s>

¿Qué hacemos con los residuos en Argentina? [https://www.youtube.com/watch?v=HWyFJBSL\\_cQ](https://www.youtube.com/watch?v=HWyFJBSL_cQ)

¿A dónde va la basura que generamos en nuestras casas? - Efecto Mariposa: <https://www.youtube.com/watch?v=yunrsaN95Z4>

La Plata: Inauguraron la planta del CEAMSE: <https://www.youtube.com/watch?v=LAYzRBv9R0U>

Científicos Industria Argentina - La basura como relación social: [https://www.youtube.com/watch?v=\\_qHdYZ69Wf8](https://www.youtube.com/watch?v=_qHdYZ69Wf8)

d- Realizamos una visita guiada al CEAMSE.

e- Planificaron diversas actividades hacia el interior del grupo; plantearon nuevos interrogantes/dudas.; realizaron una búsqueda de información en diversas fuentes de información, las analizaron; elaboraron y realizaron encuestas y una entrevista a un informante calificado.

f- Construyeron un producto final que dio cuenta del proceso realizado y dieron explicaciones al problema planteado. Pensaron alternativas de solución a partir de la toma de conciencia del problema.

g- Socializaron dicho producto final con otros compañeros de la institución.



## 2- Ejecución de las actividades planificadas:

Todas las actividades planificadas pudieron llevarse a cabo sin mayores dificultades.

La recopilación de las ideas previas a partir de los afiches (ver drive) dieron cuenta de:

- la falta de conocimiento sobre el tema/problema en general.
- el desconocimiento la localización de la Planta CEAMSE en Punta Lara.
- el programa de gestión responsable de residuos de la municipalidad local.
- desconocen los actores sociales que intervienen.

La visualización de los videos fueron motivadores de posteriores interrogantes que se plantearon para arribar a la explicación del problema, además de los planteados inicialmente. Los videos daban cuenta de diferentes enfoques del problema. Uno de ellos es una descripción crítica del sistema capitalista, el proceso productivo, el consumo, la obsolescencia programada y la generación de basura. Oros dan cuenta del recorrido de la basura en nuestro país, los materiales que pueden reciclarse, el trabajo en la plantas del CEAMSE, la necesidad de “separar” los residuos de acuerdo al plan de gestión responsable de residuos y otro muy interesante da cuenta de lo que no visibilizamos, distintos actores sociales que viven de los desechos, “la basura entendida como relación social” como lo plantea el investigador Raúl Alvarez (2011) en el video, en donde hace una distinción entre “contaminadores y contaminados” y “basurizadores y basurizados”.

La visita al CEAMSE, funcionó como la toma de conciencia de lo que sucede. Cómo funciona una planta que separa desechos (envases, papel y cartón, resto de basura) bajo el lema “el residuo tiene valor”. Recibieron la explicación del paso de la basura enterrada en un pozo de relleno a una planta que pone en valor aquello que puede ser transformado partir del trabajo y la tecnología.

También tuvieron la oportunidad de realizar una entrevista a un grupo de “Promotoras” del MTE, quienes explicaron cuál es trabajo que realizan “los cartoneros” y cómo es su modo de subsistencia en función de su trabajo y la lucha continua que tienen para ser reconocidos como trabajadores por el estado, en este caso el municipio.

Con respecto al trabajo grupal, el planteo de nuevos interrogantes, la distribución de tareas y las

actividades que realizaron fueron distintas. Cada grupo funcionó de acuerdo a lo planificado y consensuado entre ellos/ellas. Esta etapa también significó la incorporación de la tecnología en la búsqueda de información. En la elaboración de informes, de mapas conceptuales, entre otros.

Lo más dificultoso fue la confección de encuestas y la planificación de una entrevista. En el primer caso llevó tiempo su armado y comprender cómo analizar los resultados de la misma y ponderar la información que obtuvieron. La entrevista si bien fue más sencilla su programación, sólo un grupo pudo realizarla, el resto no pudo contactar informantes considerados calificados.

El producto final consistió en la elaboración de un celumetrage<sup>1</sup>. Cada grupo elaboró un video en función de la información recopilada, la salida de campo, las encuestas y las entrevistas realizadas. Ese producto final debía dar cuenta de todo el proceso realizado por los jóvenes. El mismo fue visualizado en una jornada institucional sobre el tema de los residuos en la ciudad; la idea es comenzar a formar conciencia a toda la institución sobre dicho problema.

Todo el material trabajado y producido durante el proyecto, al igual que imágenes que dan cuenta del trabajo durante el desarrollo del proyecto puede encontrarse en: <https://drive.google.com/drive/folders/1Jgta9GaWEakVSZlaU7fOnHxo7c-hnp9Z>

## 3- Evaluación:

La evaluación del ABP fue realizada en proceso y en forma consensuada entre los/las alumnos/as y el docente. Para ellos se trabajo en la elaboración conjunta de una rúbrica a modo de criterios de evaluación sobre el trabajo realizado en forma individual y grupal. Fue así que se construyo y consensuó la siguiente rúbrica (ver tabla evaluación, página siguiente).

### A modo de cierre:

Podríamos afirmar que la puesta en práctica de la experiencia resultó un desafío para docentes y alumnos/as. No sólo por el cambio en la relación entre ambos que este tipo de proceso de enseñanza y de aprendizaje implica sino por el proceso en sí y por los resultados obtenidos.

Una cuestión importante desde el punto de vista conceptual es reconocer la falta de tratamiento de este tipo de temas/problemas trabajados en el aula y

---

<sup>1</sup> Para la elaboración del celumetrage se utilizó Power Director, aplicación que puede bajarse en cualquier celular. Es una aplicación muy sencilla que, a partir de la selección de imágenes y sobre ellas la escritura de epígrafes se puede elaborar un producto que de cuenta de aquello que uno quiere transmitir a modo de video.



Escala de evaluación	Regular	Bien	Muy bien
Búsqueda y aporte de información	Busca y aporta información pero no sabe seleccionarla.	Busca y aporta información activamente pero le cuesta seleccionar la información relevante	Busca y aporta información activamente y selecciona la información relevante
Conocimientos adquiridos	Amplia muy poco los conocimientos sobre el tema. No despliega nuevas habilidades y competencias.	Amplia algunos conocimientos sobre el tema. Despliega algunas habilidades y competencias.	Amplia gran cantidad de conocimientos sobre el tema. Despliega nuevas habilidades y competencias.
Iniciativa	Propone muy pocas actividades en el proceso de investigación y en la elaboración del producto final.	Propone algunas actividades en el proceso de investigación y en la elaboración del producto final.	Propone continuamente actividades en el proceso de investigación y en la elaboración del producto final.
Participación	Tiene poca participación en todo el proceso de trabajo.	Participa en forma activa en todo el proceso de trabajo.	Participa en forma muy activa llevando la conducción del grupo.
Trabajo en grupo	Le cuesta participar en actividades grupales, se distrae fácilmente.	Participa activamente, colabora con sus compañeros y respeta los roles establecidos	Participa activamente, ayuda a sus compañeros, respeta los acuerdos y roles establecidos.
Incorporación de las tic	Le cuesta incorporar las tic en las actividades planificadas.	Incorpora las tic pero necesita ayuda para comprender su uso.	Incorpora las tic sin dificultades en las actividades propuestas.
Producción y comunicación del producto final	Participa en la elaboración del producto en forma pasiva. Transmite lo aprendido de forma poco ordenada.	Participa en la elaboración del producto en forma activa. Transmite lo aprendido de forma ordenada.	Participa en la elaboración del producto en forma muy activa Transmite lo aprendido de forma ordenada y coherente.
Actitud	Casi nunca respeta las normas establecidas por el docente y/o grupo de trabajo.	Generalmente respeta las normas establecidas. Se muestra comprometido con el trabajo.	Respeta normas establecidas en la clase y se muestra comprometido y alegre para trabajar.

Tabla de evaluación.  
Elaboración entre docente y alumnos/as.



más aún la necesidad de introducir nuevas formas de conocer por parte de los alumnos/as. Es decir, no solo hace falta revisar problemáticas que acompañen a comprender la realidad en la cual vivimos sino repensar las formas en que los/las alumnos/as adquieren el conocimiento.

Desde el punto de vista de la autoevaluación, los/las alumnos/as manifestaron que tenían dificultades a la hora de llevar a cabo las tareas relacionadas con generar preguntas científicas significativas, manejar el tiempo, transformar información en conocimiento y desarrollar argumentos lógicos para apoyar sus tesis pero que pudieron subsanar dichos problemas con el aporte y acompañamiento del docente.

Desde nuestra perspectiva, la puesta en práctica del ABP garantizó la adquisición de ciertos aprendizajes y destrezas como el estudio autónomo, la búsqueda de información, la elaboración de presentaciones creativas incorporando la tecnología, el trabajo en equipo, la planificación del tiempo, la capacidad de desarrollar la oralidad. No debemos olvidar la necesidad de concebir la enseñanza de la geografía a partir del espacio como producto social, que significa enseñar a pensar el espacio, tomarlo como una construcción que cambia con el tiempo, donde nosotros como sociedad somos parte fundamental de los cambios y continuidades. Como ciudadanos somos responsables del espacio que construimos.

Por último, la evaluación de los proyectos es uno de sus aspectos más complejos puesto que debe demostrar la adquisición de habilidades y destrezas y no sólo la memorización de contenidos. El punto más interesante en este aspecto fue la presentación de los celumetrajés –que apuntaban a explicar el problema y a la necesidad de tomar conciencia del mismo- a otros alumnos/as de la institución.

Esta propuesta estuvo orientada a desarrollar en el aula un proceso que permita a los alumnos/as vincularse dialécticamente con el conocimiento producido por la Geografía –en el marco de las Ciencias Sociales- desde una actitud participativa, problematizadora, constructiva, de enseñar a pensar la participación con relación a determinadas situaciones cotidianas y reales, con finalidades y propósitos pedagógicos y lo significativo que ello es para la formación del alumno/a como ciudadano/a.

#### **Bibliografía:**

- Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES: Geografía (2011). La Plata. Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. En: [http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias%20comunes/geografia\\_5.pdf](http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias%20comunes/geografia_5.pdf)
- Galeana de la O, Lourdes (2006) Aprendizaje basado en Proyectos. Universidad de Colima En: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>
- García de la Vega, A. (2010). Aprendizaje basado en problemas: aplicaciones a la didáctica de las ciencias sociales en la formación superior, II Congr s Internacional de Didácticas, Gerona, 3-6 de febrero.
- Gurevich Raquel (1998). Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa, en B. Aisemberg y S. Alderoqui (Compiladoras), Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas. Buenos Aires. Paidós
- Litwin Edith (Compiladora) (2005). Tecnologías educativas en tiempos de internet. Buenos Aires. Amorrortu editores.
- Litwin Edith (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires. Paidós
- Prieto, María Natalia; Lorda, María Amalia (2012) Propuesta metodológica para la enseñanza de la problemática ambiental como contenido programático en la educación geográfica. Revista Universitaria de Geografía / 2012, 21, 11-30
- Zenobi, Viviana.(2009) Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y geografía escolar. En INSAURRALDE, Mónica (Comp). Ciencias Sociales. Líneas de Acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas, 2009, pp. 93-118.



- Zusman, P (1996) Una geografía científica para ser enseñada La Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (1922-1940). En: <http://age.ieg.csic.es/hispenggeo/documentos/saeg.pdf>



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° V: DESAFÍOS EN LA FORMACIÓN DE NUEVOS PROFESIONALES DE GEOGRAFÍA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **Complejidades, rupturas y reconsideraciones en la formación inicial de profesores de Geografía. Reflexiones acerca de las percepciones y perspectivas que emanan a partir del análisis del estado de situación del estudiante de Geografía.**

**Irastorza, Silvia del Carmen**

*sirastorza97@gmail.com*

Instituto de Formación Docente Continua San Luis, IFDC-SL.

**Salinas, Vanesa Soledad**

*vanesalinas95@gmail.com*

Instituto de Formación Docente Continua San Luis, IFDC-SL.

**Venezia, Raúl Alberto**

*geovenezia@gmail.com*

Instituto de Formación Docente Continua San Luis, IFDC-SL.

### Resumen:

El presente artículo se estructura a partir de la intencionalidad de comunicar reflexiones acerca del estado de situación en la formación de futuros profesores de geografía en el contexto actual.

Las consideraciones vertidas se materializan a partir de un proyecto de investigación, que se está llevando a cabo, en relación a la búsqueda de estrategias áulicas que potencien las competencias comunicativas y disciplinares que poseen los alumnos de 1 año del profesorado de Geografía en su trayectoria formativa. En torno a esto se pretende compartir consideraciones que se van advirtiendo en el transcurrir del proceso investigativo, y que subyacen en la práctica docente por la búsqueda permanente de acciones que permitan arribar a desentrañar los procesos que se manifiestan en relación a la comunicación y que inciden en el rendimiento académico de los estudiantes.

El análisis del trabajo se enmarca en un contexto actual, donde las nuevas tecnologías trascienden todas las fronteras y deben ser tenidas en cuenta para el fortalecimiento de competencias comunicativas y disciplinares que debe adquirir un profesor de geografía en su trayectoria formativa.

Palabras Claves: ---



### Reflexiones acerca de las percepciones y perspectivas que emanan a partir del análisis del estado de situación del estudiante de geografía

Ante un espectro complejo, que se materializa a partir de percepciones asimiladas con el transcurrir de experiencias formativas en ciclos lectivos anteriores, se inició un proceso investigativo que tiene por objeto conocer qué estrategias áulicas son pertinentes para potenciar las competencias comunicativas y disciplinares que poseen los alumnos de 1 año del profesorado de Geografía en sus trayectorias formativas.

Las percepciones asimiladas a través de la práctica dan lugar a considerar la existencia de un ambiente situacional complejo en la formación inicial, generando permanentes reconsideraciones en el accionar áulico. Este ámbito subyace ante la combinación de factores inherentes a dos dimensiones: las habilidades y destrezas propias del estudiante, y las habilidades y destrezas del docente a cargo de proporcionar los medios para que el estudiante construya su formación profesional. Esta última consideración, vale aclarar, se enmarca en la acepción de Ferry sobre la formación de formadores: “La formación de formadores (...) implica “ayudar” a través de “mediaciones” a que el otro se forme pero trabajando sobre sí mismo. En este proceso tan complejo y permanente intervienen numerosos elementos que actúan como “mediadores”, y pueden representar elementos obstaculizadores o facilitadores del proceso de formación (Ferry, citado en Prieto y Lorda, 2010).

En tanto esto, y considerando que los dispositivos, los contenidos de aprendizaje, el currículum no son la formación en sí sino medios para la formación (Ferry, 1997), se estipulan estrategias que conlleven al estudiante a un escenario apropiado para la construcción de su conocimiento. En este ámbito bidireccional estudiante - docente, es importante que se tengan en cuenta ciertas cualidades que tienen que ver con la capacidad crítica, de innovación e implementación de destrezas disciplinares, que propicien las competencias geográficas. En relación a esto, el profesor requiere de una formación integral (saber, saber hacer y saber ser) que le permita construir las bases necesarias, desde una perspectiva constructivista, para desempeñar su papel, tan útil y primordial, pero desde una postura flexible, permeable y sensible a las características del afuera (Santos Guerra, 2001).

Hablar de las percepciones construidas en torno al marco que acontece en los primeros años del profesorado de Geografía, implica hacer referencia a una serie de elementos que se hacen visibles en las primeras instancias del proceso de formación y en la vida académica del estudiante. En consecuencia, se advierten problemáticas tales como: deserción, desmotivación, poca participación en la clase de los alumnos, indiferencia hacia las consignas y actividades propuestas, altos niveles de desaprobación en las diferentes instancias evaluativas, pronunciadas dificultades de evocar aquellos conocimientos adquiridos a partir de una lectura específica; limitaciones en el vocabulario específico a la hora de expresar ideas propias, y un profundo desconocimiento de la utilidad del mapa e interpretación de cartografía, gráficos, estadísticas, etc.

Ante este escenario, se debe inferir adecuadamente los parámetros que regirán los medios que darán lugar a la formación del estudiante. Ante lo expuesto, se considera prioritario lo inherente a las cuestiones pedagógico – didácticas que constituirán el andamiaje del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Además de lo mencionado, se toma en cuenta las características con las que el estudiante ingresa al profesorado. En esta situación se debe contemplar una modalidad de valoración del rendimiento académico del estudiante que contemple, no sólo las habilidades y destrezas que posee, sino también su contexto cotidiano que limita o facilita su desempeño académico.

Cuando se habla de contexto cotidiano, se referencia a las situaciones que definen su contexto personal en cuanto al tiempo de estudio y su disposición volitiva. En este punto, se interpreta, se exponen las dos variables elementales para lograr una adecuada lógica de cursado que encamine al estudiante satisfactoriamente al logro de sus objetivos. Se presentan, entonces, lo que denominaremos “atenuantes externos que profundizan las complejidades en el proceso de formación del estudiante” organizadas a partir de dos dimensiones: **Personal** y **Contextual** (Ver cuadro 1, página siguiente).

Se observa en el esquema un porcentual considerable de estudiantes que han iniciado alguna otra carrera antes de comenzar el profesorado de Geografía. Esta característica se presenta como un denominador común a distintas cohortes, lo que deriva en considerar que los estudiantes ya presentan una experiencia en nivel superior, y en consecuencia, poseen cierto



conocimiento en cuanto a la administración de tiempos y lógica de cursado, hábitos de lectura, costumbres, vida institucional, etc. En relación al análisis de esta variable, también se puede reflexionar que estudiar una carrera de Profesorado no está siendo la primera opción en los estudiantes.

Otra variable a analizar es la destacada cantidad de alumnos que trabajan. En este sentido un 77% forman parte del mercado laboral. Esta particularidad va a intervenir de manera categórica a la

hora de distribuir los tiempos de estudio, la disposición volitiva, y administrar una lógica de cursado. En tanto este último ítem, queda expuesto en el apartado que analiza la disposición para el aprendizaje teniendo en cuenta el tiempo de lectura bibliográfica. Sólo un 30% del alumnado le dedica más de 3 hs semanales a la lectura bibliográfica.

Otra variable destacable para su análisis es en relación al contexto en el cuál el estudiante transcurre su vida cotidiana. En esta perspectiva de análisis vale

Atenuantes externos que profundizan las complejidades en el proceso de formación del estudiante					
DimensiónV	variable			Resultados (en %)	
Personal	Laboral	No trabaja			23 %
		Trabaja menos de 10 h semanales			48 %
		Trabaja entre 10 y 20 hs semanales			10 %
		Trabaja más de 20 hs semanales			19 %
	Disposición para el aprendizaje	Lectura bibliográfica	Menos de 1 hs semanal		9 %
			De 1 a 3 Hs semanales		45,5 %
			De 3 a 5 hs semanales		27,3 %
			Más de 5 Hs semanales		3,1 %
			Sólo dedico tiempo en la semana de parcial		15,1 %
	Experiencia en nivel superior	Inició o estudió alguna otra carrera			81,8 %
Es la primer carrera que inicia			18,2 %		
Contextual	Situación de convivencia	Vive con los padres		24 %	
		Vive solo		19 %	
		Vive con su familia		57 %	

Cuadro 1: Variables que intervienen en las características y el contexto del alumno.

Fuente: Elaboración propia en base a encuestas realizadas a alumnos de primer año del profesorado en Geografía.



mencionar que la mayoría de los estudiantes poseen familia, y tan solo el 19% vive solo. Ante esto, devienen otros atenuantes que limitan el desarrollo académico: tiempos acotados, mayores obligaciones, etc.

### **De los conocimientos y habilidades previas a las competencias comunicativas y geográficas a formar.**

A partir de lo expresado en el apartado anterior, surgen una multiplicidad de interrogantes cuya génesis radica en situaciones propias de un contexto actual complejo. Este tipo de análisis nos lleva a procesos investigativos profundos que indaguen sobre el campo institucional, las características de los alumnos, y el cuerpo docente de la institución.

El interés sobre estas cuestiones estriba en lograr conocer las aptitudes precedentes que el estudiante posee al inicio de su formación en el profesorado, y consecuentemente, qué estrategias áulicas podemos inferir para potenciar las competencias comunicativas que poseen los alumnos de 1º año del profesorado de Geografía en su trayectoria formativa del IFDC-SL, y al unísono, poner en marcha los medios pertinentes para que éste adquiera competencias geográficas.

Cuando hablamos de “competencias”, se hace referencia al conjunto de conocimientos, habilidades y de actitudes que se aplican en el desempeño de una profesión. (Trillo Alonso, 2007).

Cuando se refiere al: **Conocimiento**, se centra en la adquisición y dominio del mismo, es decir el “**Saber**”. A las **habilidades** haciendo referencia al saber y la destrezas al ejecutar. Las personas son hábiles, por lo tanto logran realizar algo con éxito gracias a sus destrezas. Es decir se hace referencia al “**Saber hacer**”. Y por último, la actitud, podría definirse como la forma de ser y hacer de la persona (conteniendo lo cognitivo, afectivo y conductual), el “**Ser**”. (Formenti, 2016)

En función a esto, remite importancia para la formación en el profesorado de Geografía las competencias comunicativas y geográficas.

Las competencias comunicativas hacen referencia al conjunto de habilidades y capacidades que cada persona tiene para comunicarse, es decir “identificar (como receptor) o utilizar (como emisor) las convenciones socioculturales y psicológicas que determinan el uso del lenguaje en un contexto espacio-temporal determinado” (Giammatteo y Albano, 2012). Es decir que la competencia comunicativa implica, entonces, una serie de procesos saberes y experiencias

de diversos tipos que el emisor-receptor deberá poner en juego para producir o comprender discursos adecuados a la situación y al contexto de comunicación (Bermúdez y González, 2011).

Desde estas consideraciones, la competencia comunicativa incluye a la competencia lingüística y otros lenguajes verbales y no verbales como el gestual, icónico, estadístico, cartográfico, etc. Cuando se hace mención a la competencia lingüística, Victoria Reyzábal (2012) la define como el conjunto de conocimientos, habilidades y destrezas que requiere el uso adecuado, correcto, coherente y estético tanto del código oral como del escrito (comprensión y expresión, análisis y síntesis, identificación, comparación, creación, recreación de mensajes), centrándola en escuchar y hablar, leer y escribir de forma competente.

En lo que respecta a las competencias geográficas, se puede aseverar que hacen referencia a un conjunto de aptitudes que conducen a ser competentes en la reflexión disciplinar de la interrelación hombre- medio. En tal sentido, para otorgar una contextualización, cabe destacar que la geografía posee como objeto de estudio al espacio geográfico, su interpretación y análisis, y para comprenderlo, siguiendo a Jorge Blanco(2007), se requiere precisar la índole de la relación entre espacio y vida social, aportando una visión sobre la transformación de la naturaleza, identificando los principales procesos y modalidades de producción social del espacio.

Para arribar a los procesos mencionados, es necesario lograr ciertas aptitudes. En este sentido, Fernando Arroyo Ilera (1996) estipula cuatro destrezas geográficas significativas: la graficidad, la visualidad, capacidad de medición y valoración de tamaños y magnitudes, y el trabajo de campo.

La primera destreza, hace referencia a la graficidad, entendida como la aptitud para la representación e interpretación gráfica, la elaboración y el comentario cartográfico, el análisis y la correcta utilización de diagramas, etc. La graficidad cartográfica es, según esto, un factor de la configuración mental del concepto de espacio.

Directamente relacionada con la graficidad, la enseñanza geográfica desarrolla una segunda aptitud, la visualidad y la capacidad de observación. Lo fisonómico, la morfología, el paisaje, etc, son aspectos que cuentan con una gran tradición geográfica. Su observación y análisis, mediante la contemplación



directa, o recurriendo a la fotografía aérea, panorámica, etc, supone una capacidad que el geógrafo debe desarrollar necesariamente para interrelacionar y aplicar significativamente los conceptos.

La enseñanza de la geografía supone el desarrollo de una destreza esencial, el trabajo de campo, la encuesta, el contacto vivo y directo con los hechos y problemas geográficos que pretendemos explicar. (Arroyo Ilera citado por Moreno Jiménez ,1996:54).

Cabe destacar que la inclusión de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación proveen un conjunto de diversos recursos que aportan sustancialmente a la educación geográfica y que

demandan competencias de índole digital, espacial, lingüísticas y de aprender a aprender que exigen la innovación en la formación.

Establecido las conceptualizaciones necesarias para otorgar un marco teórico referencial al artículo, se iniciará un breve análisis de algunas consideraciones elaboradas a partir del trabajo de campo realizado.

Se elaboró una rúbrica (Ver cuadro 2) para el análisis de las observaciones realizadas en cuanto al desempeño del estudiante para lograr advertir falencias y potencialidades en sus competencias comunicativas y destrezas geográficas.

Rúbrica de observación						
Competencia - Indicador		Nivel de desempeño	4	3	2	1
			Excelente	Satisfactorio	a mejorar	Requiere acompañamiento
Competencia comunicativa	Competencia Lingüísticas y paralingüísticas	Comunicación no oral	Fluido y apropiado manejo conceptos específicos, utilizando eficientemente una terminología apropiada para expresar sus ideas.	Buen manejo conceptos específicos, utilizando en algunas ocasiones una terminología apropiada para expresar sus ideas.	Precario manejo conceptos específicos, y una escasa utilización de terminología apropiada para expresar sus ideas.	No maneja conceptos específicos, y no usa terminología apropiada para expresar sus ideas.
		Elaboración de enunciados teniendo en cuenta elementos no verbales	Se expresa muy bien, utilizando gestos y una expresión corporal adecuada para complementar su discurso oral.	Se expresa de manera adecuada, utilizando algunos gestos durante se discurso, sin potenciar la expresión corporal.	Logra expresarse, pero sin utilizar gestos y/o una expresión corporal adecuada.	No logra expresarse de manera adecuada.
			Utiliza un tono de voz acorde a lo que quiere comunicar. Con un volumen adecuado resaltando los momentos más significativos, logrando la atención del receptor.	Utiliza un tono de voz moderado, sin resaltar momentos significativos, en dónde no se advierte lo importante de lo secundario.	Tono de voz bajo, pero audible. En ocasiones presenta inseguridad en el discurso.	Tono de voz demasiado bajo que resulta inaudible y/o inseguro, con silencios prolongados y conversación vacilante.



Rúbrica de observación						
Nivel de desempeño		4 Excelente	3 Satisfactorio	2 a mejorar	1 Requiere acompañamiento	
Competencia - Indicador						
Competencia comunicativa	Comunicación escrita	Redacción coherente	Correcta y ordenada redacción de cada oración, sin errores de concordancia, manteniendo el sentido completo de cada oración, con claridad y concisión. Se respetan las normas ortográficas.	Correcta redacción de cada oración, con algunos errores de concordancia, pero manteniendo el sentido completo de cada oración. Sin errores ortográficos.	La expresión es poco clara. Presenta falencias de concordancia en la estructura del texto. Se advierten errores ortográficos.	Existen falencias considerables de concordancia, cohesión y coherencia. Se advierten errores ortográficos considerables.
	Capacidad de aprendizaje	Ejecución de actividades en clase	Demuestra total comprensión de la actividad. Realiza un análisis y síntesis de la información evidenciando una selección adecuada en cuanto a la calidad, utilidad y pertinencia del material para con lo planteado.	La actividad está realizada identificando procesualmente casi todas las etapas que requiere la misma. Ofrece la información presentada en los materiales.	Logra comprender la actividad luego de varias consultas. Presenta un nivel de desempeño por debajo de lo esperado. No identifica las etapas fundamentales.	No cumple los objetivos planteados. No aplica los Contenidos presentados para la realización de la tarea.
Competencias disciplinares de geografía	Capacidad de análisis	Abordaje de situaciones problema	Reconoce y expone con claridad y pertinencia el conjunto de ideas y conceptos básicos, aplicándolos a situaciones reales de manera acabada. Propone soluciones y/o prospección.	Expone con claridad gran parte de las ideas y conceptos básicos así como gran parte de las relaciones entre ellos.	Aparecen algunos de los elementos bien organizados. Su aplicación a situaciones reales y las relaciones entre ellos son confusas.	La exposición del conjunto de ideas y conceptos no se evidencian con claridad. Las relaciones entre ellos, generalmente, son impertinentes.



Rúbrica de observación						
Competencia - Indicador		Nivel de desempeño				
		4 Excelente	3 Satisfactorio	2 a mejorar	1 Requiere acompañamiento	
Competencias disciplinares de geografía	Capacidad de análisis	Abordaje de situaciones problema	Identifica, describe e interrelaciona de manera acabada y holística la fisonomía y morfología del paisaje mediante la observación directa o a través de fotografías aéreas, imágenes satelitales, etc	Identifica y describe de manera acabada y holística la fisonomía y morfología del paisaje mediante la observación directa o a través de imágenes de paisajes, fotografías aéreas, imágenes satelitales, etc	Identifica de manera parcial la fisonomía y morfología del paisaje mediante la observación directa o a través de imágenes de paisajes, fotografías aéreas, imag. Satelitales.	No identifica diferentes fisonomías del paisaje mediante la observación directa o a través de imágenes de paisajes, fotografías aéreas, imágenes satelitales, etc
		Elaboración de conclusiones	La síntesis integra todas las ideas relevantes, elementos y/o imágenes para formar una unidad cohesiva. La combinación de elementos es coherente y está justificada	La síntesis integra adecuadamente muchos de las ideas, elementos y/o imágenes para formar una unidad cohesiva. La combinación de la mayoría de los elementos es coherente y está justificada	La síntesis sólo integra algunas de las ideas, elementos y/o imágenes para formar una unidad cohesiva. La combinación de los elementos no es muy lógica ni verificable	La síntesis no integra ideas, elementos y/o imágenes para formar una unidad cohesiva. La combinación de los elementos no es lógica ni verificable
		Graficidad	Evidencia aptitud para la representación e interpretación gráfica. La elaboración, comentario y análisis cartográfico integra eficientemente todos los contenidos abordados.	La representación e interpretación gráfica es correcta. La elaboración, comentario y análisis cartográfico integra algunos de los contenidos abordados.	La representación e interpretación gráfica presenta falencias. La elaboración, comentario y análisis cartográfico integra de manera poco apropiada los contenidos abordados.	La representación e interpretación gráfica no se logra. La elaboración, comentario y análisis cartográfico no integra los contenidos abordados.

Cuadro 2: Rúbrica de observación.

Fuente: Elaboración propia en base a Rodríguez – Gallego “Evidenciar competencias con rúbricas de evaluación”.



La selección de este instrumento se debe a que constituye una herramienta útil para evaluar el desempeño de los estudiantes en el aula sobre aspectos puntuales que permitan advertir las competencias que los alumnos poseen durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En el momento de validación de los instrumentos de recolección de datos, se determinó la necesidad de incorporar parciales y trabajos prácticos de los alumnos como elementos complementarios de análisis teniendo en cuenta que faltaban elementos que permitieran analizar algunos indicadores propuestos en la rúbrica para los cuales no era suficiente con la observación de clase.

En un análisis preliminar de los instrumentos aplicados, podemos observar que de un total de 68 inscriptos, cursan el segundo cuatrimestre 45 alumnos. Nótese aquí un porcentual significativo de alumnos que han desertado del cursado de la materia (38%).

A partir de los instrumentos de recolección de datos, se pudo establecer que, entre las falencias detectadas en los trabajos prácticos, se advierte una importante dificultad en la capacidad para escribir un texto académico con terminología apropiada, que posea cohesión y sea gramaticalmente correcto. Es de destacar, que aún el conjunto de alumnos que conforma el porcentual aprobado, manifiestan alguna dificultad en el proceso de redacción de un texto. Al mismo tiempo se manifiestan dificultades en disponer criterios de selección pertinentes frente al caudal bibliográfico y de información con la que se cuenta.

Con respecto a la graficidad, muy pocos alumnos comprendieron lo solicitado. Quienes medianamente realizaron lo propuesto mostraron gran dificultad en esta destreza geográfica. Ante esto se considera que no se lleva a cabo una correcta representación mental del espacio geográfico para lograr una elaboración y/o interpretación cartográfica que vincule la realidad con lo plasmado en el papel.

Estos resultados motivaron la selección y aplicación interdisciplinar de estrategias de trabajo áulico que permitieran mejorar procesualmente la adquisición de competencias, tanto comunicativas como disciplinares, y contenidos específicos en los sujetos de estudio.

Lo expuesto pudo verse reflejado en los exámenes parciales escritos. La primera instancia, durante el segundo cuatrimestre, dio como resultado

alentadores porcentajes de aprobación y un bajo nivel de ausentismo. En la segunda instancia estos porcentajes siguen creciendo favorablemente (ver gráfico N° 1).

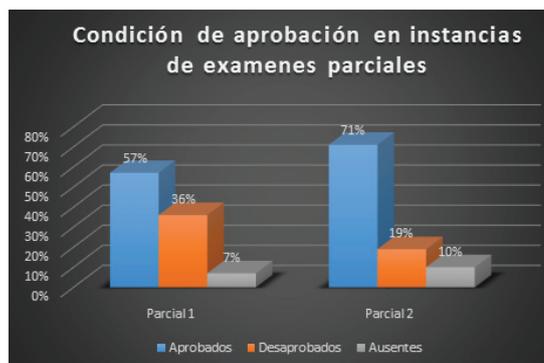


Gráfico N° 1: Condición de aprobación en instancias de exámenes parciales.

#### A modo de cierre

La noción que se tiene hoy sobre la enseñanza de la Geografía ha cambiado mucho respecto a la visión tradicional. Esto implicó la necesidad de reflexionar sobre las prácticas áulicas y la formación docente del Profesor de Geografía. Bajo esta nueva mirada, el futuro profesor necesita desplegarse sobre la adquisición y manejo de ciertas competencias, habilidades y destrezas disciplinares que permitan generar nuevos contextos de aprendizaje significativos donde el docente acompaña y el estudiante posee un rol activo de sus conocimientos.

En los primeros años del profesorado, se manifiestan problemáticas tales como, deserción, altos niveles de desaprobación en las diferentes instancias evaluativas, incapacidad en comprender lo que leen y limitaciones en el vocabulario a la hora de expresar sus ideas propias. En función de lo mencionado, se exponen las siguientes aseveraciones que surgen del análisis de lo hasta aquí trabajado:

- Se presentan dificultades en la elaboración de textos que mantengan una coherencia gramatical y conceptual.
- Se advierten complicaciones en la selección de material, pertinente y de calidad con respecto a los objetivos planteados, frente a un caudal de bibliográfico mayor.



• Se perciben dificultades en disponer la aplicabilidad de los conocimientos teóricos a las problemáticas que se presentan en el espacio geográfico real.

Por lo desarrollado, se considera necesario explorar e investigar las competencias comunicativas, de manera interdisciplinar, articuladamente con las competencias disciplinares con la finalidad de poder arribar a una formación docente competente e integral para la demanda del Sistema Educativo y la sociedad actual. Al referirnos a la aplicación de modo interdisciplinar se tiene en cuenta que las estrategias se deben aplicar de modo articulado con los diferentes espacios curriculares, creando así una continuidad y correlatividad que refuerce lo trabajado, potenciando de esta manera la adquisición de competencias durante el cursado.

El trabajo interdisciplinario y articulado entre los distintos espacios curriculares, proporcionará las herramientas y espacios necesarios para incluir de manera transversal, dentro de la formación docente, la utilización de TIG (SIG, Visores, etc) en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Es por lo expuesto que nuestro objetivo al finalizar la presente investigación, se manifieste en torno a lograr que los alumnos adquieran mejoras en las competencias comunicativas, tendiendo a disminuir los índices de deserción en el cursado y a elevar los índices de aprobación de los trayectos curriculares.

#### **Bibliografía:**

- Bermúdez, L. y González, L. 2011. "La competencia comunicativa: elemento clave en las organizaciones". QUÓRUM ACADÉMICO. Vol. 8, N° 15. Pp. 95 - 110. Universidad del Zulia • ISSN 1690-7582

- Giammatteo, M y Albano, H. Coord. (2012). "El Léxico. De la vida cotidiana a la comunicación cibernética". Buenos Aires. Argentina. Editorial Biblos.

- Hilas, E. y otros (2016). Taller de Metodología del Aprendizaje. Cuadernillo para ingresantes a la facultad de Odontología. Universidad Nacional de Córdoba.

- Fernandez Caso, M. Guravich, R. (2007) "Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza". Editorial Biblos. Claves para la Formación

Docente

- FERRY G. (1997). "Pedagogía de la Formación". Serie Los Documentos 6. Facultad de Filosofía y letras, UBA. Bs. As. Novedades educativas.

- Formenti, S. (2016) "Enseñar y aprender. Siete reflexiones para educar con propósito". Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Lugar Editorial. ISBN 978-950-892-507-7

- LORDA, M. y PRIETO, M. (2008) "Las representaciones del rol docente en los alumnos del Profesorado en Geografía: una mediación en el proceso de formación docente". Actas del Primer Congreso Internacional de Didácticas Específicas. Buenos Aires: Universidad Nacional de San Martín. pp 1-15. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reuge/v18n1/v18n1a07.pdf>

- Moreno Jimenez, A. - Marrón Gaité, J. (1996). "Enseñar geografía. De la teoría a la práctica". Colección Espacios y sociedades. Serie general, n° 3. Editorial Síntesis. Madrid (España).

- Prieto, M. y Lorda, M. (2010). Las representaciones en la construcción del rol docente. Una experiencia de formación con los alumnos del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Sur. En: <http://www.scielo.org.ar/pdf/reuge/v18n1/v18n1a07.pdf>

- Reyzábal, M. V. (2012). "LAS COMPETENCIAS COMUNICATIVAS Y LINGÜÍSTICAS, CLAVE PARA LA CALIDAD EDUCATIVA". REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 10, núm. 4, pp. 63-77. Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. Madrid, España. Disponible en: <http://www.redalyc.org/pdf/551/55124841006.pdf>

- Rodríguez - Gallego, M. (2014). "EVIDENCIAR COMPETENCIAS CON RÚBRICAS DE EVALUACIÓN". España. Revista de investigación educativa Escuela Abierta, Número 17. Año: 2014. ISSN: 1138-6908. Pp: 117 - 134.

- SANTOS GUERRA, Miguel. (2001) "Enseñar o el oficio de aprender". Organización escolar y desarrollo profesional. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.



- Trillo Alonso, F. (2007). "Competencias docentes y evaluación auténtica: ¿falla el protagonista?". En Rivasosa, A. Compiladora. Estaciones para el debate. Un mapa de diálogo con la cultura universitaria. Universidad Nacional de Río Cuarto.



## **Desafíos y experiencias de articulación entre Didáctica de la Geografía y Práctica Profesional. Carrera Profesorado de Geografía, I.E.S. T-004 Toribio de Luzuriaga, Tunuyán, Mendoza**

**María Verónica De Faveri**

*mveronicadefaveri@yahoo.com.ar*

Facultad de Educación. U.N.Cuyo. Mendoza. Argentina.

**Claudio Javier Reinoso**

*claudioreinoso86@gmail.com*

IES T 004 Toribio de Luzuriaga. Tunuyán, Mendoza. Argentina.

Agradecemos la colaboración de la Prof. Lic. Claudia Reghitto y de la Prof. Mgter. Ana Scoones.

Resumen:

Palabras Claves: ---



## Introducción

Como docentes formadores de formadores nos enfrentamos diariamente a desafíos y experiencias que nos hacen pensar y repensar nuestra práctica docente. De allí la necesidad de trabajar articuladamente, sobre todo en el campo de la formación orientada a la enseñanza de la Geografía.

En el Instituto Superior de Formación Docente Toribio de Luzuriaga T-004 (Tunuyán, Mendoza), logramos conformar en el año 2018 un equipo de Didáctica y Práctica, ocupados y preocupados por la formación docente de calidad de nuestros futuros egresados. Nos interesa por, sobre todo, acompañar a los futuros docentes en los procesos de reflexión en el marco de la selección de estrategias didácticas acordes, necesarias para analizar críticamente la realidad, comprendiendo las dinámicas de las espacialidades en un mundo de constante cambio.

Creemos en la enseñanza de una Geografía con una mirada renovada como propone Raquel Gurevich: “Los nuevos desarrollos teórico-metodológicos de la Geografía y de la didáctica justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como la manera de enseñarlos. Es decir, nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social y que, el mismo tiempo, generen en los alumnos actitudes críticas y creativas comprometidas con su realidad social” (Gurevich y otros, 1998).

Estas concepciones nos dan el marco perfecto para generar en nuestros estudiantes capacidades y actitudes para favorecer la adquisición de competencias espaciales. Sin embargo, la renovación didáctica no sólo pasa por repensar el qué enseñamos, sino también su metodología de enseñanza, para abordar las estrategias y herramientas más acertadas para su tratamiento en la clase (Fernández Caso, 2007).

En la docencia se produce un saber específico: el saber sobre la transmisión (Terigi, 2013). En este sentido, “es posible caracterizar a los docentes desde una doble función: como expertos en un/os campo/s cultural/es y como expertos en las intervenciones pedagógicas que se requieren para que grupos de alumnos puedan avanzar en su dominio de los saberes propios de esos campos.

Esta doble especialidad del docente implica una relación peculiar con el conocimiento producido fuera de la escuela, que no es la del productor del saber

a transmitir, sino la de quien opera la transmisión cultural” (Terigi, 2007).

Por lo expuesto, desde el campo de la formación de docentes en Geografía para el siglo XXI, pretendemos contribuir a la resignificación de la práctica docente, articulando conocimientos disciplinares y experiencias pedagógicas adquiridos a lo largo de la carrera, que les permitan a los futuros docentes, insertarse en distintos contextos socioeducativos.

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD), define a la práctica profesional como un conjunto de procesos complejos y multidimensionales asociados a todas aquellas tareas que un docente realiza en su puesto de trabajo. Aprender a ser docente implica “no sólo aprender a enseñar sino también aprender las características, significado y función sociales de la ocupación” (LCN - Resolución 24/07 CFE). En este sentido, como formadores de formadores, consideramos que es clave la articulación entre espacios curriculares afines como son Didáctica de la Geografía I y II y Práctica Profesional Docente IV, generando acuerdos también con Práctica Profesional III y el resto de los campos de formación General y Específica.

En suma, el presente trabajo se basa en las experiencias, logros y obstáculos vivenciados por alumnos y docentes durante este proceso formativo, motivados por la importancia de articular propuestas que contribuyan a la formación de docentes que se nutran de experiencias pedagógicas significativas en contextos diversos.

## Dos planes conjugados, dos realidades a atender

En el marco de la ley Federal de Educación, se propusieron intentos para profesionalizar la formación docente. En este sentido, se decide incluir en la formación superior de futuros docentes, a los espacios curriculares práctica e investigación educativa a lo largo del cursado en los tres primeros años del plan de estudios para la formación de Profesores de Geografía en EGB 3 y Polimodal, del año 1999.

Estos apuntaban fundamentalmente a la elaboración de proyectos o pre proyectos en torno a hipótesis de trabajo, a intentos de construir un objeto de investigación, apoyados en la observación y análisis de las instituciones. El encuadre que se desarrollaba entonces, era el de aplicar más que nada una metodología de investigación educativa para abordar una problemática institucional.



Estos intentos devinieron en problemas, ya que se puso más el acento en la investigación que en la práctica misma. En el cuarto año de la carrera recién los estudiantes tomaban contacto con la realidad áulica propiamente dicha, primando aún una mirada aplicacionista donde se hace necesario tener formación disciplinar para poder realizar intervenciones áulicas. Desde el año 2012 se encuentra en vigencia el nuevo plan de estudios para la formación de Profesores de Educación Secundaria en Geografía, en la Provincia de Mendoza. El mismo surge en reemplazo al Diseño curricular anterior, que data del año 1999. Ambos diseños presentan una mirada diferente en lo que a la práctica profesional se refiere: mientras que el plan 1999 exige la planificación áulica de tan sólo siete clases, en el plan nuevo del 2012 deben cumplimentar con un total de 384 (trescientas ochenta y cuatro) horas cátedra, y en las cuales el 80% de las mismas el alumno debe trabajar en la institución educativa seleccionada.

A partir del nuevo diseño, cambia la lógica de la formación profesional docente. Ésta se transforma en un eje vertebrador de complejidad creciente, al cual convergen el resto de los campos de formación. El oficio de enseñar se construye desde esta nueva perspectiva. La residencia docente, a partir de ahora, pone en tensión a la teoría y a la práctica. Se transforma en fuente de problemáticas comunicacionales, disciplinares, pedagógicas, del uso de los recursos, de las metodologías de enseñanza, del uso de las nuevas tecnologías de evaluación, entre otras. Todo esto como insumo para alimentar los procesos de reflexión en el marco del desempeño docente.

Desde una mirada comparativa, el año 2018 fue considerado en el Instituto como “bisagra”. Nos aproximamos a la culminación de los tiempos institucionales a partir de los cuales los estudiantes del plan 1999 pueden finalizar su carrera. Esta situación impulsó a la Práctica Profesional Docente IV (en adelante PPD IV) a trabajar articuladamente con el espacio Didáctica de la Geografía I y II del plan de estudios en vigencia para acompañar a los futuros docentes en la etapa final de formación.

La situación descripta posibilitó la coexistencia de dos grupos de estudiantes con características muy diferentes en la PPD IV: los primeros del plan 1998, con una carga de capacidades, habilidades y destrezas desactualizadas, muy diferentes del que presentan los estudiantes del plan 2012.

La necesidad de dar respuesta a las demandas de nuestros estudiantes y la visión de articular integralmente propuestas pedagógicas de espacios curriculares afines, nos impulsó a formar un equipo de trabajo ya iniciado el año 2018, en concordancia con la expresión de Alicia Camilloni quien afirma que “(...) *debido a que las didácticas específicas se trabajan desde la situación especial de la enseñanza de una clase de contenidos, o en un nivel educativo, o en una franja etaria de alumnos, esto es, en un tipo de situación didáctica determinada, están más cerca de la práctica que la didáctica general*” (Camilloni 2012).

Todo lo expuesto, deviene en nuestro objetivo que es formar a profesionales que cuestionen la simple asimilación de conocimientos, de contenidos desvinculados de las necesidades reales del alumnado, por ello los preparamos para que orienten a sus futuros alumnos a la adquisición de una serie de competencias necesarias para el desenvolvimiento en un mundo cambiante y concientizado para asumir este proceso de cambios (Moraga Campos, 2011).

En suma, convivimos en nuestra institución, con alumnos formados por ambos Planes. Esto sin duda repercute en el desempeño de los mismos en su práctica profesional y en algunos casos los condiciona fuertemente.

Como mencionamos anteriormente, existe un período de transición entre el surgimiento del nuevo plan y la caducidad del anterior. En este momento, nos encontramos en el tramo final de dicho proceso, es por ello que varios estudiantes, que por diferentes motivos se vieron obligados a abandonar la carrera, tienen la oportunidad de rendir los espacios curriculares que adeudan y realizar su Práctica Profesional.

Como es lógico, por una cuestión de cantidad de espacios adeudados, algunos de ellos decidieron tramitar el paso al nuevo plan de estudios y así finalizar con el nuevo título; otros (quienes adeudan entre uno y dos espacios y la Práctica Profesional), optaron por finalizar en el plan 1999. Esta decisión representó para muchos, volver a la institución luego de estar alejados por mucho tiempo, pero el mayor desafío fue sin dudas, tomar contacto con las aulas.

Esto ha sido un reto y una experiencia enriquecedora para los docentes que decidimos articular formalmente a partir de acuerdos, los espacios curriculares Didáctica de la Geografía I y II, y Práctica Profesional Docente IV, para acompañar a los



estudiantes en esta transición. Estar presentes, transmitir tranquilidad y, sobre todo, mediar pedagógicamente triangulando saberes y estrategias didácticas renovadas, han sido parte de nuestra labor.

Como se anticipó precedentemente, los grupos de estudiantes que coexistieron durante el año 2018 en PPD IV presentan características disímiles. Por un lado se encuentran los estudiantes del plan 1999, en quienes se pudo constatar dificultades a la hora de planificar debidamente, el desconocimiento o escaso conocimiento del Diseño Curricular Provincial vigente, la conceptualización tradicional de la Geografía que llevaban consigo y que ponían en juego a la hora de pensar sus intervenciones áulicas -muchas veces animadas por los profesores del curso donde practicaron, que también manejan esa concepción geográfica repetitiva y memorística; el escaso manejo de estrategias, recursos didácticos e instrumentos de evaluación; y un bajo dominio de los recursos TIC.

Por otra parte, se encuentran los estudiantes del Plan en vigencia, quienes mantienen “fresco” el aprendizaje adquirido en los módulos de Didáctica y Práctica, como así también los nuevos lineamientos que plantea una Geografía renovada y significativa. Estos, manifestaron dominio de los contenidos, solvencia en el manejo de las propuestas de trabajo, saberes y aprendizajes específicos en el seno del Diseño Curricular Provincial; la innovación en cuanto a estrategias e instrumentos de evaluación, la elaboración de los planes de clases y su consecuente itinerario didáctico y las habilidades adquiridas en cuanto al manejo de los recursos TIC.

El primer gran desafío como formadores en la etapa final de la carrera, representó sin dudas acortar la brecha formativa entre ambos grupos y acompañarlos en su inserción en las aulas de secundaria, con escucha atenta a las demandas e inquietudes de ambos grupos por igual, pero prestando especial atención al grupo de residentes con mayores carencias.

#### **Experiencias didácticas en la Práctica Profesional Docente IV: desafíos y experiencias que llevan a repensar la articulación**

Por cuestiones de organización, tiempo de permanencia en las escuelas y necesidad de acompañamiento diferenciado, el equipo docente comienza a trabajar con los estudiantes del plan de estudios de 1999 (Figura 1). Los estudiantes del plan en

vigencia se suman a la Práctica Profesional y Residencia luego de finalizado el receso invernal.

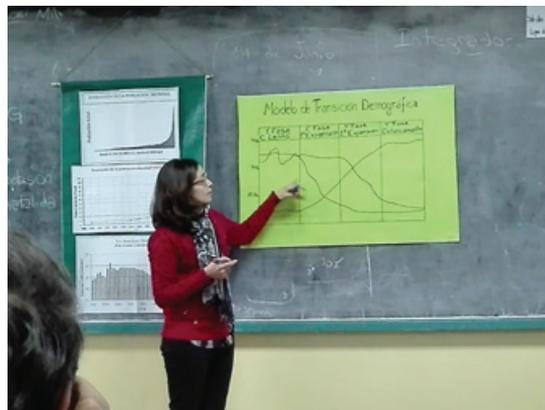


Figura 1: Alumna del Profesorado en EGB 3 y Polimodal en Geografía IES T 004, durante su residencia. Fuente: archivo de los autores.

La inserción de los estudiantes del plan 1999 requirió de un acercamiento paulatino a las instituciones. Observaciones no participantes en el aula, entrevista a los docentes del curso a preceptores y directivos, fueron algunas de las tareas que previamente se realizaron. Por otra parte, como punto en común advertido por lo de dos grupos de practicantes, continúan observándose ciertas brechas entre la Geografía académica que se enseña en el nivel Superior, de la Geografía escolar del nivel secundario. “El conocimiento académico se centra en temáticas novedosas y renovadas perspectivas teóricas, mientras que el conocimiento escolar sigue apelando a la memoria y la descripción” (Zenobi, 2009).

Concluida esta aproximación al contexto, los estudiantes iniciaron la etapa de diseño de propuestas de enseñanza- aprendizaje. En esta instancia es cuando comienzan a presentarse una serie de dificultades en las cuales fue necesario el acompañamiento docente.

Diseños curriculares nuevos, cambios en las dinámicas áulicas en secundaria y nuevas formas de planificar, fueron los puntos clave que generaron ansiedad y en algunos casos hasta desconcierto en los estudiantes. En este sentido, fue fundamental el rol de los residentes que practican bajo la modalidad del nuevo plan de estudios. Como pares, la solidaridad, el aliento constante y el intercambio de experiencias fueron un



gran aliciente para continuar con la Práctica y no caer frente a los obstáculos.

Finalizado el receso invernal, vemos con gratificación la culminación del proceso de residencia de la mayoría de los estudiantes. Estos lograron superar con solvencia y adaptabilidad el paso por las aulas. Sin embargo, por cuestiones asociadas entre otros aspectos a horarios escolares y feriados, otro grupo de estudiantes que ingresó de manera tardía, continuó con su práctica. A estos estudiantes se sumaron los del plan de estudios en vigencia para compartir algunos espacios en común, como fueron las instancias de consulta. Éstos a su vez habían cumplimentado durante el primer cuatrimestre algunos encuentros con el equipo docente, participando a su vez de seminarios y ateneos sobre la enseñanza y el sujeto del aprendizaje de nivel secundario que, como dato adicional, también son requisitos para la aprobación de la PPD IV.

A partir del mes de agosto 2018, el grupo de alumnos del Plan nuevo continúa su proceso formativo con el proceso de observación no participante, entrevista a personal de la institución asociada y diseño de propuestas áulicas. Dicho proceso, culminará en el primer cuatrimestre del año 2019, ya que el nuevo diseño curricular prevé una presencialidad en las escuelas por un tiempo mucho mayor que en el caso del plan 1999.

Atendiendo a la dicotomía presentada entre los estudiantes de uno y otro plan, es importante destacar en primer lugar el fuerte impacto que genera estar inserto y en permanente interacción con alumnos, personal no docente y con futuros colegas en la institución asociada.

Sin embargo, esta situación no es igualmente por todos asimilada, ya que contamos con el caso de una estudiante del plan 1999 a quien, por no alcanzar los objetivos planteados desde la PPD IV, se suspendió su proceso de prácticas. En una segunda oportunidad donde la estudiante tuvo que comenzar nuevamente su trayecto, se sumó al grupo de estudiantes del Plan 2012 que iniciaba la PPD IV. Si bien se le mantuvieron algunos requisitos de acreditación de su Plan (dictar solamente siete clases), se la instó a participar de actividades dentro del Plan en vigencia: talleres de formación disciplinar, una nutrida actividad no participante en la nueva institución educativa y mayores exigencias por parte de los profesores (producto de una mejoría en la articulación y en el acompañamiento a la estudiante), todos con un resultado muy favorable visible en la residente, quien pudo aprobar su proceso en la segunda instancia.

Resulta necesario mencionar que la preparación previa a la Práctica y Residencia docente de los alumnos de ambos planes de estudio no es la misma; en el plan nuevo se desarrollaron talleres disciplinares abordando temáticas diversas tales como la diferenciación entre Geografía tradicional y Geografía renovada, estrategias de trabajo con alumnos, utilización de recursos, redes conceptuales, lectura de bibliografía obligatoria, diferenciación entre bibliografía académica y bibliografía escolar, evaluación, uso de manuales escolares y el trabajo con la planificación y el itinerario didáctico. Estos talleres, se dictaron en la Didáctica de la Geografía I y en la Didáctica de la Geografía II; siendo retomados en la PPD IV en el marco de la articulación llevada a cabo durante el 2018.

Por otro lado, se realizó un mayor trabajo en las instituciones previo a la intervención áulica; esto motivado también por la carga horaria que presenta la PPD IV del plan 2012 en comparación con la Práctica Profesional del plan 1999 que propone un escaso trabajo previo a la intervención áulica y está más focalizado en el trabajo mismo dentro del curso con el dictado de siete clases mencionado anteriormente.

Para darle mayor peso a nuestro trabajo, y en el marco de generar también un espacio de reflexión sobre los logros obtenidos y las mejoras para el año entrante, apelamos a las percepciones y experiencias de los estudiantes residentes de ambos planes; mediante una encuesta realizada a principios del mes de noviembre 2018, en consonancia con la finalización de las intervenciones áulicas. La misma, contenía las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo valora el trabajo desempeñado por usted en la Práctica Profesional Docente IV? ¿Por qué?
2. ¿Qué actividades complementarias se llevaron a cabo por usted en el seno del cursado de la Práctica Profesional IV? Explicitelas.
3. ¿Qué actividades se llevaron a cabo por usted en el seno de los talleres pre práctica y, en la residencia misma, del proceso de observación no participante?
4. ¿Cómo fue el acompañamiento por parte de los Profesores, tanto de la PPD IV como de la Didáctica en su trayecto de Residencia?
5. ¿Qué grado de articulación piensa que hubo por parte de los profesores de Didáctica y de la PPD IV para guiar su actividad en la Residencia?
6. ¿Qué grado de articulación piensa que hubo por parte de los profesores de la PPD IV, con los



profesores de la Práctica Profesional I, II y III para guiar su actividad en la Residencia?

Luego de obtenidas las encuestas, se procedió a la lectura, análisis y comparación de las respuestas, por parte de los profesores de la Didáctica y de la Práctica. Luego del debate entre los docentes que formamos la

articulación, se pudo elaborar un cuadro comparativo marcando los logros, dificultades, sugerencias de mejora y otros datos relevantes planteados por los estudiantes, que se puede visualizar en el cuadro 1.

En el cuadro 1 se puede afirmar que las respuestas evidencian una marcada desarticulación

	Estudiantes del Profesorado de EGB 3 y Polimodal en Geografía (plan 1999).	Estudiantes del Profesorado en educación secundaria en Geografía (plan 2012).
Reflexión sobre la práctica	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manifiestan dificultades a la hora de elaborar sus secuencias.</li><li>• Se mencionan instancias de nerviosismo por enfrentarse a la instancia de intervención áulica.</li><li>• Dedicar mucho tiempo al estudio de los contenidos que deben dar; por efecto de la interrupción del cursado.</li><li>• No se generan instancias de encuestas de valoración por parte de los alumnos hacia el profesor.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Elaboran las secuencias con fluidez.</li><li>• Mencionan un escaso nerviosismo, puesto que los estudiantes vienen familiarizados con las clases desde prácticas anteriores.</li><li>• Tienen los contenidos "más frescos" ya que existe una continuidad en el cursado.</li><li>• Se generan instancias de encuestas de valoración por parte de los alumnos hacia el profesor, con muy buenos resultados.</li></ul>
Actividades complementarias en el seno de la PPD IV	<ul style="list-style-type: none"><li>• No se llevan a cabo actividades complementarias a la Práctica.</li><li>• Una sola alumna menciona la realización de un taller para mejorar la planificación de la clase.</li><li>• Se menciona que no se tiene en cuenta la cultura institucional de la escuela, sólo se pone el acento en la práctica misma.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se menciona la realización de UDIE sobre los derechos de los trabajadores de la educación y de un taller de armado de carpeta de antecedentes.</li><li>• Las practicantes destacan el acompañamiento al estudio y tutorías en el espacio curricular "Ciencias de la Tierra" en escuela 4-173 "Amanda F. de Palermo".</li><li>• Se menciona el trabajo en los talleres pre práctica donde se exponen dudas y se refrescan contenidos de la Didáctica (Red conceptual, geografía renovada, evaluación, entre otras).</li></ul>
Acompañamiento de los profesores de la PPD IV	<ul style="list-style-type: none"><li>• Destacan el acompañamiento de la tutora de la Práctica y también el acompañamiento por parte de la profesora de Didáctica, pero tomado en base a consultas espontáneas por parte de los practicantes.</li><li>• Se menciona en un caso también un escaso acompañamiento de los docentes de la PPD III.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Las encuestas destacan el acompañamiento no sólo de los profesores de la PPD IV, sino también de los profesores de la Didáctica.</li><li>• Realizan sugerencias de mejora para el trabajo dentro de la PPD IV.</li></ul>



	Estudiantes del Profesorado de EGB 3 y Polimodal en Geografía (plan 1999).	Estudiantes del Profesorado en educación secundaria en Geografía (plan 2012).
Grado de articulación entre la didáctica de la geografía y la PPD IV	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mencionan orientación de los profesores de Didáctica y Práctica hacia los practicantes para guiarlos en su actividad como residentes, pero no explicitan una articulación.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Remarcan una articulación regular a buena, marcando sugerencias de mejora.</li><li>• Ponen el acento en la validez de la Didáctica para su formación profesional y para que se fortalezca la consonancia con la PPD IV.</li></ul>
Grado de articulación entre la PPD IV y las Prácticas Profesionales I, II y III.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Se remarca una articulación regular a buena, puesto que no hay coincidencias entre el trabajo del Plan anterior y el Plan nuevo (con el cual cursaron la Práctica).</li><li>• Exponen la alta exigencia en cada una de las prácticas, pero no de manera articulada entre las mismas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mencionan la gran desarticulación entre las Prácticas I, II, III y IV, pero al mismo tiempo considerando la importancia de que sean consecuentes entre ellas.</li><li>• En algunos casos se marcan falencias como no haber cursado la Práctica II por cuestiones organizacionales.</li></ul>

Cuadro 1: Experiencias y sugerencias de los estudiantes de la carrera Profesorado de Geografía en EGB 3 y Polimodal (Plan 1999) y Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Plan 2012). Fuente: Elaboración propia a partir de las encuestas realizadas a estudiantes de PPD IV IES T 004.

entre la Didáctica y la Práctica en el plan 1999, mientras que las respuestas brindadas por las practicantes del plan 2012 manifiestan una mayor consonancia entre Didáctica y Práctica. Es necesario recordar que la formación de un equipo de trabajo sólido y en vinculación permanente se está llevando a cabo desde mediados del presente año, por lo que aún los verdaderos resultados de la articulación se reflejarán en los años lectivos próximamente venideros.

Por otra parte, se evidencia en el plan 1999, el trabajo en las Prácticas Profesionales I, II y III con metodologías que si bien no son desacertadas para el estudio de los sujetos del aprendizaje en relación a la Geografía; no contemplan la verdadera necesidad que es “el trabajo en el aula”. Esto se plasma en los residentes que encaran las intervenciones de la PPD IV en el marco de un fuerte nerviosismo; y con dificultades de orden conceptual, de selección y secuenciación de contenidos, y además se evidencian deficiencias en la transposición didáctica.

Las respuestas también difieren cuando de actividades complementarias se trata. En las respuestas,

los residentes del plan 1999 manifiestan el acento de la PPD IV en la intervención áulica en sí, sin tener en cuenta otros parámetros; y mencionan en su mayoría la ausencia de actividades complementarias a la intervención propiamente dicha; solo en un caso se menciona la realización de un taller de planificación áulica. En contraposición con las respuestas del plan 2012; las residentes mencionan las actividades complementarias que van desde el cursado de talleres vinculados a la disciplina y también a la organización docente y la normativa legal; como así también el ingreso a instituciones educativas secundarias para el dictado de la tutoría en un espacio curricular de incumbencia (Ciencias de la Tierra de 5to año del Bachiller en Ciencias Naturales), orientando en el estudio y la preparación a alumnos con el espacio pendiente de aprobación. Debemos recordar que éstas diferencias también se dan acordes a las exigencias de uno y otro plan, mencionadas al inicio del presente trabajo.

Un aspecto que tiene cierta correlación entre un plan y otro, es cuando se analiza el trabajo de los docentes de la Didáctica y la Práctica. Ambos planes



destacan que ha sido muy positivo el seguimiento de los profesores tanto de la Didáctica de la Geografía como de la PPD IV; sobre todo para los estudiantes del plan 1999 que han presentado las mayores necesidades de orientación y acompañamiento. Por otra parte, los estudiantes del Plan 2012, han solicitado mayor agilidad en la supervisión de los planes de clase y devolución de las correcciones. No es menor este punto, ya que se conjugan las ansiedades de las residentes con la reestructuración de la PPD IV, en el plano docente y en la articulación misma, que está empezando a dar sus primeros pasos y que, como todo proyecto nuevo, suele tener traspies en su organización. Vale mencionar que esta solicitud fue atendida por los docentes y se han realizados cambios que los mismos residentes han destacado como positivos en sus encuestas.

Por otra parte, los residentes del plan 1999, en el seno de la valoración del trabajo docente, remarcan la importancia de la Didáctica de la Geografía y la PPD IV, pero por separado, no señalando una articulación entre ambas. Esta articulación si la marcan las residentes del plan en vigencia, aunque de manera regular a buena, remarcando que ambas son muy importantes y que un verdadero trabajo integrado entre ellas daría muchos mejores resultados en el trayecto final. Creemos que esas respuestas por parte de este grupo, han sido dadas de acuerdo a la organización llevada a cabo entre la didáctica y la práctica cuya articulación impactó directamente en las normativas de trabajo en dicho grupo; y que como se mencionó al principio del escrito, los resultados se verán con mayor claridad en tanto sea mayor y sostenida la articulación mencionada.

Respecto del último punto de análisis y comparación, que es el grado de articulación entre la PPD IV y las prácticas anteriores (sobre todo la PPD III) el grupo del plan 1999 sostiene una articulación regular a buena; entendiendo que la misma no pueden sostenerse debido a la situación vivida (el trabajo llevado a cabo en la PPD III no es el mismo que el que se propone en el nuevo plan, por ello no pueden terminar de vislumbrar una articulación). Si destacan en sus respuestas el alto grado de exigencia de una y otra, pero no señalan una articulación en el trabajo entre ellas. Diferente es el caso de las respuestas dadas por los estudiantes del plan 2012, quienes han mencionado una seria desarticulación entre las prácticas e inclusive han mencionado que por cuestiones de orden organizacional algunas de ellas fueron cursadas de un modo interrumpido, como lo fue

la PPD II. Sin embargo, destacan la necesidad de que las cuatro trabajen de manera integrada y en orden de complejidad creciente y con la inserción paulatina de los estudiantes al aula. Este último aspecto lo destacan las residentes al relacionarlo con sus ansiedades en la PPD IV; que, si bien existen, no se comparan con los fuertes temores de los residentes del plan 1999.

Para cerrar este apartado, es importante mencionar las vivencias de los residentes de la PPD IV del plan 1999 narradas en su coloquio final. Recordemos que las residentes del plan 2012 al haber ingresado luego del receso invernal, finalizarán la PPD IV en el primer cuatrimestre de 2019 y por ello, no llegan aún a la instancia del coloquio.

En dicha instancia, presenciada por profesores de la Didáctica I y II y la Práctica (III y IV); los alumnos contaron cómo fue su paso por la PPD IV y sus experiencias en el aula.

Para cerrar este apartado, es importante mencionar las vivencias de los residentes de la PPD IV del plan 1999 narradas en su coloquio final y presenciada por profesores de la Didáctica I y II y la Práctica (III y IV); los alumnos contaron cómo fue su paso por la PPD IV y sus experiencias en el aula. Este momento fue sumamente provechoso porque se pudo dialogar de manera integrada entre los residentes y los profesores.

No menor es destacar las experiencias de las residentes del plan 2012 en su informe final de su primera etapa de la práctica. Tanto en el coloquio como en el informe, se rescatan algunos comentarios vinculados al trabajo en la PPD IV, la visión renovada que se plantea de la Geografía, los temores, los logros, las reflexiones y las percepciones acerca de la articulación y las mejoras necesarias para seguir gestionando la misma en los años académicos venideros:

*“Es importante estar preparado para dar las clases; tuve que sentarme a estudiar mucho para poder dar lo mejor en mis clases, ya que varios contenidos no los recordaba porque los estudié hace bastante. Además, tengo el temor por alguna pregunta que me hicieran los alumnos y que no supiera responder; ya que no podemos saberlo todo”* Danisa (plan 1999).

*“Reconozco que soy tradicional para planificar las clases, y me ha costado bastante amoldarme a la perspectiva renovada que plantea la práctica. Ello me llevó a formularme muchas autocríticas respecto de la asimilación de los contenidos en los alumnos; por ejemplo, si está bien o si está mal que haya muchos desaprobados*



*y si mi forma de encarar las clases era una causa de ello, al mismo tiempo que entender la geografía renovada les puede resultar más útil y hasta más interesante aprender los temas” Romina (plan 1999).*

*“Las prácticas constituyen un proceso en el cual los alumnos, que por más que hayamos tenido una buena preparación, nos sentimos en ocasiones desorientados, inseguros, en cuanto a varios aspectos como por ejemplo cómo llevar a cabo la transposición didáctica, qué material bibliográfico utilizar y cómo preparar las actividades, entre otras cosas. Por eso es importante un buen acompañamiento en esta etapa” Marisa (plan 2012).*

*“Al principio de las prácticas hubo inconvenientes respecto de la articulación y organización. En el transcurso de la práctica estos inconvenientes fueron comentados y resueltos en gran medida. Sentí mayor acompañamiento a partir de ese momento con respecto a la forma de planificar, estrategias, cierres y demás, esto fue positivo” Jimena (plan 2012).*

Las dinámicas institucionales cambian, los actores se modifican, el sujeto cambia. “Hoy la enseñanza es multicultural en dos sentidos. Uno, porque es cierto que los alumnos pertenecen por su origen a grupos culturales diversos, pero, también, los adolescentes son otro grupo cultural diferente al del profesor” (Camilloni 2013). Adaptarse, conocer nuevos contextos y generar prácticas de enseñanza significativas, fue sin duda uno de los retos que enfrentamos y sorteamos exitosamente durante el 2018 junto a nuestros estudiantes.

### **Pensando la articulación para el año 2019**

“Es evidente que quienes enseñan necesitan saber o tener un relativo dominio sobre el conocimiento, la habilidad o experiencia que desean transmitir. Pero conocer o poseer este saber no es suficiente: se necesita también pensar para qué enseñar, cómo enseñarlo y tomar decisiones” (Davini, 2015). Esta cita de la autora, es sin dudas la que pone de manifiesto la intencionalidad de articular las Didácticas Específicas y la Práctica Profesional Docente IV. Se trata como manifiesta la autora, de recuperar los aprendizajes que los alumnos han realizado a lo largo del cursado de las diferentes didácticas generales y sobre todo de las didácticas específicas, y considerarlos como “andamios para la práctica” (Davini, 2015).

Como mencionamos, en el nuevo plan de estudios la PPD IV presenta una carga horaria de 384 horas cátedra que involucra al alumno a realizar un

trabajo exhaustivo tanto dentro del Instituto, como en la institución asociada. Por tal motivo y atendiendo a los buenos resultados obtenidos con el trabajo articulado entre Práctica y Didáctica, se ha propuesto la siguiente metodología de trabajo para los estudiantes que van a realizar sus prácticas en el Ciclo Lectivo 2019, pensando en una resignificación del enseñar a enseñar presentada de modo sintética en el cuadro, y desarrollada más exhaustivamente a continuación.



Figura 2: Cronograma de actividades Práctica Profesional Docente IV 2019. Fuente: Elaboración propia.

El proceso de trabajo y articulación en el marco de la PPD IV tendrá a las reuniones de trabajo de residencia de manera transversal desde marzo hasta setiembre, es decir, durante la mayor parte del trayecto. Paralelamente, en el mes de marzo en consonancia con el inicio del primer cuatrimestre, se comenzará el trabajo en talleres y seminarios pensados para la formación docente general y para repensar la práctica docente, como así también para mejorar la intervención áulica en el seno de un abordaje renovado de la Geografía.

Hacia el mes de abril, el practicante estará en condiciones de ingresar al establecimiento educativo seleccionado por el profesor de la PPD IV en consenso con el resto del grupo de profesores que articulan. En esta fase, el practicante se enfrentará a la elaboración de la observación no participante del curso, como así también iniciar el recorrido y registro de la institución en su totalidad. El proceso de observación se profundiza hacia mayo con la observación participante donde el estudiante se inserta como monitor del profesor del curso, tutor o generar algún proyecto áulico o llevarlo a cabo en caso de que ya el mismo esté presentado.



Durante los meses de junio, julio, agosto y setiembre se llevará a cabo el tramo más importante de la Residencia en la PPD IV que es la intervención áulica por parte del practicante. A esas alturas, el estudiante ya conoce al grupo clase con el que va a trabajar, ya ha detectado posibles alumnos con dificultades de aprendizaje, ya conoce el ritmo de trabajo del grupo y ha trabajado con el docente del curso el programa, los contenidos y las estrategias a poner en juego en las clases. Aquí se pondrán en juego la planificación y el itinerario didáctico trabajado en la Didáctica II, como así también el trabajo desarrollado en la PPD I, II y III. En la culminación de la PPD IV, luego de finalizadas las intervenciones áulicas pactado para el mes de setiembre, el practicante debe realizar el taller de integración final donde realizarán la recopilación de lo desarrollado durante su proceso de práctica y su vinculación con lo aprendido en los módulos mencionados de Didáctica y Práctica Profesional. Finalmente, los practicantes rendirán el Coloquio final durante el mes de octubre ante tribunal conformado por los profesores encargados de la PPD IV, por la Coordinadora de Práctica Profesional y por la Coordinadora de Carrera, como así también los profesores de la Didáctica de la Geografía I y II y los profesores de la PPD I, II y III.

### Conclusiones

A lo largo del ciclo Lectivo 2018, el equipo de Didáctica de la Geografía y Práctica Profesional IV, hemos intentado superar obstáculos y protagonizar desafíos con la finalidad de acompañar de manera significativa y con sentido, la instancia de residencia docente de nuestros estudiantes, tarea para nada sencilla, tal como hemos dado cuenta a lo largo de esta ponencia.

Es así que motivados por la necesidad de trabajar de manera complementaria optamos aunar estrategias de enseñanza y ...” recuperar, en forma equilibrada, los aportes de la didáctica, para que, como andamios para la práctica, sea posible definir las formas particulares de utilizarlos, adecuándolos en función de los casos, los sujetos y los ámbitos concretos” (Davini, 2015).

Existía una desarticulación y una articulación necesaria no sólo para el mejor acompañamiento a los residentes sino también para una mejor organización institucional. Esto se vio plasmado en las opiniones de uno y otro grupo de residentes.

Esta experiencia de articulación se dio durante un período de renovación del equipo docente

que apostó por la integración y el trabajo en equipo. Por ello, se pretende mejorar la articulación con las PPD I, II y III como así también seguir fortaleciendo el vínculo con las Didácticas de la Geografía I y II generando líneas de acción conjuntas que permitan un continuum en los practicantes; y participando -por parte de los profesores protagonistas de los espacios antes mencionados- en las actividades que realizan los residentes en la PPD IV de manera integrada; tanto en las observaciones de clase, los talleres, el coloquio, como en el acompañamiento en sus trayectorias.

“La Didáctica de la Geografía que trabaja con la perspectiva crítica se propone descubrir la intencionalidad de los hechos y plantear posibles alternativas, lo que implica aceptar el conflicto y propiciar la argumentación entre otras opciones. El interés por encontrar políticas alternativas permite dar al alumno un papel activo, una visión de futuro y desarrollar una actitud de compromiso social y político. (...) La escuela debe formar para tomar parte de manera activa en la vida académica, en el mundo del trabajo, en las decisiones de la comunidad y en definitiva en la vida política” (Benejam, 1997). Esta premisa es la que sin dudas ha guiado nuestra tarea de formar futuros docentes de Geografía.

Intentamos a través de diferentes instancias formativas, favorecer procesos reflexivos sobre la propia práctica y desempeño docente que apunten a hacer propia la renovación de la enseñanza de los conocimientos geográficos. Sumado a esto, no debemos obviar el contexto actual, signado por las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que requieren nuevos aprendizajes, los cuales una vez incorporados, deberían colaborar en la conformación de ciudadanos críticos, con argumentos sólidos, capaces de problematizar saberes en propuestas didácticas flexibles abiertas y participativas.

### Bibliografía

- Camilloni, A. (2012). Didáctica General y Didácticas Específicas. Conferencia Inaugural Congreso Didáctica General y Didácticas Específicas. Universidad de La Salle, Bogotá. Colombia.
- Camilloni, A. (2013). La Didáctica no es un árbol: Didáctica General y Didácticas Específicas. Extraído de: [https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r\\_educ](https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ) - ISSN



1853-1310 (impresa) - ISSN 1853-1326 (en línea)

• Davini M. C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires. Paidós.

• Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (coord.) (2007). Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza; Buenos Aires; Biblos.

• Gurevich, R. y otros (1998). Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada. Buenos Aires. Aique.

• Ministerio de Educación de la Nación (2007). Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documentos de Formación Docente. INFD.

• Moraga Campos, J. (2011). "Aprendizaje invisible. Hacia una nueva didáctica de la Geografía". Universidad de Málaga (UMA).

• Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. Fundación Santillana. III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y Docentes. La escuela Secundaria en el Mundo de Hoy. Buenos Aires. Santillana.

• Terigi, F. (2013). Los saberes docentes. Formación, elaboración en la experiencia e investigación. Fundación Santillana. VIII Foro Latinoamericano de Educación: saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué. - 1a ed. - Buenos Aires. Santillana.

• Zenobi, V. (2009). "Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza". En: Insaurralde. M.L. (Coord.) "Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas". Buenos Aires; Centro de Publicaciones educativas y Material Didáctico.



## **La invisibilidad del Desierto Mendocino: Experiencia compartida desde la cátedra Evolución del pensamiento geográfico del IESDYT 9001 San Martín, Mendoza**

**Prof. Guillermo Diedrichs**

*fgdiedrichs@gmail.com*

Prof. Titular de la Cátedra Historia de América Latina del Profesorado de Geografía. IESDyT 9-001 "Gral. José de San Martín.

**Prof. Rosa Lorena Fiorelli**

*lorenafiorelli75@gmail.com*

Prof. Titular de las Cátedras de Geografía de América Latina y Educación Ambiental. Coordinadora de carrera. Profesorado de Geografía. IESDyT 9-001 "Gral. José de San Martín.

**Prof. Jaquelina Impellezere**

*jaquigeografia@gmail.com*

Profesora Titular en escuelas de nivel secundario de gestión estatal.

"El conocimiento no llega si el deseo no lo convoca"

(Deleuze y Guattari)

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## 1. Nuevos enfoques epistemológicos para enseñar Geografía en el siglo XXI

En los últimos tiempos, la Geografía ha resultado para los estudiantes una ciencia aburrida, lineal que proclama la universalidad de los conceptos, la ahistoricidad y la neutralidad como bastión, tornándose en muchos casos las prácticas áulicas netamente memorísticas, descriptivas y sin un por qué.

La ciencia a lo largo del tiempo ha vivido cambios epistemológicos que van de una Geografía tradicional netamente descriptiva, determinista y enciclopedista a una Geografía más humanista, sesgada y atravesada por lo político y social poniendo el acento en la diversidad. Frente a estos cambios, muchos docentes pretenden seguir enseñando en sus aulas desde una pedagogía basada en la transmisión de saberes ya universalizados, sin muchas veces reconocer el entramado social, político y cultural por el que son atravesados los jóvenes dentro del sistema educativo. Lo positivo de esto, es que existe un grupo de profesores de geografía que, si bien, se han formado bajo esta concepción de la Geografía Clásica pugnan y buscan otras alternativas u herramientas para poder interpretar estos cambios y llevar esa nueva propuesta a las aulas.

Siguiendo el pensamiento de Bachelard no existe una evolución para explicar la producción de saberes sino que se debe problematizar esa producción de saberes el por qué y para qué de los conceptos, trayectorias y nociones que vamos a trabajar proponiendo una vigilancia epistemológica.

Esa vigilancia epistemológica nos invita a pasar de una Ciencia decadente, autoproclamada universal y verdadera a una Ciencia alegre y jovial que pone el acento en la perspectiva humana e histórica a partir de una lógica de lo diferente que busca apelar a la imaginación, los deseos y sentimientos no excluyendo la posibilidad de error, pero poniendo luz a lo invisibilizado.

Esta apertura epistemológica es una nueva forma de pensar la Ciencia poniendo como centralidad el deseo, la sensibilidad, la flexibilidad, la riqueza de la diversidad y lo oscuro (oculto) desde una lógica vital.

La nueva propuesta epistemológica se centra en una Geografía Renovada o Crítica que rompe con algunas prácticas e intereses que conservaba la disciplina desde sus orígenes (Benedetti, A. 2017) Estas geografías críticas han ido adquiriendo relevancia en toda Latinoamérica y en el caso de nuestro país muchos

geógrafos están trabajando y realizando producciones bajo este paradigma. Esta cuestión presenta una gran significatividad social ya que se comienza a poner el acento en problemas complejos como la pobreza, cuestiones de género, violencia, discriminación, problemáticas socioterritoriales entre otras, buscando que los estudiantes se involucren en los procesos de reflexión siendo actores sociales activos, decisores y ciudadanos comprometidos en la búsqueda de la libertad, igualdad e inclusión.

La reflexión pedagógico-didáctica de las prácticas de enseñanza con los nuevos contenidos de la Geografía y una actualización disciplinar sostenida en el tiempo es requisito ineludible en la formación docente. El desafío para el docente del siglo XXI está en acompañar a los alumnos en su formación como ciudadanos activos, capaces de saber convivir en democracia, de comprender la realidad social en la que viven y de intervenir de manera eficaz en los ámbitos sociales, laborales, culturales y políticos en su sociedad.

Meta nada fácil pero llena de desafíos como la de resignificar conceptos propios de la Geografía desde la mirada de una Geografía Renovada como es el caso del ESPACIO GEOGRÁFICO concebido como construcción social y se considera principalmente la relación espacio-sociedad, identificando los actores sociales que valoran y transforman ese espacio, por qué lo hacen y qué consecuencias producen (GUREVICH, 2005) a diferencia del TERRITORIO como un producto espacial de una determinada relación social: es decir es una construcción impregnada de subjetividades. La territorialidad, concebida como la estrategia de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar personas, fenómenos y sus relaciones, a través de la delimitación y ejerciendo control sobre esa área denominada territorio (BENEDETTI, 2009) Y ambos conceptos abordados a partir de varias categorías de análisis: la intencionalidad, los actores sociales, la multicausalidad y la multiperspectividad, favoreciendo así un pensamiento más autónomo, crítico y creativo.

Frente a todos estos cambios epistemológicos de la Ciencia ¿Cuál será la misión del docente de Geografía en el siglo XXI? “volver a examinar las prácticas áulicas” para repensar, decodificar, deconstruir y así avanzar en el “como”, “para qué”, “para quien” y “por qué”.



## 2. La Geografía en los Institutos de Educación Superior de la provincia:

En el año 2012 se comienza a implementar en los Institutos de Educación Superior de la provincia de Mendoza el Nuevo Diseño Curricular para el Profesorado de Educación Secundaria en Geografía (Res N° 282/12 DGE) cuyo principal objetivo es formar docentes capaces de asumirse como educadores comprometidos y sólidamente formados y desplegar prácticas educativas contextualizadas desde claros posicionamientos teóricos, con creatividad, espíritu

de innovación, compromiso social y respeto por la diversidad para resignificar la profesión docente, volver a pensarla y concebirla.

Este documento se basa en una serie de núcleos estructurantes y estructurales transversales a todo el diseño curricular de Geografía: lo ambiental, lo socio-territorial, lo político-económico y lo educativo.

La Geografía que se pretende dar en los IES es una Geografía del presente, crítica y renovada que tiene en cuenta las profundas mutaciones territoriales derivadas de procesos económicos, sociales, culturales que implican

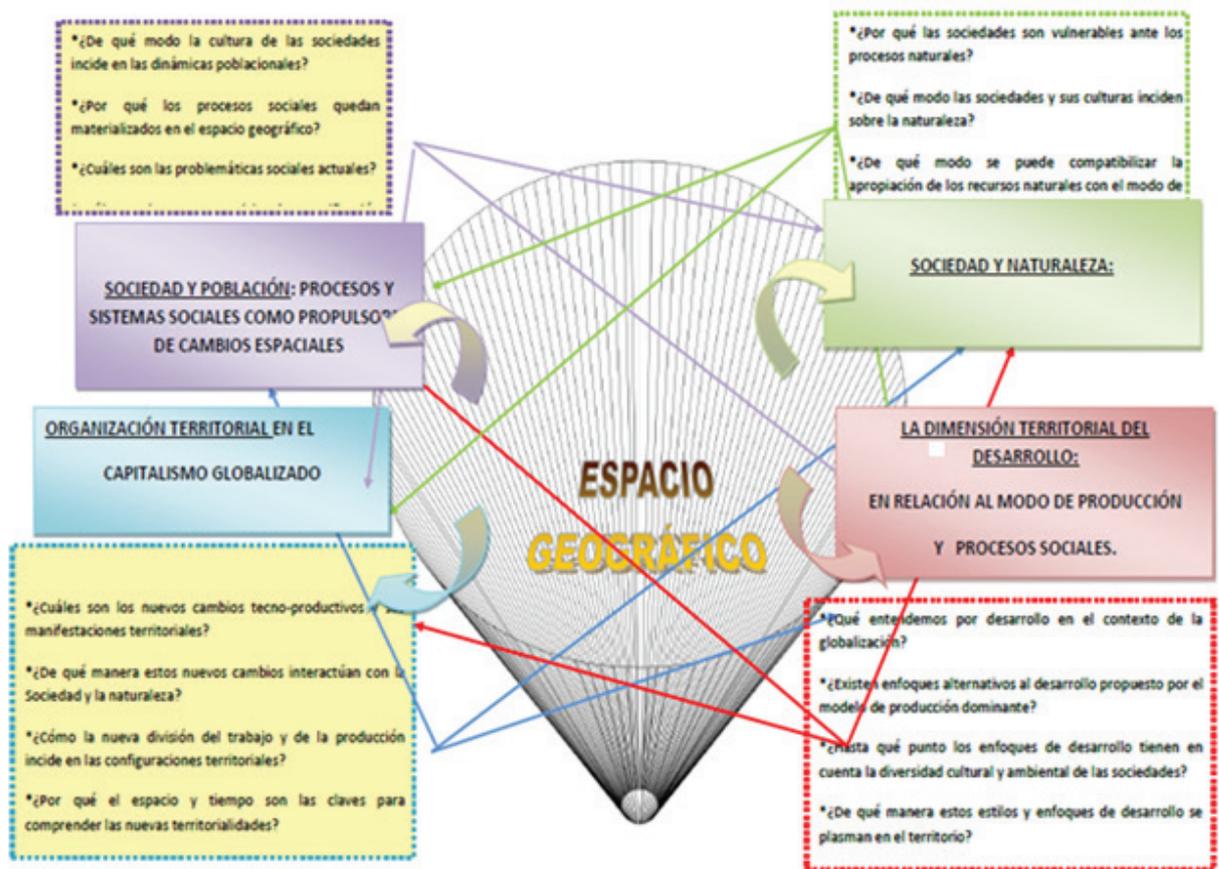


Gráfico 1: Temas estructurantes de interés para la Geografía de hoy.  
Fuente: Prof. Ariel Gómez IES 9-001 del Atuel.



procesos de desterritorialización, reterritorialización, conflictos, tensiones etc. En la actualidad es muy necesaria una Geografía que trate de mitigar las desigualdades generadas por los sistemas de gobiernos neoliberales, las problemáticas ambientales, la violencia generalizada, favoreciendo el respeto por las libertades individuales y escuchando a las minorías étnicas.

Los docentes de Geografía de los IES tenemos la responsabilidad de aportar el cuidado epistemológico junto al pensamiento crítico y la observancia ética, además de realizar un esfuerzo continuo por deconstruir los discursos hegemónicos y activar la crítica, el compromiso y la solidaridad.

### **3- Experiencia compartida desde la cátedra de Evolución del pensamiento geográfico dentro de la Especialización en Historia-Geografía del IESDYT 9001:**

En el marco del Centro de Formación Continua del IESYT 9001 se propuso instalar la cultura de la formación permanente de los docentes, promoviendo la generación de espacios para la construcción colectiva de saberes. Dentro de esa lógica muchos docentes somos partícipes de la Especialización Superior en Historia y Geografía que dicta el Instituto.

Dentro de la trayectoria académica de la Especialización, en la cátedra de Evolución del pensamiento geográfico nos solicitaron como trabajo final posicionarnos en alguna de las escuelas geográficas y elaborar un ensayo. En nuestro caso la temática seleccionada fue “La invisibilidad del desierto mendocino” desde la corriente del pensamiento crítico.

El título escogido parte de la fragmentación territorial de Mendoza, que concentra recursos, población y poder en una pequeña porción del territorio correspondiente a los oasis irrigados, acosta del despojo o agotamiento de recursos y la negación de grupos sociales minoritarios de los espacios desérticos como puesteros, laguneros, pueblos originarios etc. que no tienen cabida en el imaginario local, es decir no forman parte de la identidad provincial y constituyen verdaderos “espacios invisibles” que se integran al modelo desde su subordinación, su vulnerabilidad aproximándose gradualmente a su extinción.

¿Desierto, tierras secas de Mendoza o tierras áridas en Mendoza? ¿Cómo conciben algunos autores a estos conceptos? Si bien para el colectivo común estos términos tienen un mismo significado, consideramos

que esas concepciones van cargadas de subjetividades e intencionalidades que es bueno poner de manifiesto.

Evocando al pensamiento nietzscheano debemos martillar estas nociones, imágenes, conceptos y cuestionar las mismas bases del conocimiento para problematizarlos. Para eso proponemos, como primer paso, la vigilancia epistemológica para llegar a la raíz de la construcción social del concepto.

¿Es el desierto un lugar inhóspito, carente de recursos y de poblamiento permanente? ¿El desierto es un lugar abandonado y careciente de valor cultural para el colectivo de la población mendocina? La idea es plantear una crítica deconstructiva a partir de las siguientes premisas ¿Por qué la mayoría de la población tiene esa creencia?, ¿Cuáles son las circunstancias que han llevado a esa adopción? ¿Por qué el desierto se llama desierto y no de otra manera? “Paradójicamente, resulta más importante cómo se llaman las cosas que lo que ellas son. El nombre de una cosa se arraiga y se encarna hasta convertirse en su propio cuerpo, en su propia esencia” (Nietzsche. La Gaya Ciencia).

Desde el punto de vista geográfico, desierto es un bioma de pocas precipitaciones, las mismas no superan los 250 mm anuales y con escasa biodiversidad. También puede hablarse de desiertos humanos, así la geografía denomina a las áreas de escasa población o inhabitadas. Algunos autores, haciendo referencia a la falta de habitantes llaman desiertos blancos a las áreas frías del planeta, desiertos amarillos a las áreas secas y desiertos verdes a las áreas selváticas. Es como si esta palabra hiciera referencia a la falta o ausencia de algo.

Ésta es la concepción que se ha tenido en la configuración territorial de Mendoza, la imagen que se exporta al mundo por medio del marketing publicitario es la Mendoza de los oasis irrigados verdaderas islas verdes frente al desolado paisaje desértico, ensalzando el tesón labriego que ha logrado domar al desierto y hasta vencerlo. Muestra una lógica hegemónica del espacio y del uso del recurso “agua” como factor limitante, ignorando su multifuncionalidad y apareciendo en escena el término escasez que no es principalmente de carácter físico sino que está socialmente condicionada en torno a juegos de poder (Grosso 2009: 15).

En solo el 3% del territorio se concentra el 98% de la población y las actividades económicas destinadas al mercado nacional y mundial. El resto de la superficie provincial está representada por la zona no irrigada, que no forman parte de la identidad regional



ya que son considerados territorios vacíos, despoblados e improductivos constituyéndose en espacios invisibilizados.

Por lo tanto, percibimos una configuración territorial fragmentada que concentra recursos, población y poder en una pequeña porción de la superficie a expensas y expropiando “otros” espacios provocando despojo, desalojo, agotamiento de los recursos favoreciendo un modelo de exclusión, subordinación y vulnerabilidad.

El territorio mendocino se configura como un lugar de relaciones de poder dinámico donde los actores involucrados consideran al territorio como materia prima produciendo **territorializaciones, desterritorializaciones y reterritorializaciones** según sus deseos e intencionalidades.

Según Haesbaert, la desterritorialización no es solamente la destrucción o abandono de un territorio sino también la precarización de los grupos subalternos. Lo que los grupos hegemónicos consideran como desterritorialización representa en realidad la vivencia de una multiterritorialidad. El territorio mismo no es solo un soporte natural, sino que es en sí un proceso que atraviesa y es atravesado por otros procesos simultáneos y paralelos. Es la sociedad, a través de sus relaciones, la que construye no “el” sino “los” territorios.

Los territorios son entidades geohistóricas, que están constituyéndose permanentemente a través de las prácticas materiales y culturales de la sociedad. Un territorio es el espacio localizado, delimitado, apropiado y controlado, todo esto, en un tiempo determinado.

En los recientes discursos sobre el territorio Harvey plantea que tiene implicancias en el campo ontológico, epistemológico e ideológico. La discusión se centra en explicar los sistemas sociales como constructores del territorio, lo que permite continuar el debate sobre la relación sociedad-naturaleza y sus implicancias espaciales. Cuando la sociedad actúa sobre el espacio no lo hace sobre objetos considerados como realidad física, es decir, como naturaleza primigenia, sino sobre la realidad social a la cual se le busca ofrecer o imponer un valor nuevo (Milton Santos 2000).

El territorio es por lo tanto, un “constructo” de un proceso complejo que implica un dominio económico-político y una apropiación simbólico-cultural de formas-contenido asignadas por los sistemas sociales (Haesbaert 2004).

A lo largo de la historia de la humanidad, cada vez que los pueblos vecinos dominadores han ampliado sus territorios o que colonizadores procedentes de tierras lejanas se han apoderado por la fuerza de las tierras, han corrido peligro las culturas y el sustento, incluso la existencia de los pueblos de origen, contra su situación jurídica y contra sus demás derechos establecidos por la ley, como grupos diferentes y como ciudadanos.

En la etapa de la emancipación (1810-1853), la situación jurídica de los esclavos e indios mejoró, al menos teóricamente. La Asamblea del año XIII declaró la libertad de vientre y extinguió la mita y el yanaconazgo además de cualquier tipo de servicio o tributo personal de los indios reconociéndolos como hombres libres y en igualdad de derechos a los demás ciudadanos.

Pese a ello, la diferencia cultural entre las comunidades indígenas, los criollos y europeos, persistió. Las distintas tribus sufrieron también una sensible disminución a causa de las continuas escaramuzas en la línea de fortines, y en las expediciones al desierto de Julio Argentino Roca.

La Constitución Nacional de 1853 reconoció esta situación marginal del nativo, en el artículo 67, inc. 15, al exigir el trato pacífico con ellos y promover su conversión al catolicismo. Pero esto trajo como consecuencia, un proceso de aculturación al privarse de la práctica de sus costumbres y creencias ancestrales.

Luego de sancionada la Constitución el problema del maltrato subsistió, ya que si bien varias tribus se asimilaron a la cultura europea otras fueron llevadas a casi a su total extinción.

Cabe destacar que hasta las campañas por el ejército argentino contra los pueblos indígenas durante la segunda mitad del siglo XIX, sus integrantes habían vivido en libertad en un extenso territorio sobre el que ejercían su control soberano. La meta de la persecución y el exterminio era la incorporación definitiva de los territorios al dominio eminente del Estado nacional, libres de habitantes nativos.

Luego de la guerra étnica, con la derrota del Pueblo Indígena se abrió entonces una nueva etapa en nuestra historia. Es decir el proceso de repoblación de las tierras “conquistadas” bajo las imposiciones de la consolidación del Estado nacional al ritmo de su inserción, como tal, a los avatares del mercado internacional.

En ese marco, el gobierno nacional cedía a particulares extensas porciones de territorios considerados aptos para la explotación de la agricultura o



ganadería. Simultáneamente, inmigrantes pobres recién llegados al país iban instalándose en las zonas. Por su lado, los indígenas sobrevivientes se iban acomodando en las tierras menos fértiles.

Así por ejemplo, cuando se sancionó la igualdad de ellos, se los privó de las tierras en las que estaban asentados, incorporándolas a las tierras fiscales, o bien dividiéndolas entre los jefes de cada familia. La situación de sus tierras, es un problema todavía no resuelto.

Desde los orígenes del Estado nacional, ninguna de las distintas formas jurídicas que adoptó el “sistema de propiedad del suelo” programado por el Estado permitió hasta el día de hoy, que los campesinos indígenas accedieran y dispusieran de sus tierras de asiento.

Por el contrario, los pobladores nativos se vieron siempre forzados a ocuparlas y explotarlas a discreción del gobierno estatal.

Actualmente la normativa nacional, establece en la Constitución reformada en 1994 lo siguiente:

- Incorporación de tratados de derechos humanos en su artículo 75, inciso 17, y en el inciso 22.
- Reconocer la preexistencia étnica y cultural de los pueblos indígenas argentinos.
- Garantizar el respeto a su identidad y el derecho a una educación bilingüe e intercultural.
- Reconocer la personería jurídica de sus comunidades y la posesión y propiedad comunitarias de las tierras que tradicionalmente ocupa, y regula la entrega de otras aptas y suficientes para el desarrollo humano.
- Asegurar su participación en la gestión referida a sus recursos naturales y a los demás intereses que los afecten.

Este escenario no es de ahora sino que a lo largo del tiempo la voz del desierto no sólo se ha ido acallando sino silenciando.....Si bien la realidad que se nos presenta no es nada halagadora lo que pretendemos es presentar un periodización en el uso y abuso del desierto a lo largo de configuración territorial mendocina exaltando el oasis en detrimento y olvido del desierto.

### **¿Solo un poco de agua? ¡No! Toda el agua**

Las decisiones políticas en relación al control y distribución del agua a lo largo del tiempo han relegado al desierto, ya que jamás se han tenido en cuentas los reductos huarpes en torno a las Lagunas de Guanacache ni las actividades productivas que allí se desarrollaban. Los huarpes hasta fines del siglo XIX fueron llamados

“laguneros” debido a la actividad económica que ejercían: la pesca, agricultura bajo riego y en menor medida la ganadería.

Eso era debido a que las aguas del Río Mendoza y San Juan desaguaban en las lagunas permitiendo ese tipo de actividad. Pero ya a principios del Siglo XX comenzó a notarse la merma de ese caudal debido a su manejo aguas arriba y por las importantes obras de ingeniería, entre ellos diques y embalses y así aprovechar el agua para el desarrollo agrícola a gran escala en el oasis central.

A esto se suma la Ley de Aguas de 1884 que estableció los derechos del agua para los grandes terratenientes del oasis en detrimento de la provisión de agua al desierto provocando el secamiento de las Lagunas y obviamente negando, invisibilizando y subestimando la administración ecológica, los sistemas de regadío y productivos de esta cuenca lacustre, priorizando sólo las necesidades de las élites criollas asentadas en los oasis. Es decir, privaron de su recurso vital a un oasis natural para construir un oasis artificial.

### **No solo de agua, viven los oasis....**

Durante la etapa colonial el oasis norte se territorializa en base al cultivo bajo riego de cereales y forrajeras y al engorde de ganado para su venta a Chile. Pero estas actividades irán fluctuando y hacia fines del siglo XIX debido a un conjunto de acontecimientos políticos, económicos, sociales y ecológicos se produce una desterritorialización y una reterritorialización funcional a merced de los intereses de la pampa húmeda enmarcado en un modelo económico agroexportador.

Es a partir de ahí que Mendoza se proyecta como región vitivinícola por excelencia debido a sus condiciones naturales (alta heliofanía, grandes amplitudes térmicas, escasa humedad que propician el cultivo de la vid). Asimismo, éste modelo aceleró las actividades extractivas como la tala de algarrobos del desierto lavallino para satisfacer las demandas de carbón y madera de la creciente ciudad de Mendoza, al igual que favoreció la construcción de sistemas de conducción para la vid y durmientes del ferrocarril, medio de transporte principal que ayudo al saqueo y expoliación del desierto y así poder calmar la “sed de dinero” de la oligarquía imperante a nivel nacional y local. Esto acentuó aún más la contraposición cultura vitivinícola- cultura del desierto, es decir el centro que representa el oasis y la periferia abandonada, saqueada y olvidada representada por el desierto.



### **¿La nueva conquista del desierto?**

La crisis coyuntural de las décadas del 70, 80 y 90 lleva a una nueva territorialización. En las tierras secas del norte mendocino se produce una reconversión productiva debido a la merma de los caudales de agua, se abandona las actividades referidas a los cultivos agronómicos y la pesca para dedicarse a la actividad ganadera principalmente caprina, recolección de junquillo, leña, guano y confección de artesanías para autoconsumo. A este sector se le suma el déficit de infraestructura y servicios, más los escasos recursos y subsidios estatales generó un espacio discontinuo, desarticulado y en parte inexistente. Mientras en los oasis, entra en retroceso el modelo vitivinícola tradicional y comienza a abrirse las puertas hacia un modelo más diversificado y orientado a las exportaciones.

Todo esto conlleva grandes cambios, entre ellos, la incorporación de cepajes con mayor calidad enológica, tecnificación de la producción vinculada al sector industrial, mayor integración de los grandes productores en contraposición a la creciente vulnerabilidad de los pequeños productores no integrados, la apertura a capitales extranjeros y la expansión de la frontera agraria. Esa expansión se realiza hacia tierras más alta ganadas al desierto con viñedos destinados a uvas finas principalmente en el Valle del Uco y Luján de Cuyo, extendiéndose hacia el piedemonte con su consiguiente desarrollo tecnológico (riego por goteo, microaspersión que permitió el uso eficiente de la tierra que no podían ser regadas por gravedad. Las grandes inversiones de capitales de empresarios locales pero sobre todo de extranjeros trae aparejado el ingreso de dinero a la provincia en detrimento de las tierras del oasis norte y este que sufren el abandono, degradación, contaminación y amenaza de la expansión urbana.

### **¿Otras actividades económicas para que se desarrolle el desierto?**

Las crisis simultáneas del sector vitivinícola significaron una reconversión de la economía provincial hacia otros sectores sobre todo el energético. Desde hace varias décadas, la principal entrada de capital en la provincia es el refinamiento de petróleo.

Por lo tanto, existen muchos intereses en la actualidad de realizar prospección para la extracción no convencional de hidrocarburos (gas y petróleo) Desde 27 de julio de 2017 esta técnica de extracción no convencional de hidrocarburos también

llamada Fracking se desarrolla en el sur provincial, más precisamente en Puesto Rojas departamento de Malargüe. Si bien es un enclave económico que pertenece a la formación Vaca Muerta dentro de la cuenca neuquina, su extracción genera graves problemas socioambientales debido a la gran cantidad de agua que se inyecta con arenas silíceas y un coctel de químicos para fracturar la roca y así poder liberar las burbujas de petróleo y gas allí contenidas.

No sólo los funcionarios de turno han puesto sus ojos y expectativas económicas en este tipo de extracción sino que han abierto las puertas a grandes corporaciones mineras entre ellas YPF, SINOPEC (conglomerado de empresarios chinos que han comprado acciones de YPF), PETROLERA EL TREBOL (cuyos principales accionistas son Manzano y Vila) y VISTA OIL Y GAS (petrolera anglo-holandesa) generando nuevos territorios.

El fracking en las áreas del desierto en vez de traer desarrollo y prosperidad solo ha demandado sobreconsumo de agua y energía para la extracción de los hidrocarburos y a su vez ha generado un gran depósito de desechos y contaminantes en el área. Esta actividad no solo perjudica a estas áreas de por sí marginales y olvidadas sino que también afecta en forma directa a los oasis productivos, ya que esta nueva periferia niega la provisión de agua necesaria y en condiciones óptimas para abastecer la economía de mercado de las áreas centrales.

Otra actividad que se promueve para “salvar el desierto” es el turismo sustentable que se visualiza como una posibilidad de desarrollo, empleo diversificado y mejora de la calidad de vida de los pobladores que actualmente están sumidos en la pobreza.

Una posibilidad de revalorización de su delicado ambiente y de la cultura de sus antiguos pobladores, una posibilidad de frenar la emigración de sus jóvenes... En la actualidad existe gran interés de sus habitantes en participar de la actividad turística, pero estos territorios periféricos ¿están preparados para atraer y retener turistas e inversores?

Lo que se pretende es incorporar la actividad turística como alternativa de desarrollo de estos parajes presentando sus espacios como misteriosos y opuestos al oasis, con arenas y medanales infinitos, bajos salitrosos, bosques abiertos de algarrobo, población indígena, producciones ganaderas que subsisten casi sin agua o forma alguna de riego, en síntesis,



etnoterritorios (Molina, 1995:113 en Bustamante Rivera, 2003:4) ofreciendo además sus comidas y artesanías como valor agregado.

Pero a varios años de haberse iniciado la apuesta por la actividad turística, la zona de desierto y su gente no logra efectivizar las utilidades y ventajas que el turismo promete. Surge la pregunta si es posible desarrollar esta actividad en territorios periféricos, pensando en que quizás ésta sea la última oportunidad que tengan las comunidades huarpes de vivir dignamente en su territorio. Tal vez, la respuesta es que el desierto no está del todo preparado para atraer y retener turistas e inversiones.

Existe una ausencia de políticas territoriales que verdaderamente incluyan a los territorios periféricos. Estos lugares necesitan inversión en infraestructura, que ponga a estas tierras en franca competencia y a la altura de las exigencias del turismo actual. Capacitando a sus pobladores y ayudándolos a generar espacios que brinden los servicios básicos. Necesitan que se favorezcan proyectos autogestionados de Economía Social Solidaria, microemprendimientos, que lleven a satisfacer las necesidades humanas y a enfrentar problemas compartidos. Donde se promueva la participación comunitaria centrada en la valoración del ser humano como capital social y de la naturaleza como fuente de recursos autóctonos en este territorio de características tan especiales. Aunque este tipo de desarrollo sólo es sostenible si se generan bases colectivas con iniciativas que se planifiquen, ejecuten y se coordinen a nivel local. Cabe aclarar que ningún espacio puede pretender abrirse al turismo sin un impacto, sin algún grado de transformación de su naturaleza y su gente.

Indudablemente el turismo es un reflejo de la desigual distribución de la riqueza de la actual economía (Blázquez, 2005). En este marco las oportunidades se diluyen y los problemas se agudizan en un contexto que carece de margen. Aunque la esperanza del turismo se mantiene presente “allí donde todo es mínimo pero todo suma” es una oportunidad que no puede ser desatendida.

El presente ensayo pretendió mostrar una lógica de hegemonización del espacio y un uso instrumental de los recursos de acuerdo al modelo económico imperante, los intereses y deseos de los funcionarios de turno y las necesidades de las élites o grupos de poder concentrados en los oasis irrigados centrales.

La consigna ha sido domar o vencer al desierto sin tener en cuenta los grupos sociales que viven allí, sus expectativas, vivencias; todo lo contrario desde siempre se buscó acallar sus voces, ya que para el imaginario local en el desierto no hay nada. Esto conlleva a considerar el desierto como objeto de saqueo por parte de un modelo extractivista provocando grandes impactos socioambientales y generando un modelo de desarrollo empobrecedor y dependiente.

Como vemos, lograr el reconocimiento estatal de los derechos territoriales de estos grupos periféricos, principalmente los huarpes, está resultando extremadamente difícil. Porque a pesar de las distintas leyes complementarias que se fueron agregando para la creación de organismos, subsidios y protección; sus tierras son altamente codiciadas por su diversidad biológica y cultural, su paisaje, sus recursos minerales y por sus cursos de agua no contaminada.

Si queremos dar un paso más a la integración territorial mendocina y evitar estos contrastes oasis-desiertos (centro-periferia o nuevas periferias) se deberán favorecer políticas que busquen la sustentabilidad ambiental, la equidad e igualdad social para lograr una identidad más compartida que geste lazos de cercanía y solidaridad.

Con esta experiencia compartida pretendemos hacernos eco de las nuevas propuestas epistemológicas y pedagógicas en la enseñanza de la Geografía actual. El desafío será ofrecer conceptos y explicaciones que puedan cuestionar, reordenar y trascender las comprensiones ingenuas. Una enseñanza de tales características conlleva una enorme responsabilidad política y ética, en tanto promueve una mirada crítica del mundo social y ofrece herramientas para la intervención de cada sujeto en la transformación de las relaciones sociales que lo involucran” (Siede 2010:44).

### **Bibliografía**

- Argentina-Leyes. Constitución de la Nación Argentina, 1994.
- Benedetti, A: Epistemología de la geografía contemporánea. Primera edición Bernal. Universidad Virtual de Quilmes, 2017. Libro digital
- De Simón, Cecilia. Planificación turística sustentable en el departamento de Lavalle. TURyDES Vol. 6, N° 15



(diciembre 2013) <http://www.eumed.net/rev/turydes/15/turismo-sustentable-mendoza.html>

- Escolar, Diego y Saldi, Leticia. "Canales fantasmas en el desierto huarpe". Riego legal, discursos ecológicos y apropiación del agua en Cuyo, Argentina, siglos XIX – XX. Vol. 7, N° 1

- Gurevich, R. Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En: Aisemberg, B. y S. Alderoqui (comp). Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas. Paidós, Buenos Aires, 1998.

- Lobos, Nicolás. Para pensar la identidad cultural en el desierto de Lavalle. Revista Confluencia, año 1, número 4, otoño 2004, Mendoza, Argentina.

- Montaña, Elma; Torres, Laura M.; Abraham, Elena M.; Torres, Eduardo; Pastor, Gabriela. Los espacios invisibles. Subordinación, marginalidad y exclusión de los territorios no irrigados en las tierras secas de Mendoza, Argentina. Región y Sociedad, vol. XVII, núm. 32, enero-abril, 2005, pp. 3-32 El Colegio de Sonora Hermosillo, México.

- Pastor, Gabriela y Torres, Laura M. ¿Turismo en territorios periféricos? Algunas reflexiones a propósito de un estudio de caso en el "Desierto de Lavalle"

- Pueblos originarios y sus derechos. Disponible en <http://indigenas.bioetica.org/mono/inves23.htm>



## **La Geografía Renovada y los estilos de aprendizaje activo en el marco de proyectos educativos interinstitucionales: síntesis de experiencias en San Martín, Mendoza**

**Prof. Mabel Beatriz Maíz**

*mabymaiz@yahoo.com.ar*

Prof. Titular de las Cátedras de Didáctica de la Geografía II, Problemáticas Ambiental y Apropiación de los Recursos Naturales. Profesorado de Geografía. IESDyT 9-001, Gral. José de San Martín

**Prof. Rosa Lorena Fiorelli**

*lorenafiorelli75@gmail.com*

Prof. Titular de las Cátedras de Geografía de América Latina y Educación Ambiental. Coordinadora de carrera. Profesorado de Geografía. IESDyT 9-001 "Gral. José de San Martín.

“Esta acción educativa planificada con y para la comunidad, está sustentada en la cooperación, en el dar y recibir, en un abrazo y mirada compartida... donde los distintos agentes implicados son hacedores y receptores de múltiples aprendizajes”

Paulo Freire

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## 1. La Geografía renovada en la escuela secundaria, la problematización y el aprendizaje basado en proyectos

Desde la perspectiva tradicional, la Geografía se concebía como el estudio del espacio geográfico que se entendía como neutro, atemporal, un espacio que aparentemente existía más allá de las decisiones y acciones de la sociedad. En este contexto, la enseñanza de la geografía “congelaba” los rasgos de cada lugar del planeta, a modo de una postal. (Gurevich, R., 2011) Esto está absolutamente modificado con las nuevas miradas de la Didáctica de la Geografía, en donde el territorio y la territorialidad tienen valores que están en permanente cambio en consonancia con la dinámica de las sociedades y en donde es necesario apuntar al estudio y comprensión de la situación social de problemas apremiantes. (Szvarman, J. y S. Cordero: 2011). Benejam (1999), al plantear una concepción más social de la enseñanza geográfica, destaca la presencia de una acción didáctica deconstructiva que debele las lógicas que construyen el espacio y se haga evidente la intencionalidad desde la cual se sustenta. Se impone la reflexión analítica como guía para abordar con imaginación la realidad geográfica, pues la problemática social y ambiental que afecta a las colectividades y obliga a asumir posturas críticas frente a la situación cambiante y compleja que se vive en lo cotidiano. En las condiciones históricas actuales, la vigencia de la memorización, la repetición y la fijación de nociones y conceptos, constituye una forma de aprender que contrasta con el desenvolvimiento de emergentes circunstancias de escenarios geográficos complejos e inciertos. De allí, la necesidad de una acción educativa renovada que forme a los ciudadanos como actores protagonistas críticos de los acontecimientos y no como espectadores apáticos, sumisos y alienados. (Gurevich, R., 2011, op.cit)

En este contexto es que la problematización de los saberes y el trabajo áulico mediante la teoría del Aprendizaje basado en Proyectos nos ha permitido apuntar hacia procesos reflexivos sostenidos en la controversia habitual, natural y espontánea y estructurar puntos de vista cuestionadores sobre la realidad geográfica vivida. Esto ha sido posible en el marco de la ejercitación de un pensamiento que confronta los hechos en forma analítica constructiva, hacia la elaboración de una subjetividad más explicativa,

sensata y consciente de la dinámica social en la que se desenvuelven nuestros estudiantes de nivel secundario. Trabajar en el marco de problemáticas socio ambientales delineadas para cada eje temático nos colocó frente al desafío de romper con el esquema reproductor y memorístico, ligado a nociones y conceptos geográficos que obligaba a los estudiantes a aprender en forma mecánica y lineal en el marco de una Geografía descriptiva, para comenzar a abordar aprendizajes abiertos, flexibles y vivenciales. Comenzamos entonces, a trabajar en nuestras clases de Geografía en situaciones ambientales y sociales a diferentes escalas espaciales, que emergen de la organización del espacio por los grupos humanos atravesados por intereses y relaciones de poder contextualizados (Santiago Rivera, J.A: 2009).

Por otra parte, estas renovadas formas de enseñar y de aprender en las clases de Geografía, tienden a acercar a los estudiantes a los escenarios cotidianos, al trabajo grupal, a la producción de conocimiento local y al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

Para este trabajo en el aula fue necesario un replanteamiento de finalidades, objetivos, contenidos y estrategias metodológicas, con el objeto de dar respuesta coherente y pertinente a las inquietudes e interrogantes que comenzaron a surgir en el aula de Geografía.

En este sentido, fue fundamental la incorporación de categorías de análisis en la enseñanza de la Geografía, para el abordaje de problemáticas territoriales, para lo cual los trabajos de Raquel Gurevich (1995, 2011) han sido esclarecedores, considerando en particular: los actores sociales involucrados, multicausalidad, intencionalidad e intereses y diversidad de perspectivas, miradas, posiciones y significados en relación a un mismo proceso. De este modo se invita a los estudiantes a transformar las ideas previas con la que comúnmente interpretan la realidad. El cambio posibilita mirar el mundo inmediato con diferentes y variados puntos de vista, discutir sobre la realidad vivida e inmediata desde la experiencia cotidiana, aceptar otros criterios personales sobre la realidad y entender que los contenidos escolares no son estables, el conocimiento científico es falible y las ideas de las personas están sujetos a cambios. Implica “tratar de comprender por qué el espacio es como es, pensarlo como un proceso histórico, en el que están involucradas las relaciones políticas, sociales, económicas y ambientales que se dan en ese contexto” (Gurevich, R., 1995). Uno de los núcleos fundamentales de análisis



de nuestros proyectos de intervención ha contemplado pensar y actuar en términos de sostenibilidad ambiental analizando la apropiación de los recursos naturales y conduciendo a replantear un entendimiento diferente al impuesto por la razón lineal, positivista y técnica. En este sentido hemos trabajado en la formación de posiciones críticas que confronten la realidad con una intencionalidad transformadora.

Esta propuesta invita a repensar la formación de los nuevos profesores de Geografía “martillando”, según el pensamiento nietzscheano, las nociones, imágenes, conceptos y cuestionando las mismas bases del conocimiento para problematizarlos. Para eso proponemos, como primer paso, la vigilancia epistemológica para llegar a la raíz de la construcción social del concepto y así buscar colectivamente alternativas que potencien la enseñanza y la formación de los futuros docentes (Roch, L. 2004).

Es a través del diálogo con la realidad local, provincial y nacional que ha sido posible el desafío de confrontar el entendimiento que da el sentido común, con los conocimientos científicos sobre los casos, de tal manera de propiciar la generación de un nuevo conocimiento, sólido, coherente y riguroso desde la utilización del método científico. Para ello se ha trabajado con el planteamiento de conflictos, hipótesis, problemas, interrogantes y temas de actualidad como problemáticas socioambientales – fracking, megaminería, manejo de los residuos sólidos urbanos, entre otros-. En este contexto, el estudiante se halla incentivado hacia la participación activa “tanto en la actuación como en la reflexión que impone el estímulo de la interacción social como oportunidad para confrontar la realidad geográfica”. (Santiago Rivera, J.A: 2009) Desde esta nueva concepción, se propone presentar a los estudiantes situaciones problema, interrogantes verdaderos, como lo son la instalación de actividades económicas de alto impacto socioambiental y escasa o nula licencia social en la provincia, o la dificultad en el manejo adecuado de los RSU en la Ciudad de San Martín, con desafíos convocantes alrededor de las decisiones territoriales y ambientales que se ponen en juego cotidianamente. A partir de la presentación de estas problemáticas, fue posible rescatar las ideas que los estudiantes de secundario tenían y a partir del desarrollo de hipótesis de trabajo, resultó más genuina la búsqueda y recolección de datos primarios y secundarios y cobró especial sentido la interpretación y resolución de los problemas.

## **2. El Aprendizaje basado en Problemas (ABP) , la enseñanza y el aprendizaje basados en proyectos (EABP) y su aplicación a proyectos interinstitucionales**

Dado que la implementación de los proyectos interinstitucionales desarrollada en esta experiencia de trabajo que compartimos en este artículo no fue unívoca, sino diversa y que, en el trabajo conjunto entre escuelas secundarias, el Instituto de Formación Superior y las demás instituciones involucradas – escuela primaria, escuela de educación especial-, fueron surgiendo matices en la intervención que se correspondían con inquietudes planteadas por los diversos actores de las diferentes instituciones.

Es por ello que se llevaron a la práctica dos estrategias específicas, vinculadas entre sí pero no idénticas: Enseñanza y Aprendizaje basado en Proyectos (EABP) y el Aprendizaje basado en Problemas (ABP). El primero coloca el foco de atención en el producto final obtenido, y en las habilidades y capacidades desarrolladas durante el proceso, mientras que el segundo, pone el énfasis en la búsqueda de soluciones a los problemas identificados. (García, A., 2017) Más allá de las diferencias, hay aspectos comunes basados en principios constructivistas fundamentales: la comprensión es una construcción individual y proviene de las interacciones de los estudiantes con el ambiente, el aprendizaje es impulsado por el conflicto cognitivo y el conocimiento evoluciona a través de la negociación social (Popescu, E. 2012, en: García, A., 2017). El aprendizaje basado en proyectos les otorga a los estudiantes una experiencia de aprendizaje que los involucra en un proyecto complejo y significativo a través del cual logran desarrollar integralmente sus capacidades, actitudes y valores. En este sentido, es fundamental considerar que mediante estas estrategias, los educandos se responsabilizan de su propio aprendizaje, reconocen sus preferencias y habilidades más desarrolladas y generan estrategias de aprendizaje durante el proceso, cuestiones que lo hacen altamente formativo (Thomas, 2000).

En el caso del trabajo en nuestras aulas de Geografía en nivel secundario, el abordaje desde el Aprendizaje Basado en Problemas y en Proyectos, constituyen modalidades diferentes de trabajo que promueven la indagación por los estudiantes y la profundización de las dimensiones ambientales, sociales, culturales, políticas y económicas de una problemática o interrogante que son considerados por ellos mismos



como importantes en la realidad local y que han sido identificados también por ellos (García- Varcárcel, A. y otros, 2017).

En ambas estrategias vinculadas al aprendizaje activo, la motivación es un factor central, por lo cual hemos centrado todo el proceso en los estudiantes, adaptándolo a sus necesidades e intereses, en la búsqueda de la motivación intrínseca. (García-Valcárcel, Basilotta & López, 2014) En este sentido, los proyectos abordados en las escuelas secundarias de San Martín fueron detectados, valorados y seleccionados por los propios estudiantes en sus clases de Geografía.

Otro de los aspectos fundamentales para la consecución de los objetivos propuestos en este tipo de estrategias centradas en el estudiante, es el aprendizaje de contenidos y desarrollo de capacidades, para lo cual es fundamental el proceso de planificación y organización por parte del profesorado. En cada una de las intervenciones, se invirtió un tiempo considerable en estos procesos reflexivos en el marco del análisis de la currícula y en la generación de una planificación áulica que sustentara y enmarcara estos procesos innovadores de enseñanza- aprendizaje, como así también en reuniones de articulación con el ISFDyT 9-001 y los estudiantes de nivel superior de la Carrera de Geografía, quienes serían los fundamentales ejecutores de los proyectos de intervención interinstitucional. Para ello se consideró la temporalidad en cada una de las fases de implementación, de modo de ofrecer oportunidades suficientes para colaborar y reflexionar sobre las experiencias desarrolladas en el relevamiento de datos primarios, indagación de información secundaria, escucha a expertos, generación de propuestas de solución, hasta llegar al producto final.

La evidencia empírica sugiere que estas estrategias generan un efecto altamente positivo en la adquisición de conocimientos por parte de los estudiantes, el desarrollo de capacidades como la de trabajo en grupos, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, la oralidad, etc., a la vez que asumen un mayor compromiso por su propio aprendizaje (García-Varcárcel, A. y otros, 2017, op. cit.).

### **3. La articulación interinstitucional desde el Aprendizaje - Servicio: el protagonismo de los estudiantes avanzados de la Carrera del Profesorado de Geografía del ISFDyT 9-0001**

La experiencia de intervención se enmarca dentro de las propuestas de la Formación Situada y la Escuela 2030 que busca que los estudiantes de nivel superior desarrollen capacidades a partir de situaciones desafiantes, construyendo un conocimiento significativo a largo plazo, tanto desde la perspectiva disciplinar como pedagógica, en el contexto de su formación como futuros profesores de Geografía. En este contexto, en el marco de una primera articulación intercátedras: Problemática ambiental, Apropriación de los Recursos Naturales, Didáctica de la Geografía y Educación Ambiental, se ha trabajado en forma conjunta, abordando para la formación del Profesorado en Geografía, dos capacidades fundamentales:

- Contribuir a la valoración social de la Geografía, tanto dentro como fuera del sistema educativo participando activamente en la difusión de esta ciencia social.
- Analizar críticamente situaciones de enseñanza y de aprendizaje y sus formas de intervención institucional y del contexto escolar específico, desde distintos marcos teóricos y teniendo en cuenta la significatividad de contenidos y capacidades, las posibilidades de aprendizaje de los/as alumnos/as y las estrategias docentes.

En este marco y como resultado de las propuestas generadas, se plantearon desde las cátedras, nuevos proyectos y actividades innovadoras teniendo como centro de eje la inclusión, el ambiente y la intervención socio- comunitaria que sirven de insumo para responder a nuevos interrogantes que resulten válidos desde el punto de vista disciplinar, relevantes desde el punto de vista socio-cultural y comprometidos desde el punto de vista socio-político. El proyecto interinstitucional se basa en la planificación, implementación y evaluación de Proyectos socio-ambientales a escala local aplicando la metodología Aprendizaje- Servicio. Ésta se entiende como una práctica educativa innovadora que se estructura a partir de 3 elementos: los intereses de los participantes, la conexión de los aprendizajes con el servicio o actividad de utilidad social y el propósito de mejorar aún más algún aspecto de la realidad circundante.

La metodología Aprendizaje-Servicio es una práctica educativa, que reside en la integración de dos elementos: servicio a la comunidad y aprendizaje significativo, con “el propósito de sostener simultáneamente la intención educativa de mejorar los



procesos de enseñanza-aprendizaje y de ofrecer una respuesta participativa a una necesidad social, en un solo proyecto bien articulado que potencia la capacidad formativa de ambos” (Gómez García, T., M. Sánchez Morán y D. Mayor Paredes, 2012: 113).

Es por eso que desde los espacios curriculares ambientales y de la didáctica específica, se pretende contribuir en ese proceso de comprensión del escenario y desafíos que nos plantean las temáticas sociales y socioambientales haciendo alusión a 4 problemáticas que han surgido desde el trabajo articulado con las escuelas secundarias asociadas, y a partir de los cuales se implementarán metodologías participativas de aprendizaje como el EABP y el ABP. Las problemáticas seleccionadas de manera colaborativa con los estudiantes de nivel secundario, son:

- El problema de la licencia social del fracking en Mendoza y su vinculación con el recurso hídrico.
- La megaminería en nuestro país, consecuencias socioambientales y los intentos de vulneración de la ley 7722 en Mendoza.
- Contaminación por residuos sólidos urbanos (RSU) provocados por la industria gastronómica en la Ciudad de San Martín y las posibilidades de su manejo sostenible.
- La falta de accesibilidad de los estudiantes con discapacidad visual a materiales cartográficos específicos.

Asimismo es importante aclarar que todas estas propuestas se desarrollarán en 3 escuelas secundarias de la zona este de Mendoza, asociadas al IESDyT 9-001: Instituto 051 PS Nuestra Señora del Santísimo Rosario de Ing. Giagnoni, Junín; Instituto 043 PS San Pío X y Escuela 4-084 Libertador Simón Bolívar, estas últimas escuelas localizadas en el departamento de San Martín.

Tres de las cuatro temáticas se vinculan con problemáticas ambientales de orden local. Si entendemos al ambiente, como una construcción socio-cultural que resulta de la interrelación sociedad-naturaleza, es de importancia incluir a los jóvenes en procesos de reflexión y acción para la construcción de una cultura sustentable. Los jóvenes no sólo son los dirigentes, empresarios, decisores y ciudadanos del futuro, sino que en el presente son actores sociales clave para tener en cuenta y considerar sus intereses, visiones e ideas para la planificación y el desarrollo de proyectos ambientales. En función de todo esto, se busca generar

desde el IESDyT 9001, junto con otras Instituciones educativas de nivel Secundario, un espacio de reflexión y de participación para construir conjuntamente saberes ambientales, políticos, culturales y sociales.

#### 4. Las experiencias de intervención en el marco de los proyectos interinstitucionales desde la enseñanza de la Geografía

Por un lado, se busca visibilizar la dimensión ambiental fomentando el cuidado del hábitat y por otro lado, se propone que los alumnos desarrollen acciones concretas y solidarias. En este caso se realizaron 4 Proyectos de Articulación Interinstitucional:

##### 4.1. Contaminación producida por residuos sólidos urbanos (RSU), de tipo industrial en el sector gastronómico de la ciudad de San Martín

Realizado con alumnos de 4to año del Profesorado de Geografía y 4to año de la Escuela nº 4-084 Libertador Simón Bolívar, de la modalidad Educación. El proyecto fue presentado como formato taller partiendo de la problemática de la contaminación del agua y del suelo generada por el aceite de cocina usado en el sector gastronómico, en un sector del centro de la Ciudad de San Martín, provincia de Mendoza, (Fig.1) que se arroja a través de las cañerías desembocando en la red de cloacas o en los cauces de riego.



Fig. 1. Localización relativa del área de estudio.

Fuente: Equipo de trabajo ISFDyT 9-001 sobre la base de imagen satelital de Google Earth.

El proyecto desarrolló un trabajo de investigación mediante la aplicación de los pasos del método científico, con los estudiantes de nivel secundario a través la propuesta de objetivos e hipótesis de investigación, de la implementación de metodologías



de recolección de datos como cuestionarios en encuestas, entrevistas en profundidad y registro de observación directa, análisis de imágenes satelitales, entre otros. En principio se trabajó la temática de producción y manejo de los RSU en la Ciudad de San Martín y con ayuda del equipo proveniente del ISFDyT 9-001, se detectó la necesidad de realizar campañas de educación no formal vinculada al tema. (Fig.2) Con el acompañamiento de los estudiantes avanzados del Profesorado de Geografía, fue posible realizar un diagnóstico de situación de la problemática analizada y proponer soluciones alternativas para el manejo sustentable de estos desechos. Entre ellas, surgió la propuesta de recolección del aceite usado proveniente de los establecimientos gastronómicos del área de estudio para el reciclaje y su posterior transformación en jabones y detergente para uso diario y la propuesta de sistematización de la recolección para una empresa que se dedica a estos menesteres denominada Mas Ambiente. En el aula se implementó la producción de jabones de tocador con este insumo fundamental que era necesario reciclar (Fig.3). Posteriormente se estableció la articulación con otras instituciones, una organización de la sociedad civil, la Asociación de Mujeres Voluntarias del sector de Pediatría y Maternidad del Hospital Ítalo Perrupato (Fig.4) del Departamento de Gral. San Martín y una escuela primaria de las tierras secas de Lavalle, la Escuela 1- 734 Ángel Rizzo (Fig. 5) con las cuales se organizaron actividades especiales, vinculadas a la



Figura 2: Producción de folletos publicitarios para la generación de conciencia ambiental sobre la contaminación producida por los RSU. Esc. 4-084 Libertador Simón Bolívar. Setiembre de 2018. Fuente: Archivo de las autoras

donación de estos jabones y otros productos requeridos por las mismas, pero también de socialización y acompañamiento comunitario. Los resultados de esta articulación fueron presentados finalmente en el 6to Foro de Jóvenes Solidarios.



Figura 3: Producción de jabones con aceite reciclado en el aula de Geografía. Esc. 4-084 Libertador Simón Bolívar. Fuente: Archivo de las autoras.



Fig.4. Entrega de donaciones a la Asociación de Mujeres Voluntarias del sector de Pediatría y Maternidad del Hospital Ítalo Perrupato. Fuente: Archivo de las autoras.

#### 4.2. Proyecto: La megaminería en la Argentina: ¿es fuente de desarrollo?

Propuesta realizada con estudiantes de 4to año del Profesorado de Geografía conjuntamente con alumnos de primer año del nivel secundario del Instituto P043 San Pío X, donde se desarrolló una intervención áulica para el reconocimiento de las problemáticas socioterritoriales que genera la



Fig. 5. Implementación de estrategias de educación no formal en la Escuela Primaria 1-743 Ángel Rizzo de Lavalle. Fuente: Archivo de las autoras.

megaminería y sus consecuencias en el ambiente glaciario y periglaciario. Asimismo, se reflexionó sobre la necesidad de la protección del recurso hídrico en las zonas secas. (Fig.6 y 7) En este contexto se trabajó los impactos socioambientales de la megaminería a cielo abierto en la Argentina, como la destrucción de los ecosistemas, el consumo masivo de agua limpia y energía eléctrica, la producción de drenaje ácido de mina, y el uso de sustancias altamente tóxicas como el cianuro en grandes cantidades. La megaminería ocasiona efectos negativos en las comunidades donde se desarrolla, el denominado “maldesarrollo”.



Fig.6. Aula Taller sobre las problemáticas que genera la megaminería. Instituto 043 PS. Fuente: Archivo de las autoras.



Figura 7: Exposiciones y reflexiones finales sobre las consecuencias de la megaminería en Argentina. Fuente: Archivo de las autoras.

#### 4.3. Proyecto: El agua pura como recurso vital y bien común y las actividades económicas que la colocan en tensión

Propuesta llevado a cabo con alumnos de 4to año del Profesorado de Geografía y la comunidad educativa del Colegio 051 PS Nuestra Señora del Santísimo Rosario de Junín, Mendoza. Se enmarca en un proyecto institucional de larga trayectoria en secundaria y que presenta algunas nociones acerca de las posibilidades formativas que ofrece el tratamiento de la cuestión ambiental vinculada al agua, pues ella compromete un conjunto de aspectos que se entienden como nodales en el crecimiento intelectual, ético, de actuación ciudadana y política de nuestros jóvenes.

El tema ambiental y en particular el manejo del agua dulce evocan lo que es de todos. Nos recuerda que no hay refugios individuales ni privados frente a un estado de situación que comprometa la reproducción de las condiciones naturales que hacen posible la vida sobre la Tierra y en particular en la Provincia de Mendoza. Estos análisis se pueden plantear desde distintas perspectivas, pero el enfoque que propone este proyecto contempla sistemas de valores, saberes y comportamientos de las diferentes comunidades a la hora de analizar la problemática ambiental del agua y se comprometen con cuestiones vinculadas al manejo del agua como recurso natural, pero sobre todo como bien común de la naturaleza, a los perfiles económicos, productivos, históricos y tecnológicos de los distintos grupos sociales y a los particulares estilos de desarrollo



de las distintas sociedades en general y de Mendoza en particular, en donde la fractura hidráulica o fracking aparece como actividad altamente promovida por algunos sectores políticos y económicos.

En este contexto se realizaron múltiples actividades con estudiantes de primero y tercer año vinculadas al estudio de problemáticas vinculadas con el agua para consumo en Ingeniero Giagnoni, como así también con el agua de riego superficial. Para ello se realizaron diversas salidas de campo: a perforaciones para la extracción de agua y potabilización del agua para consumo, a la Reserva Villavicencio, visita a la Subdelegación San Martín del Departamento General de Irrigación y Dique Derivados Gobernador Benegas, etc. (Figuras 8 y 9).



Figura 8: Salida de campo al Dique Derivador Gobernador Benegas. Inst. 051 PS. Fuente: Archivo de las autoras.



Figura 9: Salida de campo a la Reserva Villavicencio. Inst. 051 PS. Fuente: Archivo de las autoras.

Otras de las actividades desarrolladas en el marco de este proyecto fue una clase abierta y participativa para la comunidad del distrito de Ingeniero Giagnoni de Junín, principalmente para los padres y alumnos de la escuela, cuya finalidad fue informar sobre las causas y consecuencias del fracking como actividad de extracción de hidrocarburos no convencionales en Mendoza y sus repercusiones sobre el agua. Asimismo, se resaltó la importancia de modificar la actual matriz energética, que es totalmente dependiente de los hidrocarburos teniendo como posible solución la utilización de energías alternativas como: la energía térmica, hídrica, eólica, biomasa, biogás (Figura 10).



Figura 10: Clase abierta sobre los impactos socioambientales del fracking y la situación en Mendoza. Fuente: Archivo de las autoras.

#### 4.4. Proyecto: “Hacia una cultura inclusiva a partir del reciclaje”

Esta propuesta surge a partir de la necesidad de generar igualdad de oportunidades y mayor participación en el aprendizaje a los alumnos integrados de la Escuela 4-084 Libertador Simón Bolívar, con especial atención, de aquellos que presentan discapacidad visual. Esto implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basados en una visión común y la convicción de que es responsabilidad del Sistema Educativo educar a todos los niños, niñas y adolescentes. Esta propuesta se enmarca en la intención de invitar a los jóvenes de la escuela a repensar y reconstruir el ambiente del cual somos parte, motorizando acciones en su lugar de



pertenencia, como es el reciclado de papel y/o botellas de plástico y a partir de esos materiales confeccionar recursos didácticos y cartografía táctil para estudiantes con discapacidad visual. En este proyecto se involucró a 3 Instituciones: IESDYT 9001, Escuela Simón Bolívar y Escuela 2-042 “Alberto Juare”, de San Martín. (Figuras 11 y 12).



Figura 11: Producción de recursos didácticos con materiales reciclables. Fuente: Archivo de las autoras.

---



Figura 12: Entrega de cartografía táctil para estudiantes con discapacidad visual a la Escuela 2-042. Fuente: Archivo de las autoras.

---

*“Yo no puedo hacerlo todo, pero no me voy a negar hacer, lo poco que puedo hacer”, Hellen Keller.*

---

## Bibliografía

- Benejam, P. y otros (1997) Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria. ICE. Barcelona.
- Cordero, S. y Svarzman, J. H. (2009): Hacer Geografía en la escuela: reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Madrid, CEP.
- García-Varcácel Muñoz-Repiso, Ana; Basilotta Gómez-Pablos, Verónica Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, vol. 35, núm. 1, enero-, 2017, pp. 113-131. Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica. Murcia, España.
- Gómez García, T., M. S. Sánchez Morán, D. Mayor Paredes (2012). La vinculación teoría práctica en un espacio inclusivo: escuela- comunidad- universidad. Revista de educación inclusiva, núm. 5 pp.107-120. Sevilla, Editorial MAD, SL.
- Gurevich, R. Conceptos y problemas en geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa. En: Aisemberg, B. y S. Alderoqui (comp). Didácticas de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas. Paidós, Buenos Aires, 1998.
- Gurevich, R. Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- Gurevich, R. Claves pedagógicas para un análisis geográfico. En: Fernández Caso, V. y R. Gurevich (coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para la enseñanza. Editorial Biblos. Buenos Aires, 2007.
- Little, R. (2004) El problema del conocimiento en la filosofía de Nietzsche en el período intelectualista (1876-1882). Tabula Rasa, núm. 2, enero-diciembre, 2004, pp. 79-92. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia



- Mayor Paredes, D. (2013) Aprender realizando una actividad de utilidad social. Guía básica para el diseño de proyectos de Aprendizaje- Servicio. RES Revista de Educación Social. Número 16, enero de 2013.

- Popescu, E. (2012). Project-Based learning with eMUSE. An experience report. In E. Popescu et al. (Eds.) *Advances in Web-Based Learning* (pp. 41-50). Romania: Springer.

- Thomas, J. (2000). A review of research on project-based learning. Recuperado de [http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL\\_Research.pdf](http://www.bobpearlman.org/BestPractices/PBL_Research.pdf)



## **La formación docente en Geografía ante un dilema central: Profesorados en camino a su desaparición y/o marginación**

**Prof. Dra. Eliana Gabay**

*gabayelianaahoo.com.ar*

La autora de la ponencia trabaja en el Departamento e Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## 1-Introducción:

En la Argentina el sistema de formación de docentes en algunos sitios está sobredimensionado y posee dificultades que hay que atender. Hay más de 1800 instituciones, es decir, 32 entidades por cada millón de habitantes. Para ponerlo en perspectiva, en Chile y México, hay 4 por cada millón de habitantes; en Colombia, 3; en Estados Unidos, 3, y en Francia, 1. La cantidad de instituciones de formación docente existentes por cantidad de habitantes no garantiza las condiciones necesarias para ofrecer una formación de calidad en todas ellas y son bastante heterogéneas entre sí.

En este trabajo nos centraremos en el caso de la Provincia de Mendoza, destacando particularmente, el caso de la formación docente en Geografía para Nivel Secundario y Educación Superior Universitaria.

También deseamos explorar acerca del supuesto de que la universidad es el mejor espacio institucional para formar Profesores de Geografía. El nivel universitario per se no asegura la resolución de problemas históricos de la formación docente, como: el vínculo con las escuelas e institutos de educación superior, su matriz fuertemente teórica y alejada de la práctica profesional docente - que podría obstaculizar un proceso de renovación conceptual y metodológico en la enseñanza de la Geografía iniciado desde las innovaciones curriculares en la enseñanza secundaria.

## 2- Rasgos del Sistema de Formación Docente No Universitario en Argentina

El sistema de formación docente produce mucho de lo que no necesita tanto y poco de lo que necesita mucho. Hay un gran desequilibrio, por un lado, entre la demanda laboral y la oferta académica de los ISFD (Institutos Superiores de Formación Docente) y, por otro, en las matrículas de los profesorados. Nuestro país cuenta con más 1800 ISFD distribuidos de manera desigual en las distintas provincias argentinas. Véase el mapa 1.

Como se puede apreciar en el Mapa del INFOD (Instituto Nacional de Formación Docente) la mayoría de los Institutos se concentran en la Región Pampeana. En CABA (Ciudad Autónoma de Buenos Aires) hay 24 Institutos, en la Provincia de Buenos Aires 208 y en la Provincia de Chubut 12, datos que reafirman una distribución altamente concentrada en la región más poblada del país.



Mapa 1. Fuente: <https://mapa.infod.edu.ar/>.

Para apreciar algunos rasgos de los ISFD presentamos 3 gráficos sobre la oferta de profesorados, la trayectoria de los estudiantes que ingresan a los mismos y cuántos estudiantes se reciben en las carreras elegidas.

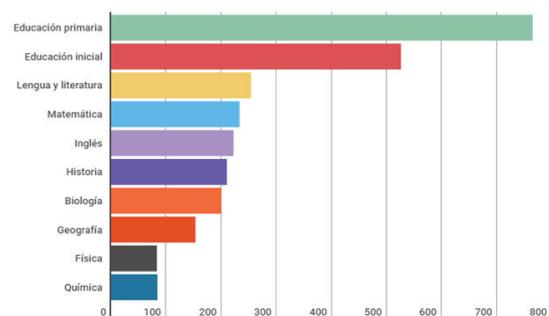


Gráfico 1: Oferta de los IES dedicados a la Formación Docente. Fuente: Tomado de DAVINI (2015). Elaborado sobre la base de datos del INFOD.

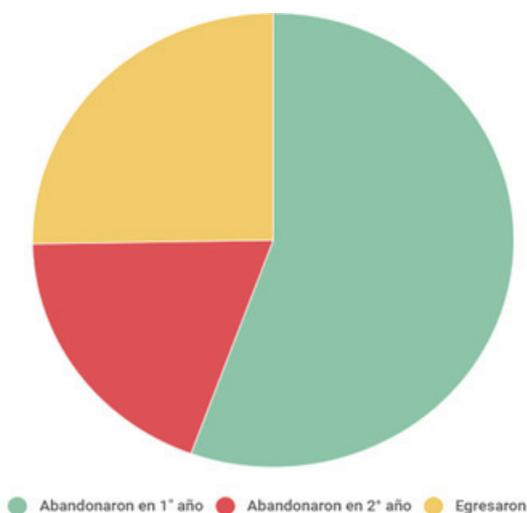


Gráfico 2: Trayectorias de los Estudiantes que desean ser Docentes. Fuente: Tomado de DAVINI (2015). Elaborado sobre la base de datos del INFOD.

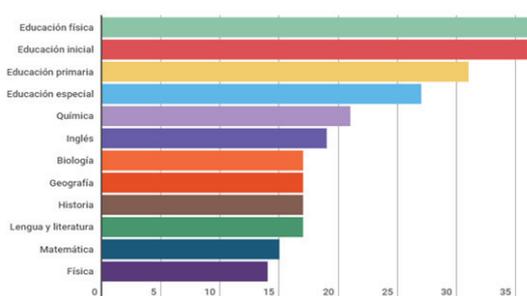


Gráfico 3: Cuántos estudiantes se reciben por carrera docente elegida. Fuente: Tomado de DAVINI (2015). Elaborado sobre la base de datos del INFOD.

Cabe señalar que entre nivel inicial y primario hay 1.251 profesorados en todo el país para 2015. Las opciones del secundario siguen relegadas respecto de las anteriores y las tasas de graduación allí son más bajas. Los estudiantes de los ISFD al examinar sus trayectorias abandonan las carreras elegidas en 1ro y 2do año. Y en los Profesorados de Nivel Secundario vinculados al

estudio de las Ciencias Duras y a la Formación Docente en disciplinas como Matemática y Física la cantidad de estudiantes que egresan es inferior a los 15 alumnos. La Geografía no está lejos de esta situación y la cantidad de estudiantes que finalizan la carrera docente es inferior a 20 alumnos por año. Estos datos hay que asociarlos con el hecho de que más del 20% de los profesores que dan clase en la escuelas medias no tienen título docente. En general, se trata de graduados universitarios de otras carreras sin formación docente, técnicos superiores, e incluso, en ciertos casos, apenas estudiantes avanzados de los propios profesorados no universitarios o de otras carreras de pregrado y grado universitario.

Tras la descentralización efectuada en los años '90 donde las escuelas secundarias quedaron en manos de las provincias, en vez, de la Nación; los ISFD no fueron ajenos a esta norma, y dependen también de las provincias. Y en la actual coyuntura su continuidad o no está sujeta a la disponibilidad de recursos económicos con que las mismas cuentan, en tiempos, donde se aplica una drástica reducción del gasto público<sup>1</sup>.

### 3- Rasgos del Sistema de Formación Superior No Universitario en Mendoza

Como plantea Axel Rivas, “La transformación de la matriz escolar tradicional implica reconstruir el oficio docente, volver a darle entidad como creador de resultados constatables”. Para este autor, la reconstrucción del oficio docente tiene como punto de partida fortalecer la formación disciplinar de base y la del campo pedagógico general como específico desde el cual se despliega la carrera docente (RIVAS, 2017).

Para nosotros, el rol de los Institutos Públicos de Formación Docente en Mendoza es crucial, pues de su calidad y compromiso con los estudiantes, de su articulación con las escuelas de nivel medio, de colocar el énfasis en las prácticas profesionales tempranas como eje de convergencia de la formación docente, pende el ingreso a la docencia de profesionales preparados para afrontar los desafíos de innovar.

El Sistema de Educación Superior jurisdiccional está compuesto por un total de 80 Institutos de formación; los mismos se pueden clasificar, según:

- A. El tipo de gestión: Estatales o Privados.
- B. Su configuración y oferta de carreras: exclusivamente técnicos, exclusivamente docentes o mixtos (con carreras de formación docente y técnica).

<sup>1</sup> En el transcurso de 2018 se han intentado cerrar IEFD tanto en Mendoza como en otras provincias del país. Un antecedente clave lo constituye la aprobación de una Ley el 22/11/18 en la Legislatura Porteña que permite la creación de la “Universidad de Formación Docente de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires” (UniCABA) que implica, entre otras cosas, la probable disolución de los 29 institutos de Formación Docente ubicados en dicha ciudad. Esta política de eliminar IEFD ha llegado a su punto cúlmine el 6/12/2018 cuando la gobernadora de la provincia de Bs As, María Eugenia Vidal, oficializó el cese de los Profesorados de Historia y Geografía del Instituto Superior de Formación Docente (ISFD) N°51 de Pilar.



Instituto de Educación Superior					
Estatal			Privado		
27			53		
Total: 80 institutos de Educación Superior públicos y privados					
Mixtos: docentes y técnicos		Exclusivamente técnicos	Mixtos: docentes y técnicos	Exclusivamente técnicos	Exclusivamente docentes
21		6	13	24	16
76,92 %		23,08 %	24,53 %	45,28 %	30,19 %
Títulos técnicos	Títulos docentes	Postítulos	Títulos técnicos	Títulos docentes	Postítulos
48	21	21	60	20	8
53,34 %	23,33 %	23,33 %	68,18 %	22,73 %	9,09 %

Tabla 1: Oferta educativa de los IES en Mendoza.  
 Fuente: Tomado de SCIOLA, CORONADO Y CUNIETTI (2018).

A su vez, los IES (Institutos de Educación Superior) pueden tener además de la oferta de carreras, postítulos.

La tabla que figura a continuación presenta una síntesis del sistema, conforme a los criterios enunciados.

De esta tabla N° 1, se pueden obtener las siguientes conclusiones: los institutos privados son 53 (que representan el 75 % de los mismos) y duplican la cantidad de los estatales 27 (que representan el 25 % del total). Además, de los 27 IES de gestión estatal 21 otorgan títulos docentes y de los 57 IES de gestión privada 18 ofrecen exclusivamente formación docente. Corresponde destacar que los IES de gestión pública cuentan con mayor cantidad de carreras que los de gestión privada y el ingreso a los mismos como docentes es más exigente, entre otras razones, porque se elaboran listas internas de orden de mérito con tabulaciones institucionales y se logra la titularización por paritarias. En cambio, el ingreso como docentes a los IES de gestión privada depende de las redes de contacto y recomendaciones de los aspirantes que son evaluados por los Directivos de estas instituciones, muchos de los cuáles son los dueños de los mismos.

En cuanto a la territorialización de la oferta hay Institutos de Educación Superior en toda la provincia, distribuidos según cinco zonas definidas por la Dirección General de Escuelas, a saber:

Zona	Departamentos
1-Centro	Godoy Cruz, Luján, Ciudad de Mendoza y Maipú
2-CentroSur	Tunuyán, San Carlos y Tupungato
3-Norte	Las Heras, Lavalle y Guaymallén
4-Este	San Martín, La Paz, Santa Rosa, Rivadavia y Junin
5- Sur	San Rafael, General Alvear Y Malargüe

Tabla 2: Zonas en las que se ubican los IES. Fuente: Elaboración propia según datos de la Dirección de Educación Superior de la Dirección General de Escuelas (DGE). Gobierno de la Provincia de Mendoza, 2018.



Instituto	Carrera	Años	Departamento	Zona
Instituto N° 9-004 Escuela Normal Superior "Gral. Toribio de Luzuriaga"	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía	4	Tunuyán	Centro Sur
Instituto N° 9-001 de Formación Docente General José de San Martín	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía	4	San Martín	Este
Instituto N° 0-011 "Del Atuel"	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía	4	San Rafael	Sur
Instituto N° 9019 "Saturnino Torres"	Profesorado de Educación Secundaria en Geografía	4	Luján de Cuyo	Centro

Tabla 3: IES de Gestión Pública con Profesorados de Geografía y Zonas donde se ubican. Fuente: Elaboración propia según datos de la Dirección de Educación Superior de la DGE. Gobierno de la Provincia de Mendoza, 2018.

De los 16 IES con formación exclusivamente docente, los más antiguos y conocidos de la Provincia de Mendoza, son: I.E.F. Dr. Jorge Coll (9-016); Escuela Normal Superior "Tomás Godoy Cruz" (9-002); I.S.T.E.E.C. (9-013) Mendoza; Escuela Normal Superior "Gral. Toribio de Luzuriaga" (9-004); I.E.S. "Rosario Vera Peñaloza" (9-010); I.E.S. (9-009); E.N.S. Gral. José de San Martín (9-001); Escuela Normal Superior "Fidela Amparán" (9-005); E.N.S. Profesor Francisco Humberto Tolosa (9-006); I.E.S. "del Atuel" (9-011); I.S.P. de Arte (9-014); Instituto Normal Superior (9-003); Dr. Salvador Calafat (9-007) y el I.E.S. (9-018). Todos ellos ubicados en distintas zonas de la provincia de Mendoza.

### 3. La Formación Docente en Geografía en Mendoza

En el ámbito de los IES de Gestión Pública solamente 3 (tres) tienen Profesorados de Educación Secundaria en Geografía y estos se ubican en distintas zonas de la Provincia.

Solamente el Instituto N° 9-004 Escuela Normal Superior "Gral. Toribio de Luzuriaga", ubicado en Tunuyán, oferta un postítulo denominado "Especialización Superior en Historia y Geografía".

De los IES de gestión privada el único que oferta un Profesorado de Educación Secundaria en

Geografía, con duración de 4 años y título con validez provincial y nacional es el del ISEM (Instituto Superior de Educación en Mendoza), PT -252, según la DGE. Dicho Instituto está ubicado en el Departamento de Guaymallén, a 3 cuadras de la Terminal de Ómnibus, posee turno noche para estudiantes que trabajan y, depende de la Fundación Constelar.

A modo de resumen, la Provincia de Mendoza, cuenta con 6 IES que ofertan un Profesorado de Educación Secundaria en Geografía y sólo 2 se ubican en el Gran Mendoza. El Gran Mendoza es la cuarta aglomeración urbana a nivel país por la cantidad de habitantes y como consecuencia de la extensión de la ciudad de Mendoza, abarca los departamentos limítrofes de Las Heras, Godoy Cruz y Guaymallén e incluye los departamentos de Luján de Cuyo y Maipú. El Gran Mendoza cuenta con el 74 % de los habitantes de la provincia, supera el 1.500.000 habitantes y se proyecta que superará los 2.000.000 para el Censo de 2021.

### 4- La única oferta de Formación Superior Universitaria en Geografía en Mendoza

La única posibilidad para estudiar Profesorado de Grado Universitario en Geografía en la provincia de Mendoza es la que oferta el Departamento de Geografía



de la FFyL (Facultad de Filosofía y Letras) de la UNCU (Universidad Nacional de Cuyo), institución ubicada en el Centro Universitario que pertenece a la Ciudad de Mendoza. El Profesorado de Grado Universitario en Geografía de la FFyL de la UNCU es presencial, y acorde con lo establecido en el Nuevo Plan de Estudio 2017 aprobado por Ordenanza N° 35/17-CD, ha quedado constituida como la Carrera más larga y exigente en relación a la cantidad de materias y a la carga horaria para la Práctica Profesional. Así, la CPPD (Campo de la Práctica Profesional Docente),<sup>6</sup> representa un gran cambio al incorporarlas en forma temprana desde 2do año (hecho que ya acontecía en los Planes de Estudio de los IES de gestión pública en la provincia de Mendoza). En la siguiente tabla, se podrá apreciar el diseño del Profesorado de Grado Universitario en Geografía de la FFyL de la UNCU, en relación a varios indicadores.

Compararemos ahora, las exigencias de la Carrera de Profesorado de Grado Universitario en Geografía, con las otras 2 Carreras de Grado que oferta la FFyL de la UNCU en esta disciplina.

De la comparación entre las 3 carreras (ver tabla 5, página siguiente) resulta, que:

- El Profesorado de Grado Universitario en Geografía cuenta con 47 espacios curriculares, 3196 horas, 285 créditos y 360 horas del CPPD.

- La Licenciatura en Geografía es la carrera más corta con 42 materias pero existe un obstáculo para obtener el título dado que los estudiantes se reciben con la presentación de un trabajo final de investigación o una tesina que, a veces, les insume bastante tiempo para elaborarla y presentarla.

- El Geógrafo Profesional tiene 1 materia más que la Licenciatura pero menos cantidad de créditos y de Práctica Profesional Temprana con lo cual, a nuestro juicio, resulta la carrera más atractiva para ser elegida por parte de los estudiantes con el fin de recibirse más rápido.

El dilema central de nuestro trabajo reside, por un lado, en destacar que el Profesorado de Grado Universitario en Geografía ubicado en el Gran Mendoza no despierta demasiado interés en muchos de los estudiantes que se inscriben en la FFyL por su mayor extensión y exigencia en las materias pedagógicas y en la práctica profesional y, por otro, comentar que desde 2008 hasta 2016 ya han egresado 41 estudiantes de la Carrera de Geógrafo Profesional y 28 de ellos (que representa el 68 % de los mismos) trabajan en la docencia sin formación pedagógica y específica para ello<sup>2</sup>.

En el marco de una baja casi constante de la matrícula en los Profesorados de Geografía Universitarios y de los de Educación Secundaria que ofertan los IES del país (el descenso es atribuible a

Año	Cantidad de espacios curriculares	Tipos de espacios (obligatorios, optativos y electivos)	Carga horaria	Créditos
1er año	11	Todos obligatorios	732	61,50
2do año	11	Todos obligatorios	693	49,50
3er año	12	Todos obligatorios	799	80
4to año	10	7 obligatorios, 2 optativos y 1 electivo	696	73
5to año + 1 sem.	3	1 obligatorio, 1 optativos y 1 electivo	286	22
Total	47	40 obligatorios, 3 optativos y 1 electivo	3196	285

Tabla 4: Rasgos del Diseño Curricular del Prof. de Grado Universitario en Geografía, FFyL, UNCU. Fuente: Elaboración Propia en base a la consulta del Nuevo Plan. Disponible en formato digital en: <http://ffyl.uncuyo.edu.ar/upload/ordenanza-035-cd-2017-profesorado-gu-geografia.pdf>

<sup>2</sup> La Carrera de Geógrafo Profesional se creó en el marco de la puesta en marcha del Plan 2004 aprobado por la Ordenanzas del C.D. N° 17/04. Cabe destacar, que la Carrera de Profesorado de Geografía se crea en 1954 y contaba con 25 materias obligatorias y 3 seminarios. Y 50 años después, en 2004) contaba con 37 materias y la Práctica Profesional con 200 h. mientras la reciente Carrera de Geógrafo Profesional (con un perfil orientado a la gestión y el ordenamiento territorial) tenía 29 materias y una Pasantía Profesional de 200 h; quedando la carrera de Profesorado de Geografía (con un perfil orientado a la formación docente) como la más larga y apremiante. Para nosotros que 28 graduados de la Carrera de Geógrafo Profesional se dedicaran al trabajo docente en 2016 sin haber cursado 6 materias del Área Pedagógica General y 2 del Área Pedagógica Específica va en detrimento de contar con profesionales preparados para la docencia en Geografía y esto impacta en la valoración que los estudiantes de secundaria tienen sobre sus profesores en este saber disciplinar que es bajo. Véase: GABAY (2014).



varias razones y alguna de ellas derivan de una crisis epistémica y de valoración académico-científica de la disciplina que excede esta ponencia) el horizonte en el corto plazo no es optimista<sup>3</sup>. Frente a este descenso de la matrícula, sostenemos para el caso mendocino, que hay una competencia desleal entre la Carrera de Profesorado de Geografía y las de Licenciatura y Geógrafo Profesional en la FFyL de la UNCU que deriva de los Planes 2004 y 2017 y que dio lugar entre 2004 y 2017 a que la Carrera de Geógrafo Profesional tuviera más ingresantes, algunos años, que la Carrera de Profesorado en Geografía. En cambio, ahora, hay un número mayor de inscriptos en la Licenciatura al ser la Carrera más corta. Y si se suman los ingresantes de la Licenciatura y Geógrafo Profesional en 2018 que es cuando se comenzó a implementar el Nuevo Plan 2017, éstos superan a la cantidad de ingresantes a la Carrera de Profesorado.

Los siguientes datos corroboran las aseveraciones anteriores, a saber:

- La primera camada de Geógrafos Profesionales fue en 2008 (y varios alumnos se recibieron en 5 años) y la matrícula para esta Carrera fue en ascenso hasta 2013, mientras descendía la de Profesorado de Geografía y la de Licenciatura se mantenía constante. Además el promedio para recibirse de Profesor de Grado Universitario en Geografía rondaba los 8 años. Estos datos están expresados en el “Informe Diagnóstico sobre los Planes de Estudio de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras. Carrera de Geografía. Año 2013”; elaborado por la Secretaría Académica de dicha institución.

- En 2018 se inscribieron 39 estudiantes a la Carrera de Profesorado de Grado Universitario en Geografía e ingresaron 27; hubieron 22 inscriptos a la Carrera de Licenciatura e ingresaron 17 y 27 inscriptos a la Carrera de Geógrafo Profesional e ingresaron 20. Como se puede apreciar en estos datos la suma de ingresantes de la Licenciatura y Geógrafo Profesional es de 37 y supera a los 27 ingresantes del Profesorado. Estos datos se obtuvieron de la Sección Alumnos, FFyL, UNCU, 10/12/2018.

- Se estima que de los 64 ingresantes de 2018 (que no son datos puros porque varios estudiantes dejaron el Plan 2004 y se pasaron al Plan 2017 y, por ello, se engrosó la cantidad de alumnos que cursaron materias del primer cuatrimestre) pasarán en 2019 a 2do año alrededor de 33 alumnos, lo que significa que 34 abandonaron en 1er año, según datos de la Dirección del Departamento de Geografía.

- Los inscriptos para 2019 son 20 para la Carrera de Profesorado de Grado Universitario en Geografía, 11 en la Licenciatura y 14 en la Carrera de Geógrafo Profesional, teniendo hasta 10/12/2018 un total de 45 inscriptos y este número bajará tras rendir el curso de ingreso. Estos datos fueron brindados por Sección Alumnos, FFyL, UNCU, 10/12/2018.

Y si a esto sumamos, la creencia de que el nivel universitario puede resolver los problemas de larga data en la formación docente en Geografía, podemos llevarnos sorpresas a la hora de confeccionar diagnósticos creíbles. En el caso del Profesorado de Grado Universitario en Geografía de la FFyL de la UNCU hasta 2016 de las 22 materias que integraban el

Carreras de grado	Duración	Total materias	Carga horaria	Créditos	Carga horaria Práctica Prof.
Geógrafo profesional	4 años y 1 semestre	43	2943	282	188 (prácticas tempranas)
Licenciatura en Geografía	4 años y 1 semestre	42	2836	278	336
Profesorado de Grado Universitario en Geografía	4 años y 1 semestre	47	3196	285	360

Tabla 5: Comparación de Carreras de Grado Universitario en Geografía de la FFyL de la UNCU.

Fuente: Elaboración Propia en base a la consulta del Nuevo Plan de Estudio para Carreras de Geógrafo Profesional y Licenciatura en Geografía según Ord. N° 38-CD-2017 y Ord. N° 39-CD-2017; disponible en formato digital en página web de la FFyL de la Universidad Nacional de Cuyo (UNCU).

<sup>3</sup> Tanto autores argentinos como Carlos Reboratti (2001) y europeos como Ricardo Méndez (2008) han apuntado a la necesidad de generar otras salidas laborales para los geógrafos que no se restrinjan únicamente a la docencia de nivel secundario y superior. Sin embargo, la geografía experimenta desde hace 3 décadas una desvalorización académica y científica ante la mirada de otras disciplinas sociales o ciencias de la tierra, como así también, ante la sociedad que la interpela. A pesar que la Geografía es una de las formas más antiguas de ejercicio intelectual, todavía no existe unanimidad entre los geógrafos a la hora de responder qué debería ser. Según José Antonio Segrelles Serrano, la primacía de la geografía académica y teórica se invirtió durante la década del '90 dando paso a una geografía práctica y aplicada. Para este autor, esta situación no sólo supuso privar a la geografía de su propia esencia científica, pues teoría y práctica deberían de ser indisolubles, sino que además, esta disciplina se vio inmersa en una actividad demasiado pragmática y utilitarista asociada al ordenamiento territorial tanto de gestión pública y privada, corriendo el riesgo de ser funcional a los intereses de los grupos dominantes del mercado (SEGRELLES SERRANO, 1998). Oscar Buitrago Bermúdez (2005) plantea que la práctica de la Geografía en la docencia y otras áreas laborales ha cambiado a través del tiempo al ritmo de las transformaciones económicas, sociales, culturales y tecnológicas del siglo XXI. Pero quizás la sociedad aún sabe poco del trabajo de los geógrafos que ejercen la docencia o no y esto contribuye a la desvalorización de la Geografía y, en este sentido, vale citar a Tim Unwin que lo expresa más claro, al decir: "... las disciplinas académicas no sólo existen porque los profesionales creen en su validez, sino también, porque las sociedades a las que pertenecen confían en su utilidad..." (UNWIN, 1995: 20).



“Tronco Común” de la disciplina para las 3 Carreras de Grado que se comenzaron a ofertar con el Plan 2004, los profesores Titulares y pocos Asociados que tenían la responsabilidad de dictar esas 22 materias muy pocos para esa época dictaban clases en el Nivel Secundario en Geografía o en un IES, varios no lo habían hecho nunca y la mayoría en los 1ros años de su trayectoria profesional si dieron clases en el Nivel Secundario pero en la medida que ascendieron en cargos y dedicaciones en la FFyL de la UNCU dejaron de hacerlo. Con lo cual estos profesores universitarios no mantenían vínculos estrechos con las escuelas secundarias e institutos de educación superior de la provincia de Mendoza y, por ende, contaban con escasísimo conocimiento sobre los diseños curriculares vigentes en estas instituciones y con las condiciones materiales, sociales y culturales que se observan en las instancias de la práctica profesional docente en ambos niveles. Esto reafirma nuestra conjetura inicial de que los Profesores de Grado Universitario en Geografía (atendiendo al caso particular del Profesorado de Geografía de la FFyL de la UNCU), por un lado, por su sólo desempeño en dicho nivel educativo no tienen garantizado el dominio de un conjunto de saberes teóricos y pedagógicos que se exigen para abordar la enseñanza de nuestra disciplina en el currículum actual de la escuela secundaria y, por otro, que su desvinculación con este sistema gravita en la formación de los estudiantes que optan por ser Profesores de Geografía que en su mayoría trabajarán en la escuela secundaria.

##### 5- Conclusiones

La única oferta de Formación Superior Universitaria en Geografía en Mendoza es la de la FFyL de la UNCU. Y cabe preguntarse: si un cambio de institucionalidad enmarcado en un proceso de revisión y renovación de Planes de Estudio es la mejor respuesta para el desafío de “jerarquizar la profesión docente”; que requiere de un abordaje que combine la formación teórico-práctica con las condiciones reales del trabajo docente en el Nivel Secundario y en los IES, desafiando a los profesores universitarios a construir antecedentes pertinentes para el fortalecimiento de la carrera docente que no se homologan necesariamente con antecedentes en investigación y con títulos sin perfil para el trabajo docente. Por otra parte, las implicancias de la reforma de Planes de Estudio iniciada en 2015 y aprobada en 2017 no se puede analizar al margen del proceso de

construcción político/universitario y, en este caso en particular, de la aprobación en el Consejo Superior de la Ord. N° 07/2016-CS que establece los “Lineamientos y ejes para la creación y/o actualización de las Carreras de Pregrado y Grado en la UNCU”, y su correspondiente reglamentación la Ord. N° 75/2016-CS. Acorde con estas normativas el Plan de Estudio 2017 en Geografía *adopta el enfoque pedagógico por competencias, incluye el sistema de créditos académicos y la incorporación de espacios curriculares optativos y electivos* y para el caso del Profesorado de Grado Universitario en Geografía se crean 3 espacios para la PPD (Práctica Profesional Docente) cuyos programas deben formularse como proyectos y modificarse todos los años, y esta exigencia no se aplica a materias del Campo Disciplinar ni de la Práctica Profesional en la Licenciatura y el Geógrafo Profesional. Además, para todas las Carreras se incorporaron 5 espacios obligatorios que en planes anteriores no figuraban, como: *Comprensión y producción de textos; Programa de Actividad Física Saludable; Lengua extranjera y Extensión y Territorio I y II y se agregó una Técnica más en 1er año.*

A nuestro juicio, una transformación institucional como el diseño de un nuevo Plan de Estudio debe generar un diálogo sostenido en el tiempo con los protagonistas del sistema formador para alcanzar los cambios propuestos con arreglo a fines colectivos y no de defensa de intereses individuales. Las transformaciones iniciadas afectarán la organización y el contenido del trabajo de muchos docentes y cientos de estudiantes, y marcará el futuro de una de las profesiones más importantes para el desarrollo del país: la docencia. Las reformas implementadas para la construcción de los sistemas educativos más exitosos del mundo avanzaron de la mano de sus estudiantes, graduados, personal de apoyo académico y docentes, haciéndolos partícipes de un proceso de construcción inter-activo y retroalimentado por voces mayoritarias y minoritarias, puesto que los procesos consultivos en la renovación de planes de estudio, poseen las mismas lógicas de los regímenes democráticos que exigen deliberación y el pleno funcionamiento con mayorías y minorías y con oficialismos y oposiciones. Los planes de estudio que resultan de negociaciones cerradas entre pocos no se adecuan a las demandas vitales de los sistemas de formación docente universitaria.



## 6-Bibliografía

- BUITRAGO BERMÚDEZ, O. (2005) “La educación geográfica para un mundo en constante cambio”. En: Biblio 3W - Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. (Serie documental de Geo Crítica). Vol. X, N° 561. Universidad de Barcelona.
- DAVINI, M. C. (2015) Estudio de la calidad y cantidad de oferta de la formación docente, investigación y capacitación en la Argentina: Informe. 1a ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, en PDF.
- CAPEL, H. (2003). “¿Quo vadis Geografía? La Geografía española y los concursos para la habilitación del profesorado universitario”. En: Revista Scripta Nova, Vol. VIII, N° 469. Universidad de Barcelona.
- GABAY, E. (2014) Los motivos que conducen a los estudiantes a elegir la Carrera de Profesorado de Grado Universitario en Geografía en la UNCuyo-Mendoza-Argentina. Ponencia presentada al “III Coloquio Internacional sobre Didáctica de la Geografía”, realizado en la ciudad de Buenos Aires, en octubre de 2014, y organizado por la RED LADGEO/INDEGEO/UBA.
- MENDEZ, R. (2008) “Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza”. En: Revista Huellas, N° 12. UNLP.
- ORTEGA VALCARCEL, J. (2000) Los horizontes de la Geografía. Madrid: Ariel.
- REBORATTI, Carlos (2001) “La geografía profesional en Argentina”. En: Doc. Anál. Geogr. N° 39.
- RIVAS, A. (2017) Cambio e innovación educativa: las cuestiones cruciales. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- SEGRELLES SERRANO, J. A. (1998). “La Geografía y los usuarios de la investigación geográfica en España”. En: Revista Scripta Nova, N° 30. Universidad de Barcelona.
- SCIOLA, G.; CORONADO, M.; CUNIETTI, E. (2018) Formación Docente en la Provincia de Mendoza: Desafíos para una Política Educativa Integral. Documento elaborado en el marco de la Escuela de Gobierno. Mendoza. Argentina. Disponible en formato digital en: [https://ies9011-mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Desafos\\_para\\_una\\_politica\\_educativa\\_integral.pdf](https://ies9011-mza.infed.edu.ar/sitio/upload/Desafos_para_una_politica_educativa_integral.pdf)
- ZONANA, Gustavo (2013) “Informe Diagnóstico sobre los Planes de Estudio de Formación Docente de la Facultad de Filosofía y Letras”. Carrera de Geografía. Elaborado por Secretaría Académica.
- ZUSMAN, P.; HAESBAERT, R. (2011) “Introducción”. En: Geografías Culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos. Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras.
- UNWIN, T. (1995) El lugar de la Geografía. Madrid: Ed. Cátedra.
-



## **La planificación como puente para el acompañamiento a las trayectorias de las/os estudiantes del profesorado en Geografía-UNLPam**

**María Cristina Nin**

*ninmcristina@gmail.com*

Docentes e investigadoras del Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

**Stella Maris Leduc**

*leduc.stellamaris@gmail.com*

Docentes e investigadoras del Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

**Melina Ivana Acosta**

*meliacosta24@gmail.com*

Docentes e investigadoras del Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

Esta ponencia se enmarca en el Proyecto de Investigación “Geografía y enseñanza (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”. Aprobado por Resolución 042-18-CD-FCH-UNLPam

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

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

En esta ponencia se presenta el trabajo de articulación de ambas cátedras respecto a la enseñanza de la planificación, entendida como estrategia que posibilita el acompañamiento a las trayectorias de las/os estudiantes como desafío de la formación de profesores de Geografías en los contextos actuales. En primer lugar, se realiza una revisión teórica acerca de la programación de la enseñanza y, luego se presentan las estrategias que ambas cátedras implementan y que constituyen una continuidad para dar lugar a la articulación.

## Consideraciones teóricas acerca de la planificación de la enseñanza

Las tareas educativas son complejas, es por ello que el diseño de las planificaciones de enseñanza están influidos por múltiples condicionantes algunos favorecen y otros obstruyen el trabajo del docente. Entre los condicionantes de la planificación, Gvirtz (2006) distingue; el carácter social e histórico de la situación de enseñanza, el carácter complejo de la situación de enseñanza y los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo. El rol de las/os docentes es clave en relación a la autonomía que desarrollen para disminuir la influencia de estos condicionantes al momento de planificar la enseñanza. El diseño de una planificación es una tarea práctica debido a que orienta la acción y su objetivo se realiza en la práctica. Es por ello que “El sentido de todo diseño es guiar la acción, de modo que lo valioso es la acción y no el diseño mismo” (Gvirtz, 2006, p. 185).

La planificación de la enseñanza es una de las tareas profesionales de los docentes. En cualquiera de los niveles educativos requiere de tiempos extendidos, conocimiento del curriculum, las normativas vigentes, el grupo a quien está destinada, la organización de los tiempos y espacios, los formatos escolares, el proyecto educativo, es decir el contexto institucional en clave territorial, entre otros aspectos. Las decisiones que el profesor toma, a su vez, son transversalizadas por el enfoque de la ciencia en relación con el campo de conocimiento que orienta la construcción de saberes para la organización de su trabajo. En acuerdo con Camilloni (2005) consideramos que la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía tiene como propósito brindar información y herramientas conceptuales para desarrollar habilidades cognitivas y actitudes que le posibiliten comprender su entorno próximo y realidades lejanas en el tiempo y espacio. Asimismo, implica apropiarse de competencias cognitivas para la vida en democracia y que se desarrolle como persona capaz de tomar decisiones de manera autónoma.

Las clases de Geografía tienen que proporcionar herramientas que permitan a las/os estudiantes construir conocimientos propios del campo, para ello es necesario que desarrollen las capacidades de observación de la realidad, búsqueda de diferentes fuentes de información, interpretación y elaboración de ideas para comunicarlas, tanto de manera escrita como oral, aplicar categorías conceptuales a los problemas que se les presenten, construir diferentes argumentaciones. Para desarrollar estas metas, el profesor o profesora tienen que realizar un trabajo que contemple los problemas que han de integrar los programas y la metodología más conveniente que esos temas sean abordados en clases. En sentido, Camilloni manifiesta que: *La relación entre temas y formas de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. Esto se debe a que las estrategias de enseñanza que elige e implementa efectivamente el docente son determinantes del carácter que adquiere la información que entrega a los alumnos, el trabajo intelectual que éstos realizan, el papel que asumen, los valores que se ponen en juego y la interpretación resultante de los procesos sociales estudiados y vividos* (Camilloni, 2005, p. 186).

Las instancias de formación docente se constituyen en un desafío que requiere diseñar propuestas que otorguen posibilidades de poner en diálogo la teoría



y la práctica. Esta capacidad debe estimularse para que los futuros profesionales desplieguen la reflexión sobre la práctica en la cotidianeidad de su trabajo. En esta línea se enmarca el ejercicio de pensar, planificar y diagramar las clases como de estrategia de enseñanza en la formación y a modo de ejercicio profesional en el futuro. Tal como expresa Litwin, la formación teórica para el ejercicio de la docencia hace referencia a la construcción de saberes sociales, culturales, políticos, pedagógicos, históricos, psicológicos y didácticos actualizados, “(...) recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica” (Litwin, 2008, p. 34).

La planificación es un recurso cuya principal característica es ser una hipótesis de trabajo, debido a que se resignifica durante las prácticas. Los cambios se deciden en el marco de un proceso de reflexión crítica de carácter metacognitivo acerca de lo que se puso en práctica, y contribuyen a perfeccionar la tarea profesional docente. En el proceso de construcción/elaboración de la planificación, el profesor guiado por los desempeños de sus estudiantes, organiza los contenidos que se propone enseñar a partir del contexto institucional, de las características del grupo clase, de los criterios propuestos por el currículum vigente.

En el diseño de la planificación se atiende a las necesidades educativas de las/os estudiantes, esto requiere de un trabajo en equipo, es decir las/os docentes y el equipo de gestión de manera colaborativa piensan y deciden las estrategias de enseñanza más adecuadas al grupo o a estudiantes en particular. Las instancias de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje implican tomar decisiones que puedan tener el carácter provisorio o definitivo y que influyan en el aprendizaje de las prioridades educativas esbozadas. Este proceso de toma de decisiones acerca de qué, cómo, cuándo y con qué estrategias se enseñará debe desarrollarse de manera compartida y ampliada al equipo de profesores que conoce y ya ha trabajado con el grupo clase, de este modo se propicia un trabajo articulado y continuo.

### **La articulación como eje de las prácticas de enseñanza**

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

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

En tal sentido, la propuesta aplicada consiste en trabajar de manera articulada<sup>1</sup> y continua la teoría y la práctica desde las diferentes estrategias abordadas en las asignaturas y en las actividades de integración.

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

El trabajo integrado entre las dos cátedras favorece una forma más intensa de comprender las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario que nos lleva a reflexionar y pensar dichas prácticas. Por ello, reflexionamos en torno a la configuración didáctica, tal como la propone Litwin, (...) *es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar* (Litwin, 1997, p. 97).

Asimismo, esta metodología requiere de acuerdos previos y trabajo colaborativo entre las profesoras integrantes de los equipos de cátedra que presenta como fortaleza una de las docentes se desempeña como auxiliar en ambas asignaturas. Desde una perspectiva sociológica este trabajo integrado favorece el vínculo entre las/os profesores y entre profesores y estudiantes. “Así, todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad” (Anijovich y otras, 2009, p. 147).

---

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



La participación activa de las integrantes de la cátedra, contribuye a afianzar los vínculos y la predisposición para propiciar los aprendizajes, incluso fuera del ámbito áulico. La metodología de enseñanza interactiva prioriza la actividad del estudiante a través de la interacción con otros estudiantes y con el docente. De este modo, “(...) proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos” (Quinquer, 1998, p. 106).

### **El diseño de la propuesta, como articulación de los Campos de la formación docente y prácticas**

La planificación de las propuestas de enseñanza para las dos asignaturas constituye el eje central en la concreción de la práctica educativa de las/os estudiantes del Profesorado en Geografía. En Didáctica Especial de la Geografía se presenta a modo de integración de los ejes y contenidos abordados durante el cursado de la materia una Unidad Didáctica como hipótesis de trabajo, y al mismo tiempo como propuesta de enseñanza que articula y relaciona los abordajes teórico-metodológicos como prácticos, y en Residencia Docente significa la práctica en sí misma, el momento en el que las/os estudiantes asumen el compromiso de ser docentes frente a un grupo de estudiantes en una institución educativa.

Asimismo, la articulación se amplía con la lectura y análisis de documentos elaborados por diferentes áreas del Ministerio de Educación, en relación con lo planteado, según la propuesta de la Dirección General de Educación Secundaria de La Pampa (2013, p. 1), la programación de la enseñanza presenta dos niveles, “(...) la planificación general del curso o materia, y las programaciones propiamente dichas: más analíticas y más próximas al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos o unidades didácticas”. Es decir existen dos escalas de la planificación, por un lado la general, anual y que corresponde a un determinado curso y materia, más vinculada a la propuesta del currículum. Por el otro y en una escala que hace foco en el trabajo áulico la planificación de unidades didácticas que organizan la enseñanza y está estrechamente relacionada con la planificación general.

En el año 2019, la misma cartera educativa a través de la primera jornada institucional del ciclo

educativo propone considerar para la elaboración de la planificación aspectos tales como la relación con el Proyecto Educativo Institucional; el contexto institucional y realidad de las/os estudiantes considerado en clave territorial; la mirada integral de la planificación es decir la articulación horizontal y vertical para que exista coherencia en la formación; la incorporación de las propuestas transversales como Educación Sexual Integral, la perspectiva de derechos humanos, ambiental, tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

Así, teniendo en cuenta los niveles de planificación y los diferentes aspectos propuestos junto con los acuerdos alcanzados sobre la articulación entre las asignaturas del Campo de la Formación Docente y las Prácticas, se les solicita a las/os estudiantes el diseño de la Unidad Didáctica que contemple una fundamentación a modo de presentación de la propuesta de enseñanza en la que se retoman ideas de los autores de referencia del primer eje de la cátedra “Geografía científica contemporánea y Geografía escolar”. En esta introducción, se contextualiza la propuesta, se piensa en un supuesto grupo de estudiantes en los que se dirige la unidad didáctica, y se organiza en torno al perfil docente desde una Geografía social y crítica. Luego, se selecciona un año del ciclo básico o ciclo orientado de la Educación Secundaria. En caso de ser del ciclo orientado se analiza la fundamentación específica de la orientación<sup>2</sup> que se selecciona, y además se hace anclaje en la misma, para organizar la enseñanza desde los aportes de la Geografía y hacia la orientación que eligen las/os estudiantes con sentido dialéctico.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales se constituyen como referentes de los saberes que las propuestas de enseñanza requieren para su selección, la toma de decisiones y las estrategias de trabajo que se pondrán en juego al momento de planificar. Asimismo, se definen los propósitos de enseñanza como las intenciones educativas que admite la/el docente que surgen de la reflexión acerca del para qué y porqué enseñar determinado contenido, expresan las finalidades formativas que le permiten clarificar sus intenciones al enseñar. Como así también los objetivos que promueven los aprendizajes que se espera que alcancen, atendiendo al perfil y nivel de logros de las/os estudiantes (Davini, 2015).

De los materiales curriculares se seleccionan los saberes y sus alcances correspondientes al año

---

<sup>2</sup> En la Jurisdicción de La Pampa se encuentran vigentes desde el año 2013, las siguientes orientaciones: Agrario, Artes Visuales, Artes en Danza y Artes en Música, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas y Turismo.



del ciclo escolar previamente referenciados. Estos conforman un conjunto de procedimientos y conceptos que, mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural. Se pretenden que no sea una transcripción cabal, sino que se realice una adecuación de los mismos en función del recorte de temáticas o problemáticas seleccionadas por las/os estudiantes, además de la interrelación de dimensiones o variables de análisis que profundicen los saberes seleccionados.

Una vez determinados los saberes y los alcances, que proporcionan elementos para favorecer la enseñanza y los aprendizajes contextualizados en la política jurisdiccional, en este sentido la consigna para la elaboración de la unidad didáctica, requiere de la confección de una estructura conceptual a partir de los conceptos clave y las relaciones de las categorías analíticas, a fin de articularlos de modo espiralado en la propuesta de enseñanza. De este modo, se prioriza la significatividad de las categorías conceptuales que den cuenta de la construcción de sentidos como forma de acceso a los saberes relevantes.

Se planifican actividades acordes al nivel de complejización y profundización de los saberes de forma progresiva que se avanza en las clases propuestas. Las estrategias de enseñanza que se desarrollan y argumentan a partir de los autores que propone las cátedras, además de estar presentes los tiempos estimados dedicados a cada una. El desarrollo de las clases está estructurado a partir del rastreo de ideas previas, las actividades de apertura, las actividades de desarrollo con sus momentos de adquisición, consolidación y transferencia de los saberes aprendidos.

De igual modo, se detallan las estrategias y los recursos didácticos acordes a las actividades y año del ciclo escolar. Los materiales y los recursos que se implementan tienen que estar presentes y detallados en la propuesta como: power point, textos escritos, documentos reelaborados, link de un video/documental/película, entre otros que den cuenta de la relación entre la explicación del docente y las actividades desarrolladas por las/os estudiantes.

Al finalizar, se propone a modo de cierre de la propuesta una actividad integradora como evaluación y se solicita incorporar la bibliografía de consulta que fue insumo para la construcción de la propuesta de enseñanza.

En Didáctica Especial de la Geografía, una vez presentada y aprobada la Unidad Didáctica, las/os estudiantes se presentan a rendir el examen final, que requiere ser evaluado teniéndose en cuenta los siguientes criterios: apropiación de los contenidos y saberes propuestos en el programa de la Didáctica Especial de la Geografía; cohesión interna y coherencia global de la secuencia; claridad en la redacción, como así también en la integración de los saberes en la secuencia; fundamentación con bibliografía específica de la didáctica y de la disciplina geográfica; presencia de actividades transversales con ESI, TIC, Memoria; diseño de una actividad que involucre a otra disciplina del ciclo seleccionado para su articulación con la Geografía; programación de estrategias a partir de la propuesta presente en la Resolución N° 093/09 CFE ; comunicación y expresión adecuadas tanto oral como escrita; citas bibliográficas, mapas, sitios periodísticos, páginas web, entre otros.

#### **La planificación contextualizada en la práctica docente**

El contexto de las transformaciones educativas renuevan los desafíos de formar un docente que se insertará en una escuela secundaria que amplía su visión desde la educación inclusiva. Por tal motivo, la articulación e integralidad entre los diferentes actores educativos adquiere centralidad en la formación.

La Residencia Docente, es el espacio de formación en el cual las/os estudiantes desarrollan sus prácticas docentes. El propósito es atender los intereses y necesidades de las/os de los colegios secundarios, en relación con temáticas que emergen y devienen de la realidad social, política y cultural, y que se constituyen en el marco de una agenda de temas o problemas relevantes para la planificación de enseñanza de la Geografía.

En este sentido, la planificación se constituye en una propuesta individual de construcción colaborativa, en tanto la socialización entre estudiantes, formadores y conformadores, promueve el trabajo formativo. En la búsqueda de alternativas se pretende llevar adelante una experiencia enriquecedora de formación inicial, que propicie en la reflexión y el intercambio de experiencias, un modo diferente de pensar la planificación en relación con la práctica docente focalizada en un marco teórico, ideológico y metodológico que logre ampliar la mirada de la obligatoriedad de la educación en el marco de propuestas inclusivas, que respeten las trayectorias y promuevan el acompañamiento de las/os estudiantes



para lograr vínculos y empatía. Esta perspectiva se sustenta en una didáctica renovada, que facilite el diseño de propuestas de enseñanza desde una pedagogía crítica e interprete la relación dialéctica entre las dimensiones teóricas y prácticas.

Asimismo, la preocupación tanto de la cátedra como los residentes es lograr aprendizajes a partir de los intereses de las/os estudiantes y contribuir al desarrollo de sus prácticas para democratizar los saberes en relación con las heterogeneidades propias de las aulas. La enseñanza de una Geografía comprometida con las identidades juveniles, es el motor que posibilita el desarrollo de una práctica educativa contextualizada y situada. Planificar las propuestas de enseñanza entre estudiantes, coformadores y formadores representa un enorme desafío; ello implica deconstruir las concepciones que subyacen en las escuelas para situarnos respecto a las realidades en correlación con los saberes. El hecho de encontrarnos en un espacio de análisis y reflexión conjunta representa un logro en la formación docente en Geografía. De este modo, las experiencias áulicas tensionan la propuesta de enseñanza basada en la innovación metodológico-didáctica que diseñan las/os residentes.

La planificación reconoce diferentes niveles de concreción que implica el conocimiento acerca de las múltiples dimensiones que lo atraviesan, como lo institucional, así los docentes participan de la construcción del proyecto educativo, en el cual definen las líneas de acción prioritarias en función de los problemas abordados. Por tal motivo, las/os estudiantes reconocen en el proyecto, las acciones y estrategias que remiten a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación según los criterios pedagógicos acordados institucionalmente. Esto significa tener conocimiento de los mismos, para contextualizar la propuesta didáctica en función de las necesidades educativas que reconoce el colectivo docente. Este encuadre aproxima a las condiciones y promueve solvencia respecto a la coherencia metodológica.

En este sentido, durante la instancia de construcción de propuestas de enseñanza se busca que las/os estudiantes ofrezcan alternativas teóricas y prácticas a los problemas que enfrenta la enseñanza de la Geografía. De manera contextualizada y colectiva, alentar enseñanzas en el marco de nuevas matrices culturales e institucionales que apoyen la pluralidad de formas justas de sociedad. En coincidencia con Alliaud,

*En estos tiempos de capitalismo tardío, más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso. Ante la variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas (Alliaud, 2017, p.53).*

Si bien reconoce la prescripción en tanto encuadre, durante la Residencia se propicia en los sujetos su capacidad para modificar y adecuar esa norma a la realidad de su contexto. Implica asumir decisiones y atravesar experiencias diversas, de carácter situado, que incluyen las necesidades de las/os estudiantes y los acuerdos colectivos en torno a la tarea.

(...) *“la entrada de los practicantes en la escuela en el marco de sus prácticas tiene entre sus intencionalidades pedagógicas no solamente “observar” o “dar clase” como dispositivos aislados, sino que el hecho mismo de entrar en la escuela deviene en dispositivo formativo, en el que se propone formar en una mirada situacional, que visibilice los códigos que se ponen en juego en las regulaciones de esa institución” (Anijovich y Capelletti, 2014, p. 26).*

Esta actividad facilita el abordaje de diferentes casos y situaciones de la práctica; sus problemas y dimensiones; los marcos conceptuales; la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular; el desarrollo de posibles cursos de acción docente; la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción; nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas.

La creatividad se potencia cuando incorporan múltiples lenguajes que convergen en las propuestas de enseñanza. Las mismas se expanden a través de soportes digitales, relatos audiovisuales, libros, materiales diversos, entendidos como productos sociales y culturales ricos en invención, imágenes y textos que convocan al pensamiento.

Desde el lugar de formador, se trata de ayudar a comprender la complejidad que reside en las formas de organizar la enseñanza en las diferentes intervenciones. Cuando se inicia la elaboración de la propuesta en sus diferentes niveles de concreción, los residentes enmarcan su Unidad Didáctica en la planificación anual del docente



coformador, a partir de la selección de un eje temático o un problema que integre saberes de diferentes ejes temáticos, teniendo en cuenta los propósitos y objetivos generales, como así también las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación. Esto supone la consideración de diversas opciones para la construcción de cada clase, ya que la planificación durante la residencia implica las fases preactiva, activa y posactiva, que requiere del acompañamiento de un otro significativo en posición de coconstrucción (Edelstein, 2011).

Durante la residencia, el proceso de construcción didáctica de la propuesta está centrada en el interjuego deconstrucción /reconstrucción, que resulta del análisis continuo de la práctica, que por un lado brinda conocimientos vinculados a la situación de enseñanza, en la se ponen en relación los contenidos, los procedimientos, el desempeño de las/os estudiantes, el vínculo docente-alumno, entre otros, y por otro conlleva a la reprogramación de la secuencia, en función de los avances y retrocesos respecto a los sucesos registrados en la clase.

En este sentido, la complejidad de la práctica situada promueve otras formas de pensar la planificación, como constitutiva de la tarea de enseñar.

### Reflexiones

Nuestra propuesta se enmarca en articulaciones múltiples y diversas, porque como formadoras incentivamos a las/os estudiantes al diseño de planificaciones que atiendan a los formatos escolares actuales. Cada unidad didáctica se presenta como un itinerario que integra conocimientos disciplinares, didácticos, políticos, culturales, entre otros que reconocen los contextos como desafiantes para la construcción de aprendizajes significativos sobre temas y problemas geográficos.

La tarea se inicia con una hipótesis de trabajo y continúa con un proceso de retroalimentación permanente hasta alcanzar la puesta en acción en la práctica docente. Este recorrido permite a las/os estudiantes aprender que para lograr una planificación abierta y flexible que contemple los intereses de las/os estudiantes, y al mismo tiempo se enmarque en un contexto educativo, es necesario centrarse en la relación dialéctica teoría- práctica, en la que participamos como docentes de la Didáctica de la Geografía y la Residencia Docente.

La articulación entre campos de conocimiento, asignaturas, docentes, escuelas, demanda la planificación

de propuestas efectivas con el acompañamiento a las/os estudiantes en la formación. En este sentido, los acuerdos pedagógicos conllevan a la continuidad en el desarrollo de estrategias y acciones de articulación. Las responsabilidades compartidas facilitaron el fortalecimiento de las trayectorias escolares a través de la planificación de la enseñanza y la integración de conocimientos, saberes y prácticas. De este modo, es fundamental recuperar en forma permanente las acciones que le otorgaron significatividad a la articulación para continuar y profundizar el enfoque crítico-reflexivo de la formación de profesores en Geografía.

En síntesis, los avances alcanzados respecto a la planificación se han sustentado en un entramado de decisiones políticas y pedagógicas en relación a la formación de docentes posicionados desde una Geografía social y crítica.

### Bibliografía

- Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y otras (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.
- Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (comp). La formación docente en el profesorado de Historia. pp. 61-70. Rosario: Homo Sapiens.
- Camilloni, A. (2005). Sobre la Programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, B. y Alderqui, S. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. pp. 183-219. Buenos Aires: Paidós.
- Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.
- Dirección General de Educación Secundaria (2013). "Consideraciones para la elaboración de la planificación



de la enseñanza”. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.

- Dirección General de Educación Secundaria (2019). “Aportes para la construcción de la planificación de la enseñanza en Nivel Secundario”. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.

- Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

- Fernández Caso, M C. y Gurevich, R. (2014). Didáctica de la geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Buenos Aires: Biblos.

- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.  
Leduc, S., Nin, M. C. y Shmite S. (2011). Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas. Santa Rosa: EdUNLPam.

- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.

- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.

- Plan de Estudios Profesorado en Geografía. (2009). Resolución 232-Consejo Superior UNLPam.

- Programa de Didáctica Especial de la Geografía (2016). Recuperado de: [http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica\\_Especial\\_de\\_la\\_Geografia.pdf](http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica_Especial_de_la_Geografia.pdf)

- Programa de Residencia Docente Profesorado en Geografía (2016). Recuperado de: [http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Residencia\\_docente.pdf](http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Residencia_docente.pdf)

- Pruzzo, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Revista Praxis Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año XIV, N° 14. pp. 100-110.

- Quinquer, D. (1998). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. y Pagés, J. Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. pp.98- 121. Barcelona: ICE/HORSORI.

- Sanjurjo, L. (2005). La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.

- Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.

- Souto González, X. (1999). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y Conocimiento del Medio. Barcelona: Ediciones del Serbal.

- Souto, M. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Colección Formación de Formadores Serie Documentos N° 10. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires: Ediciones. Novedades Educativas.



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° VI: CIUDAD Y CIUDADANÍA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## Globalización y transformaciones urbanas. Una mirada sobre los cambios territoriales de la región del “Tuyú” a principios de Siglo XXI

**Deyuanini, Facundo Laureano**

*Facu\_deyuanini@hotmail.com*

Prof. en Geografía. Univ. Atlántida Argentina. Diagonal Rivadavia 515 Mar de Ajó, Buenos Aires, Argentina.

**Videla, Gabriel Esteban**

*videla.gabriel@gmail.com*

Profesor titular e investigador. Universidad Atlántida Argentina, UBAy UNTRéF. Diagonal Rivadavia 515 Mar de Ajó, Buenos Aires, Argentina.

### Resumen

La microrregión del “Tuyú”, vocablo de origen querandí, que ya tempranamente remitía a una zona de pastizales y bajos pantanos pampeanos, templados, asiduamente anegados, ya sea por desbordes del sistema hídrico del Salado o por frecuentes fenómenos de “Sudestadas”, se presenta ante el imaginario colectivo como una extensa zona de pasturas que aloja en su seno un mosaico de estancias ganaderas, algunas agro – industrias, con pequeñas localidades urbanas cuyo motor vital es el turismo balneario estival de sol y playa.

El advenimiento de la globalización impulsará un fuerte proceso de transformación territorial a escala nacional, del cual no estará exento ningún espacio local. De este modo, la microrregión del “Tuyú”, otrora espacio ganadero y turístico balneario por antonomasia, pasará a ser un ámbito apropiable por una lógica de expansión de la región metropolitana de Buenos Aires, mediante el formato de urbanizaciones cerradas, promovida por actores foráneos sumamente activos y distantes, a partir de procesos de descentralización y desregulación que de la misma globalización emergen, diferenciándose así de quienes estructuraron la región a partir del turismo masivo, de la etapa sustitutiva de importaciones a mediados de siglo XX, y la modalidad de segunda residencia hacia el final de la misma.

El presente trabajo, aspira a aportar conocimientos y sistematizar un estado de situación sobre la reciente dinámica sociodemográfica de la microrregión, sobre las formas actuales de urbanización litoral y reconfiguración territorial en el Tuyú, ordenándose desde los siguientes interrogantes. ¿Es el surgimiento de las urbanizaciones cerradas en la región, una de las modalidades que adquiere la fijación de capitales para la presente etapa de capitalismo avanzado, en un marco sumamente volátil e incierto, como en otra etapa lo fuera el proceso de turistificación, mediante la construcción de infraestructura hotelera y gastronómica, en primer instancia, y luego, la modalidad de segunda residencia, para la etapa de industrialización sustitutiva de importaciones? ¿Cuáles son las implicancias sociales y ambientales del despliegue del nuevo modelo urbano – territorial? ¿Desarrollo ambientalmente sostenible, o vulnerabilidad social, por un lado, y seclusión territorial de una clase acomodada en un escenario litoral ambientalmente privilegiado, por el otro?

Palabras Claves: Región del Tuyú – Globalización – Urbanizaciones cerradas.

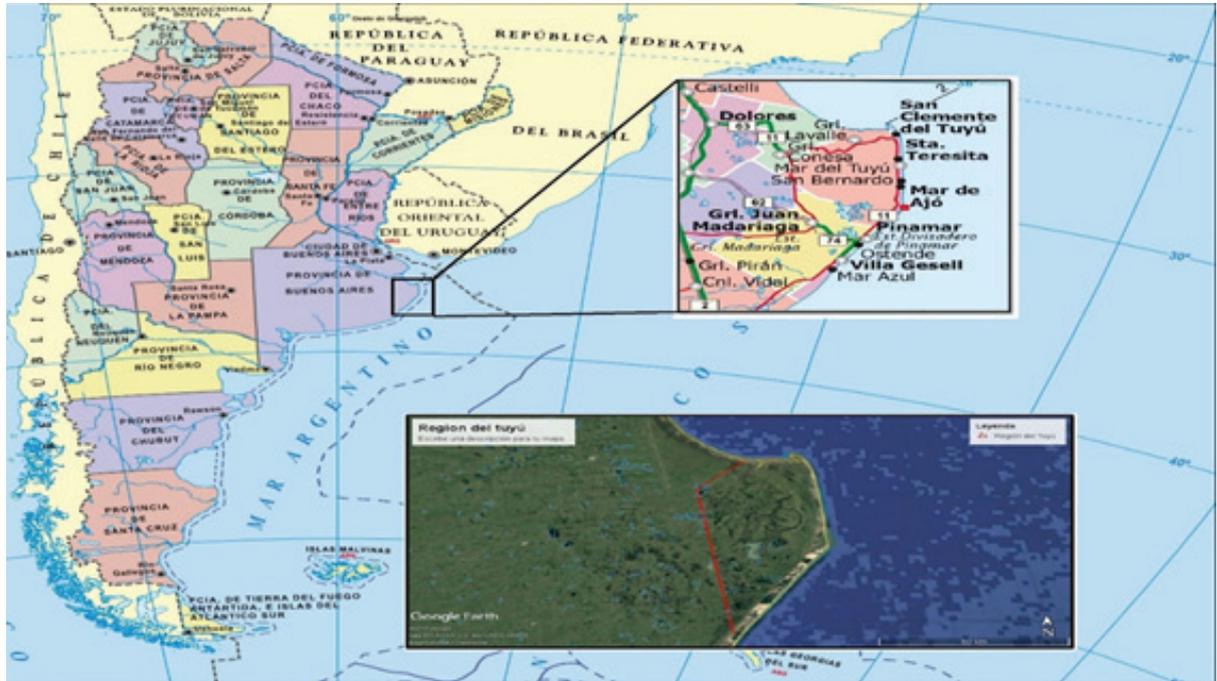


Figura 1: Ubicación Región Del Tuyu. Fuente: elaboración propia a partir de imágenes del Google Maps y Earth.

## Introducción

“Tuyú” es un vocablo con que los pueblos querandíes nombraban el este de los humedales pampeanos, enmarcados en una franja de clima templado, de marcada estacionalidad, de suelo arcilloso, asiduamente anegado, ya sea por mareas extraordinarias de sicigia, como por fenómenos de lluvias ocasionalmente intensas y su posición en el marco del sistema hídrico del río Salado. Es una franja encerrada entre los ecosistemas del pastizal pampeano y de dunas y playas, antiguo espacio de caza de comunidades nómades como guaraníes, puelches y tehuelches, que encontraban en esta interface de los ecosistemas continental, marino y fluvial, gran parte de su base alimentaria.

El “Tuyú” se sitúa al sudeste de la Provincia de Buenos Aires y alberga a cinco Partidos (jurisdicciones territoriales con una municipalidad o unidad político -

administrativa) bonaerenses, (ver Fig. 1). Sus localidades balnearias son las más cercanas al Gran Buenos Aires y reciben a millones de turistas en la temporada estival, motor de unas veinte urbanizaciones populares y de clase media excepto ciertos reductos de la elite argentina (Pinamar y Cariló). Desde 1960 presenta incrementos demográficos y una expansión de sus aglomeraciones que han superado con creces a los promedios nacionales argentinos, posicionándose junto a algunas ciudades patagónicas en los principales destinos de la emigración megaurbana (desde la Región Metropolitana de Buenos Aires especialmente).

El origen de un incipiente proceso de urbanización de la microrregión se sitúa en la crisis mundial de 1930, en la misma asestaría un fuerte golpe al modelo productivo - territorial hegemónico bajo el poder de la elite oligárquica, la producción ganadera extensiva. A partir de este momento, se desarrollarán las primeras transformaciones dando lugar a un paulatino



	Año	Cant. de habitantes	Variación intercensal
Región del Tuyú	1869	4054	-
	1881	8290	104,49
	1895	9139	10,24
	1914	10625	16,26
	1947	17918	68,64
	1960	21745	21,36
	1970	35206	61,90
	1980	62894	78,65
	1991	84900	37,99
	2001	126790	49,34
	2010	150538	18,73

Figura 2. Cuadro 1: evolución demográfica intercensal de la microrregión del Tuyú. Fuente: elaboración de Luciana García Schneeberger en base a Censos Nacionales de Población (INDEC)

proceso de urbanización de la región del Tuyú, a la luz de un ajuste espacial (Gejo, 1999a) que se apoyaría en la incipiente apertura del turismo balneario - litoral, mediante la venta del fondo de sus estancias con frente costero. Así, surgieron las localidades balnearias de San Clemente del Tuyú (1936), Mar del Tuyú (1945) y Mar de Ajó (1935), en el entonces Partido de General Lavalle. La forma de damero de sus plantas urbanas, de algún modo, representan la racionalidad economicista prevaleciente en la relación sociedad - naturaleza en ese entonces, en la cual los empresarios buscaban extraer la mayor rentabilidad de la venta de lotes, en el menor tiempo posible. El impacto de dicha planificación mercantilista del litoral se hará sentir hasta los días de hoy en las distintas problemáticas ambientales con las que lidia la sociedad en su conjunto.

El advenimiento del modelo sustitutivo de importaciones, encarnado la sucesión de los gobiernos peronistas de mediados de siglo XX, consolidarían la morfología y la estructura urbana del espacio litoral de la microrregión del "Tuyú", ya sea, por el desarrollo de infraestructura y equipamiento turístico, como por la proliferación de hoteles sindicales y dispositivos del Estado, "fundación Evita" mediante,

para garantizar la ampliación del derecho al descanso de la masa trabajadora. En una segunda instancia, sería la construcción de segundas residencias, en tanto materialización del excedente logrado por los trabajadores en un modelo económico que hacía de las políticas de redistribución del ingreso su pilar principal.

El ciclo económico impulsado por la actividad industrial encontraría su abrupto desenlace con la irrupción del golpe cívico - militar de 1976, el cual tendría como principal objetivo consolidar una nueva articulación en el sistema económico internacional mediante la financierización y reprimarización de la economía nacional. Para tal cometido, el terrorismo de Estado, sería el arma silenciadora de todo pensamiento alternativo al impuesto por el establishment internacional y las elites nacionales. En este marco, la región sufriría fuertes espasmos urbanos, políticos, económicos, sociales, por lo tanto territoriales. La multiplicación de unidades políticas administrativas, el incremento demográfico (Ver Fig. 2), y el aumento de la vulnerabilidad social se presentan como emergentes sociales que se consolidarían en las décadas posteriores.

La hegemonía neoliberal, consolidada al calor de gobiernos democráticos sucesivos entre 1983 y 2003,



abriría las puertas a un nuevo modelo de territorialidad en la microrregión, a partir de los procesos de descentralización y desregulación, política y en el mercado de tierras, apuntalado por la mercadotecnia, en donde el discurso ambiental juega un rol preponderante. La nueva configuración emergente se caracterizará por una fuerte impronta de segregación, seclusión y vulnerabilidad urbana en un espacio sumamente frágil y dinámico, como lo es la franja litoral del “Tuyú”. Así, la aparición de las urbanizaciones cerradas, como la consolidación de asentamientos populares en zonas de riesgo ambiental, se presentan como las dos caras de una misma lógica espacial, en el cual el mercado se presenta como el principal ordenador del territorio.

### Objetivos

Este trabajo expone avances de medio término de un proyecto de investigación radicado en la Universidad Atlántida Argentina.

En su primer fase, la aquí expuesta, procedimos a describir el fenómeno de expansión urbana novedoso en el área, a capturar e incorporar nociones evaluadas teóricas pertinentes y fructíferas para interpretarlo y a establecer relaciones con procesos análogos de expansión de urbanizaciones privadas sobre humedales en otras escalas y geografías.

La siguiente etapa de investigación prevé profundizar el análisis de información cualitativa a fin de interpretar las transformaciones territoriales relevantes acaecidas en la microrregión del Tuyú desde el año 2000, en especial respecto a sus formas de urbanización, poblamiento, turismo e impactos sobre humedales desde ciertas categorías conceptuales (movilidad, turistificación, neoliberalismo y seclusión socioespacial<sup>2</sup>).

### Métodos y Técnicas

El camino recorrido tiene un carácter mayoritariamente cualitativo, recurriendo a la lectura de bibliografía específica y documental en un primer momento. El relevamiento de datos se llevó a cabo a partir de una sistematización del área de estudio, siguiendo las delimitaciones políticas del espacio, dividido administrativamente en cinco partidos: Partido de General Lavalle; de La Costa; Pinamar; Villa Gesell, y General Madariaga.

El estudio de las transformaciones territoriales se desarrolló a partir del análisis diacrónico, a través de las herramientas de retrospectiva histórica que ofrece Google Earth, reforzándose con observaciones de campo y entrevistas a informantes calificados.

### Principales aportes geográficos

Retomando lo anteriormente expuesto, el presente trabajo se estructura en torno a una pregunta principal, y un conjunto de preguntas e hipótesis derivadas, la pregunta central y orientadora de nuestra pesquisa ha sido la siguiente; ¿manifiesta el despliegue territorial de la microrregión del Tuyú en el corriente siglo un perfil característico del turismo de sol y playa o del turismo residencial, o expresa una nueva lógica metropolitana de Buenos Aires que se desborda y desplaza selectivamente hacia enclaves situados a casi cuatrocientos kilómetros de su centro?, complementándose con las próximas preguntas derivadas:

¿Es el nuevo despliegue y expansión territorial producto de una demanda turística que renueva su masividad y/o de un importante nuevo flujo inmigratorio?; ¿Refuerza la continuidad de su proceso histórico, o marca una ruptura e inicio de una nueva *territorialización turística* en el Tuyú ligada más a la fijación de capitales extrarregionales excedentes y a la captación de nuevos flujos de turistas, característicos del complejo inmobiliario-financiero del tránsito de los siglos XX al XXI como la territorialización turística tradicional lo fuera de la industrialización sustitutiva de importaciones (ISI)?; Por último ¿Manifiesta el desarrollo turístico, urbano y territorial actual de la microrregión del Tuyú un perfil compatible con el *desarrollo sostenible en turismo* que estimula la OMT (1992, 1999) y que domina la doctrina y discursos de planificación turística?

### Litoral, globalización y territorio. Rupturas y continuidades en la territorialización turística de la región del “Tuyú”

Los espacios litorales en los tiempos recientes han comenzado a ser pensados como espacios “calientes” (Michaud, 1981 en Cicalesse, 2004), debido a la riqueza biológica que reposa en ellos, como resultado de ser una interface entre dos ecosistemas, marino y continental. Es por ello que numerosos actores puján y luchan por el

<sup>2</sup>Wacquant (2009) La seclusión socioespacial es “el proceso por el que se acorralan, se cercan y se aíslan determinadas categorías y actividades sociales en un cuadrante reservado y restringido de espacio físico y social. El verbo “secluir”, originado en 1451, proviene del latín secludere, que significa cerrar, aislar, confinar.



Figura 3. Barrio San Martín en San Clemente del Tuyú, es un asentamiento popular de origen provisorio, situado en las proximidades del puerto y del parque Mundo Marino, en las orillas del arroyo San Clemente. Fuente: Elaboración propia sobre la base de imágenes de Google Earth. Figura 4. Creciente de sicia extraordinaria del arroyo San Clemente del Tuyú el 21 de marzo de 2015. Fuente: <http://noticiasomegaradio.blogspot.com>

direccionamiento de la funcionalización de estos. Así, son numerosas las actividades económicas que allí se radican en pos de la apropiación de la productividad que emana de estos espacios, pudiéndose identificar entre ellas, la pesca, las actividades deportivas, la actividad turística, y estrechamente a ella, tanto la construcción como la actividad inmobiliaria, siendo estas últimas dos la que se destacan por su capacidad transformadora, tanto en términos de territorio, espacio y ambiente.

Knafou (Knafou, 1996) mediante el concepto de *turistificación* referiría a los procesos de formación de territorios turísticos a partir de los sujetos y sus lógicas de acción, funcionamiento y relaciones.

Callizo Soneiro J. (Callizo Soneiro, 1991) afirma que uno de los efectos que produce la frecuentación turística en los espacios litorales es el consumo de la costa, la privatización del litoral, sumado a ello puede ocurrir la privatización de la percepción, con torres de hormigón, restringiendo espacios de la plaza y junto con ello provocando una desnaturalización de la propia geografía natural, esta situación se llama en la literatura internacional “marbellización”.

La globalización y sus repercusiones se ha convertido en el eje de investigación principal de la Geografía durante los últimos años, tanto por los factores que lo impulsan, como por la dimensión de sus impactos, los cuales son transversales a las orbitas de la política, la economía y la cultura, sin dejar de ser una estrategia, mediante los cuales los poderes centrales del mundo han logrado sostener el “status quo” durante los últimos cincuenta años.

Las ciudades han de ser un factor clave a la hora de pensar la espacialización del neoliberalismo. Ya Harvey (Harvey, 2005 en Ríos, D., 2016) señalaría la relación capital – Estado a partir de la implementación de políticas urbanas asociadas con el urbanismo neoliberal de marcado corte emprendedor, el cual devendría en competencia entre urbes, ayuda financiera al capital, renovación urbana de áreas degradadas, promoción de algunos lugares, contratos públicos – privados. Las mismas tendrían como resultado procesos como los anteriormente mencionados, turistificación, gentrificación, patrimonialización de determinadas zonas, profundizando la grieta socio – espacial y las desigualdades urbanas.



Figura 5. En la presente imagen se puede observar al Oeste el ecosistema de humedales, y sus arroyos sinuosos, mientras que la costa muestra la sucesión de localidades tradicionales balnearias al Norte, y los nuevos dispositivos urbanos en las Playas del Sur, próximas a los Partidos de Pinamar, Madariaga y Villa Gesell. Fuente:. Elaboración propia sobre la base de imágenes de Google Earth.

Con la consolidación de la globalización, estos procesos de apropiación y transformación de los espacios litorales han de complejizarse por las características de los actores que ingresan al “juego” de la construcción del territorio. De este modo, el paisaje de la región durante los últimos treinta años, una franja litoral ocupada por un rosario de localidades balnearias (Ver Fig.5), dispuestas a lo largo de la costa arenosa del Norte de la Provincia de Buenos Aires. Por un lado, refleja un proceso característico del impacto del modelo de capitalismo avanzado en las urbes, la expansión de sus periferias, con una calidad de vida inversamente proporcional a su crecimiento, consecuencia de la localización espontánea de la población en asentamientos originalmente provisorios

que devinieron en permanentes con un alto índice de riesgo ambiental, (Ver Fig. 3 y 4 en página anterior).

Por otro lado, de modo contradictorio pero parte de la misma lógica de mercado en la organización del espacio, comienza a alojar en sus intersticios numerosos emprendimientos urbanos cerrados, (Ver Fig. 5), cuyas características de diseño y planificación difieren drásticamente de sus antecesores de mediados de siglo XX.

El ocaso de las rigideces entre las esferas público – privadas ha permitido el avance del capital sin mayores mediaciones en los procesos de decisión y ejecución de las políticas territoriales, con especial influencia del capital privado, de carácter global, concentrado y oligopólico en la transformación del territorio (Ciccolella,



Nombre	Ubicación	Desarrolladores	Radicación de los desarrolladores
KM 314	Ruta 11 entre San Clemente y Las Toninas	Kloster S.A.	C.A.B.A.
Punta Médanos Pueblo marítimo	Ruta prov. de acceso Faro Punta Médanos	Canevas.S.A	C.A.B.A.
North Beach	Ruta 11 entre paraje Pta Médanos y Villarobles	Grupo Cioffi	Mendoza
Las Dunas	Ruta 11, entre Villarobles y Costa Esmeralda	Dunas y Chacras SA.	C.A.B.A.
Villarobles	Ruta 11 entre North Beach y Las Dunas	Caravaggio	C.A.B.A.
Costa Esmeralda	Ruta 11, entre Pinamar y Las Dunas	EIDICO	Benavidez Pcia Buenos Aires
Pioneros	Ruta 11, Norte de la localidad de Pinamar	Pinamar S.A	C.A.B.A.
La Herradura	Ruta 11, Norte de la localidad de Pinamar	Sin datos	Sin datos
La Mansa	Ruta 11, Gral. Madariaga, frente a loc. de Pinamar y Valeria del Mar	CEPA. SA Ambiente y Territorio.SA	La Plata

Figura 6. Cuadro 2. Emprendimientos urbanos cerrados, ubicación, desarrolladores y su localización. Claramente predominan agentes externos a la región en la producción de espacio, mayoritariamente provenientes de RMBA. Fuente: elaboración Propia.

2007). En la región del “Tuyú”, el capital hegemónico en el periodo 2000 - 2018 en la construcción del territorio toma forma de desarrolladores urbanos, localizados en la Región Metropolitana de Buenos Aires, ajustados más a una lógica y demanda foránea que a las necesidades de espacio local.( ver Fig.6. Cuadro 2).

También es necesario referir el surgimiento reciente de barrios residenciales abiertos en las

zonas menos pobladas y próximas a las localidades tradicionales, bajo diseños que pretenden emular a los espacios elegidos por las elites nacionales, como lo son los barrios Playa Grande en San Clemente del Tuyú, Barrio Golf en Santa Teresita, y el crecimiento de Nueva Atlantis entre Mar de Ajo y Punta Médanos.



Figura 6. El núcleo urbano de San Clemente se consolidó en torno a los años 70 del siglo XX en el frente costero marítimo. La población llegada más tardíamente ha tendido a ocupar espacios de humedales próximos a los arroyos San Clemente y Las Tijeras, con riesgo de anegamiento. Fuente: Elaboración propia sobre la base de imágenes de Google Earth.

#### **Crecimiento urbano. Entre la especulación inmobiliaria y la vulnerabilidad socio – espacial**

En los últimos lustros hemos asistido a una expansión de las periferias de las principales localidades urbanas tradicionales, como lo son, Mar de Ajo, Santa Teresita y San Clemente del Tuyú (Ver Fig. 6), así como la emergencia de distintos enclaves urbanos cerrados típicos del paisaje de la Región Metropolitana de Buenos Aires. Ambos procesos se enmarcan en dos lógicas económicas concomitantes, por un lado, la crisis industrial resultante de la consolidación del modelo neoliberal desde 1976, donde la intensificación de la política neoliberal y reestructuración económica mundial implicó la flexibilización productiva, desarticulando al movimiento obrero y un consecuente retroceso de los derechos sociales.(Goicochea, 2015), cuyo umbral se vislumbraría en la implosión social de Diciembre del año 2001, que tendría como colorario una migración constante de población proveniente de Gran Buenos Aires en pos de horizontes socio – laborales más despejados, con una fuerte subjetivación entorno a la estacionalidad del verano, como un fenómeno

de dinamismo económico continuo. Por otro lado, la redinamización de la economía a partir del año 2003, bajo un modelo que encuentra su principal puntal en políticas de re-distribución de la riqueza, llevaría al relanzamiento del motor productivo de la región del Tuyú, la actividad turística y la actividad ganadera, a partir del fortalecimiento del mercado interno.

El resurgimiento de la región en términos relativos se verá acompañado del arribo de capitales inmobiliarios especulativos de la mano de los emprendimientos urbanos privados, los cuales consisten en la localización/espacialización de grandes sumas de capitales globales fluctuantes originarios de la crisis económica financiera global del 2008, que encuentran en la construcción y la especulación inmobiliaria, un nicho de fijación y reproducción de sí mismos.

Sin embargo, ninguno de estos casos, como lo demuestra el cuadro de la figura 2, implica un desbordamiento poblacional, en el que pudiese apoyarse la hipótesis de expansión espacial en forma de urbanizaciones privadas responde a un fenómeno de migración masiva, puesto que las variaciones



Figura 7. Imagen de la franja litoral, previa al establecimiento del emprendimiento Costa Esmeralda. En ella se puede observar de Este a Oeste los ecosistemas de Playa y Dunas, Humedal y Pastizal. Fuente: Elaboración propia sobre la base de imágenes de Google Earth. Figura 8. Emplazamiento del emprendimiento Costa Esmeralda. La imagen da cuenta del arrasamiento de los médanos, la introducción de especies vegetales exógenas, y la fragmentación del hábitat. Fuente: Elaboración propia sobre la base de imágenes de Google Earth.

intercensales que presenta el gráfico de la figura 2 (Ver Fig.2) muestra una fuerte retracción en los últimos 30 años, con la excepción el periodo 1991 – 2001, el cual refleja la dinámica de la crisis del modelo neoliberal y financierización económica, que si en este último caso, contribuyeron a la expansión de las periferias de las localidades balnearias tradicionales, de modo espontaneo y sumamente vulnerable.

#### **El desarrollo territorial en la micro – región del Tuyú. ¿Desarrollo ambientalmente sostenible, o seclusión territorial de una clase en un escenario costero ambientalmente privilegiado?**

El impacto ambiental de las transformaciones urbanas resultantes de globalización sobre la micro región del “Tuyú” se manifiestan tanto, en los “nuevos” espacios puestos en valor, ya sea por las urbanizaciones cerradas, como las ampliaciones a través de nuevos barrios residenciales abiertos de las localidades tradicionales, y/o los asentamientos populares espontáneos que se han consolidado en las últimas décadas.

Entre los primeros se observa la tendencia a localizarse en áreas costeras sumamente dinámicas, en cuanto a su conformación geológica - geomorfológica, como compleja desde lo biológico, al encontrarse dos ecosistemas, uno marino, y otro continental de humedal y pastizal, con la menor intervención urbana de la región (Ver Fig.5). Estos enclaves cerrados post – modernos tienen entre sus principales pilares la planificación adaptativa de sus diseños urbanos a las condiciones naturales imperantes, por otro lado, el discurso ambiental que hace hincapié en la conservación y el desarrollo ambientalmente sostenible, se convierte en una estrategia fundamental para la generación de valor agregado, soslayando los verdaderos impactos ambientales que este tipo de emprendimientos genera cuando son considerados en su conjunto.

Entre los principales efectos no deseados de la multiplicación de dichos constructos se pueden señalar, el arrasamiento de médanos, la simplificación de ecosistemas y la pérdida de biodiversidad, relleno de humedales, introducción de especies exóticas, anegamiento de tierras bajas, la fragmentación del hábitat, la privatización y prohibición del acceso y



Figura 9. Obras en el mega emprendimiento “La Mansa” en Gral. Madariaga. Se organiza entorno a una laguna artificial. En este caso se observa la obra en proceso, la misma revaloriza las propiedades frentistas, al tiempo que extrae material para elevar cotas de altura del terreno. Fuente: <http://www.lamansagreencity.com/obra.html>

---

disfrute público del ecosistema (Verón y Barragán, 2015) (Ver Fig. 7 y 8). Frente al traspaso del umbral de sostenibilidad, es en el mercado donde se encuentran las “soluciones ambientales a través de servicios de “ingenierías ecológicas” (Ríos, 2016).

Por otro lado, la expansión de las urbanizaciones tradicionales, ya sea por la ampliación mediante nuevos barrios residenciales o afianzamiento de asentamientos populares espontáneos, han profundizado los efectos de la planificación de racionalidad economicista de principios y mediados del siglo XX. La sobre acumulación de arenas en las avenidas costaneras, la erosión costera y el anegamiento recurrente de los barrios bajos y periféricos se han convertido en moneda corriente de la región, particularmente en los últimos diez años. Entre los principales factores que se señalan como promotores de estos impactos negativos han sido señalados los cambios de pendiente del sistema hídrico del Salado, ya sea por intervenciones vinculados a la construcción de urbanizaciones cerradas (Ver Fig.9), como a la construcción de nuevas autopistas, terraplenes y obras hídricas particulares vinculadas a la actividad ganadera, uno de los principales motores del desarrollo territorial de la región.

#### **Reflexiones finales**

La profundización del proceso de globalización transnacional en sus dimensiones económicas, políticas

y socio – cultural ha impactado drásticamente en el devenir territorial de la micro – región del “Tuyú”.

Si bien dicho espacio había sido estructurado y articulado en la modernidad por actividades nucleares, (Gejo, 1999) como la ganadería y el turismo masivo, que tendrían como corolario el surgimiento de las localidades balnearias, con el correlato de un proceso de turistificación clásico, impulsado por la construcción de hoteles, como servicios gastronómico y equipamiento, luego en la segunda mitad del siglo XX, bajo la modalidad de segunda residencia.

En el marco neoliberal actual, la desregulación normativa para la construcción de espacios urbanos cerrados, junto a la permeabilidad de los gobiernos locales frente a estas propuestas, las condiciones naturales de la región del “Tuyú” para la producción de espacio turístico balneario, harían de nuestro objeto de estudio un campo de lucha, en una balanza de poder, cuyo carácter es claramente desigual, volcándose hacia los sectores más concentrados de la economía global y las elites nacionales. Más que confirmar un proceso de turistificación, la región pareciera estar asistiendo uno de metropolización de enclaves residenciales elitistas, cuya impronta de devastación se extiende a los ecosistemas nativos de playas, médanos y humedales

Llegando al final del itinerario propuesto, nos replanteamos una pregunta con intensidad de



direccionar hacia la propuesta de la segunda fase del proyecto de investigación. Más allá de confirmarse una alta rentabilidad de los desarrollos inmobiliarios cerrados, ¿es necesaria, deseable y socialmente adecuada la apropiación de tierra por y para una elite claramente minoritaria y una correspondiente expropiación, desposesión e inaccesibilidad para generaciones presentes y futuras de las playas, médanos, humedales y campos todavía no urbanizados?.

### Bibliografía

- Annessi, G. (2015) El Turismo en la Atlántida Norte. Estudio del Partido de La Costa. Provincia de Buenos Aires – Argentina. Tesis Doctoral. Universitat Politècnica de València.
- Bertoncello. R. (1992) Configuración socio – espacial de los balnearios del Partido de La Costa. Provincia de Buenos Aires. Territorios N°5. Para la producción y crítica en Geografía y Ciencias Sociales. Recuperado de: <http://ww2.filo.uba.ar/contenidos/investigacion/institutos/geografia/territ5.htm>
- Callizo Soneiro J. (1991) Aproximación a la Geografía del Turismo. Editorial Síntesis.
- Cicalesse. G. (2000) Los cambios de sentidos en los espacios sociales del turismo a partir de la globalización. FCES. UNMDP. Año VI. N°8 .
- Ciccolella.P. (2009). “Transformaciones recientes en las metrópolis latinoamericanas” .En: Geografía. Nuevos temas, Nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Editorial Biblos. Pp. 125 - 145
- Gejo. O y Liberali. A.M. (1999) Fases de desarrollo en la Argentina. Asignación de Recursos y Procesos Poblacionales. Buenos Aires. UBA.
- Goicoechea, M.E (2015). “Bienvenidos al Sur. Las transformaciones socio – territoriales del Sur de la ciudad de Buenos Aires a través del tiempo”. En *Metrópolis en Mutación*. Editorial Café de las Ciudades. Colección Territorio. Pp.443 – 474
- Knafou, R. (1995) Turismo e território: por uma abordagem científica do turismo. Editorial Síntesis.
- Morea, J. (2014) “Planificación del uso público en las AP Marino Costeras: Campos del Tuyu como caso de estudio”. *Párrafos Geográficos*. Volumen 13, N° 1.
- Pintos. P. y Sgroi. A. (2012) Efectos del urbanismo privado en humedales de la cuenca baja río Lujan, Provincia de Buenos Aires, Argentina. Estudio de la megaurbanización San Sebastian. AUGMDOMUS. Asociación de Universidades Grupo Montevideo. ISSN:1852-2181
- Rigonat, C. (2012) “Desafíos de la gestión de áreas protegidas en espacios turísticos. Bahía de Samborombón. (Buenos Aires, Argentina)” *Geograficando, Revistas de Estudios Geográficos*, Año 2012.Vol.I N°8.
- Ríos, D. (2016) “Mutaciones y contradicciones ambientales en frentes de aguas urbanos: Los cuerpos de agua de las urbanizaciones cerradas de Buenos Aires”. En: *En las costas del Neoliberalismo. Naturaleza, urbanización y producción inmobiliaria: Experiencias en Chile y Argentina*. Editorial: IGPUCCD. Pp.260 – 286
- Verón E. M. y Barragán Muñoz J.M (2015) “Transformación y funcionalización del socioecosistema del Litoral Norte de la Provincia de Buenos Aires, Argentina”. *Revista Universitaria de Geografía*. ISSN 0326-8373. 24 (2). pp. 91 -117.
- Videla, G. Báez, F. Deyuanini, F. (2017) Movilidad y transformaciones territoriales en el Tuyú, Argentina: ¿turismo residencial o desbordamiento metropolitano en enclaves? XXXVIII Congreso Nacional y XXIII Internacional de Geografía. Universidad de la Frontera, Temuco, Región de la Araucanía, Chile.
- Wacquant, Loïc. (2009). *Castigar a los pobres. El gobierno neoliberal de la inseguridad social*, Barcelona-México-Santiago-Buenos Aires, Gedisa. Sitio web: <http://noticiasomegaradio.blogspot.com>



## Hacia una aproximación de los Imaginarios Urbanos en Gobernador Virasoro (Espacios Vivido, Percibido, Concebido y topofilia-topofobia)

Aguirre, Sonia Itatí

*soniaitatiaguirre@gmail.com*

Instituto Superior de Formación Docente Virasoro. Gdor. Virasoro, Corrientes.

### Resumen

La presente investigación se llevó a cabo con el fin de inquirir y posteriormente reconocer y aproximarse a los imaginarios urbanos de Gobernador Virasoro desde las imágenes: “Virasoro como ciudad de Progreso”; peligrosidad (Con respecto a la cercanía de las Vías férreas, y después de las mismas en dirección oeste de la localidad); y las “diferencias” entre los puntos urbanos seleccionados; afianzados principalmente por el accionar del Estado local con el transcurrir de los años. La metodología estuvo basada en el trabajo de campo; partiendo de técnicas de observación y exploración in situ lo que posibilitó la realización de una caracterización físico-espacial de los barrios en los que se encuentran los espacios urbanos abordados. Y que conjuntamente con el análisis de fotografías (principalmente actuales) permitió la visualización de las prácticas espaciales, el espacio vivido-percibido-concebido, y algunos rasgos de la topofobia y topofilia en los espacios urbanos analizados.

La recopilación de fuentes como bibliografías y publicaciones locales, y posterior examinación de las imágenes propuestas desde las mismas, facilitó la identificación de imaginarios históricos, adjudicándosele a la obra “Un Memoria” la instauración del Imaginario “Virasoro como ciudad de Progreso”.

Finalmente a través de encuestas y cuestionarios semis estructurados o mixtos, con preguntas de carácter subjetivo se derivó en: la distinción de elementos referenciales y la percepción patrimonial, urbanística y psicoespacial de los puntos urbanos explorados; que luego fueron traducidos en la configuración de los imaginarios actuales de “progreso” y “del otro lado de las vías” de la ciudad de Gobernador Virasoro.

Tanto la Estación del Ferrocarril como Avenida Lavalle están cargadas de simbolismos y significaciones para los ciudadanos. La primera con una carga emotiva, histórica y negativa, pesando más lo negativo, por lo cual se convierte en “un espacio del miedo” (Lindón, 2007a). Está cubierta de un imaginario de inseguridad y peligrosidad mezclado con un imaginario patrimonialista-histórico.

La segunda deja en evidencia la apropiación del espacio por excelencia de la ciudadanía virasoreña. La Avenida Lavalle, además de ser reconocida como eje nodal primordial, es en donde se manifiesta el sentido de pertenencia e identidad. La topofilia en todo su esplendor.

Palabras Claves: - - -



## Introducción

Los imaginarios urbanos muestran a los ciudadanos como creadores de su realidad social y espacial. Permiten ver como ellos decodifican, significan y representan sus prácticas cotidianas; dándole sentido al habitar, al vivir, al visitar, etc.

De allí surgen los espacios vividos, percibidos y concebidos manifestados en las prácticas espaciales.

Históricamente ha existido una percepción de peligro en cercanías a las vías del Ferrocarril y hacia el oeste de las mismas en la Localidad de Virasoro (Ctes.), que se ha visto plasmada en comentarios, mitos urbanos; y materializada en la escasa evolución de la infraestructura urbana como ser calles asfaltadas, veredas, iluminación, etc.

Así también la localidad ha sido vista por sus pobladores y por ciudades de la región como un polo de crecimiento económico y laboral.

Partiendo de estas aseveraciones se decide llevar a cabo esta investigación centrada en los Imaginarios Urbanos; ya que a través de los mismos se podrán dilucidar, de una forma más cercana y directa al ciudadano por medio de sus percepciones del entorno; las imágenes desde las que se manifiestan y se relacionan con los espacios urbanos seleccionados para el estudio.

Lo que contribuirán en la configuración de los Imaginarios de Progreso, peligrosidad y diferencias. Se tomó tres puntos conexos de la ciudad: Avenida Illia, al Oeste de las vías. Avenida Lavalle al Este de las vías. Y la Estación del Ferrocarril, que conecta los puntos

urbanos anteriores.

Este trabajo puede ser de notoriedad para la localidad ya que pone a la vista la nueva idea de progreso que persiguen los ciudadanos.

La importancia patrimonial de la estación del Ferrocarril contrapuesta con el aparente abandono y el reconocimiento de los ciudadanos como un espacio de miedo.

Algunos mecanismos de diferenciación que llevan y conllevaron a la postergación del barrio Cesáreo Navajas hacia el oeste de las vías, y que en la actualidad se va transformando lentamente.

Los elementos reconocidos como referenciales y distintivos de estos espacios y de la ciudad.

La actitud de topofilia en Av. Lavalle dada sus características estructurales y urbanísticas. Y la puesta en escena del fenómeno de la Progresividad habitacional dado en La Estación del Ferrocarril.

## Localización geográfica de Argentina, la provincia de Corrientes, Gdor. Virasoro y los espacios urbanos estudiados

Los tres espacios urbanos estudiados -Avenida "Illia" (Barrio Cesáreo Navajas, al Oeste de las Vías Férreas), Estación del Ferrocarril Gral. Urquiza y Avenida "Lavalle" (Barrio Centro, al Este de las Vías)- se encuentran en la Localidad de Gobernador Ingeniero Valentín Virasoro, ciudad del noreste de la Provincia de Corrientes, en la República Argentina.

El estudio de la Geografía Urbana implica no solamente el mero análisis del espacio geográfico de las



Fig.1:  
Provincia de Corrientes  
Fuente: Wikipedia.



Fig.2:  
Gobernador Virasoro  
Fuente: Wikipedia.

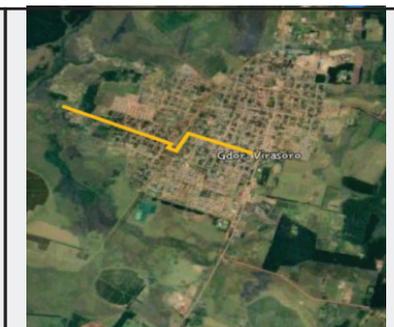


Fig.3: Imagen satelital Virasoro, en amarillo espacios urbanos abordados  
Fuente: Google Earth.



ciudades desde su apariencia visible o su arquitectura, sino también la relación de su intrincada y cada vez más compleja red de relaciones de actores sociales y agentes de producción del espacio (Castells, 1997)<sup>2</sup>; ha visto la ciudad desde lo material y lo tangible.

#### **Caracterización físico-espacial de los barrios en los que se encuentran los puntos urbanos de la investigación desde lo material y tangible**

Sin embargo existen otras dimensiones posibles al momento de estudiar el fenómeno de la ciudad, como ser las vinculadas a las subjetividades

compartidas, la intersubjetividad, la cultura urbana, es decir todo aquello que se conoce como “imaginarios urbanos”. (Guzmán, 2015a)<sup>3</sup>.

Dicho análisis se hace a través de los nexos entorno-imágenes, individuo-imágenes, e imágenes-comportamiento. Pudiendo identificarse líneas de investigación como: Percepción del entorno, actitudes y respuestas ante el entorno, Preferencias espaciales, etc. (Campos, 2002a)<sup>4</sup>.

El espacio percibido será entonces diferente al espacio vivido. Las personas se vincularán de diferentes modos con ese espacio, en función de su percepción. La

BARRIO CESAREO NAVAJAS	BARRIO CENTRO
<p>-Localización al Oeste de las Líneas del Ferrocarril y Estación Gral. Urquiza. Su límite Este, antes Calle Pcia. Tierra del Fuego. Al Sur barrio Sta. Rita y área rural. Al Oeste limita con el área rural y arroyo Ayuí. Al Norte con barrio Alfonsín, espacios baldíos y rurales.</p> <p>-Trazado territorial inconcluso y desordenado. -Cantidad de manzanas: De forma planificada o proyectada, según el plano de la Localidad contaría con más de 100 manzanas, de las cuales 70. Aprox. están pobladas.</p> <p>-Al avanzar hacia el Oeste el poblamiento y ocupación del terreno se va espaciando.</p> <p>-Calles de tierra o enripiadas: en su totalidad, exceptuando Cuatro cuadras de la “P. Arturo Illia” que se encuentran pavimentadas con hormigón armado.</p> <p>-Avenida y calle principal: “Presidente Arturo Illia”. Que se extiende de Este a Oeste a lo largo de 16 cuadras (se puede transitar en ambos sentidos).</p> <p>-Los siguientes elementos del mobiliario urbano y de viviendas los posee pero no en la totalidad de la superficie del barrio: Acera bien delimitada y de material, cordón cuneta, alumbrado público (deficiente o sin</p>	<p>-Localización al Este del Predio y Estación del Ferrocarril “General Urquiza”, su límite Oeste, así como calle Sarg. Cabral y tramo de Circunvalación. Al Este limita con Av. San Martín y Ruta Nac. 14. Al norte sobre calle Gral. Paz con el barrio 202. Al sur sobre calle Lisandro de la Torre con barrios: Victoria, 40 viv. INVICO y 64 viv. INVICO.</p> <p>-Trazado territorial organizado, completamente ocupado, poblado y urbanizado.</p> <p>-Cantidad de manzanas: 59.</p> <p>-Todas sus calles se encuentran asfaltadas.</p> <p>-Avenida Principal: “Lavelle” que se extiende a lo largo de 10 cuadras. Para el tránsito vehicular su sentido es de Este a Oeste (Por ser de una mano).</p> <p>-Se encuentra el casco histórico de la ciudad.</p> <p>-Mobiliario urbano: veredas de material y cordón cuneta en todo el barrio, alumbrado público (con luces led en muchos sectores), cestos de basura, canteros, semáforos, señalizaciones varias (en todo el barrio); cámaras de seguridad, paradas de colectivos urbanos. -Cuenta con grandes áreas o espacios libres para recreación, además de plazoletas; localizados principalmente sobre</p>

<sup>2</sup> Castells, Manuel. (1972). La cuestión urbana. Siglo XXI. España Editores, S.A. 1974. España.

<sup>3</sup> Guzmán Ramírez, Alejandro. (2015). “Los Imaginarios Urbanos y su Utilización como Herramienta de Análisis de los Elementos del Paisaje.” Revista Legado de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 20, 2016. Creative Commons 4.0. www.redalyc.org

<sup>4</sup> Campos Medina, Luis y Álvarez Bové, Romina. (2015). “La mecánica de producción de los imaginarios urbanos: dos ejemplos de investigación para el caso de Santiago de Chile.” Revista de urbanismo.10.5354/0717-5051.2015.35879 Convenio Andrés Bello. Universidad Nacional de Colombia. 2006. Bogotá. Colombia.



BARRIO CESAREO NAVAJAS	BARRIO CENTRO
<p>funcionamiento en muchos sectores del barrio), señalizaciones de calles (en algunos sectores del barrio) alcantarillado, cámaras de seguridad ciudadana y una canilla pública (los dos últimos sobre Av. Illia).</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Dentro de este barrio se encuentran otros barrios (36 Viv. INVICO; COVIVIR).</li><li>-Tiene una Escuela primaria. (Sobre Illia.)</li><li>-Una Sala de Primeros Auxilios. (Sobre Illia.)</li><li>-Una plazoleta. (Sobre Illia).</li><li>-Presenta grandes extensiones de terrenos baldíos.</li><li>-Muchos de los terrenos de las propiedades poseen extensiones de 50 x 50, e incluso 100x50 mts.</li><li>-Cuentan con luz eléctrica, agua potable y red cloacal, video cable, telefonía fija, internet (estos últimos no en la totalidad de las viviendas ni con alcance a todo el barrio).</li><li>-Existe un gran número de viviendas de madera. (Prefabricadas, de fenólico, otros; en buen estado y precarias).</li><li>-Presenta gran número de especies arbóreas dentro y fuera de las propiedades.</li><li>-Posee calles sin apertura o prácticamente sin tránsito vehicular.</li><li>-Accesibilidad dificultosa. Muchos sectores del barrio se vuelven completamente intransitables los días de lluvia.</li></ul>	<p>Avenida San Martín y Av. Lavalle.</p> <ul style="list-style-type: none"><li>-Concentración de Instituciones públicas y privadas, centros de salud, entidades bancarias, etc.</li><li>-Concentración comercial y de oferta de servicios varios.</li><li>-Continuo flujo vehicular y peatonal (a raíz de los puntos mencionados antes).</li><li>-Cuenta con hoteles e importante oferta y demanda de alquileres habitacionales (departamentos) y comerciales (para locales comerciales) presentando los costos más elevados de la ciudad. Así como las propiedades presentan el valor más elevado de la ciudad por su localización.</li><li>-Fácil accesibilidad.</li><li>-El orden y la Limpieza es más perceptible, especialmente sobre Lavalle donde tanto frentistas de locales comerciales como el estado municipal se ocupan del mantenimiento, por ejemplo con el barrido y limpieza diario.</li><li>-Las construcciones en su totalidad son de material.</li><li>-Cuentan con luz eléctrica, agua potable y red cloacal, video cable, telefonía fija, internet, etc.</li><li>-Se conecta con otros barrios.</li></ul>

Fig. 4. Cuadro comparativo caracterización espacial Barrio Cesáreo Navajas y Barrio Centro. Fuente: Elaboración propia.

imagen es un campo de comunicación interactivo entre el habitante y su ciudad (Lynch, 1960a)<sup>5</sup>. Ese conjunto de imágenes se llaman: Imaginarios urbanos.

#### **Imaginarios Urbanos. Definición**

Los *Imaginarios Urbanos* son producciones mentales de los ciudadanos que marcan el modo de

<sup>5</sup> Lynch, Kevin. (1960). La Imagen de la Ciudad. Infinito Ediciones. 1970. Buenos Aires. Argentina.



usar y encarar la ciudad. A través de los imaginarios nos desplazamos de la ciudad a los ciudadanos como creadores de la realidad social (Silva, 2003a)<sup>6</sup>.

Se construyen día a día, por lo que se van transformando, también diariamente. Son una creación continuada en un espacio y a través del tiempo; y están estrechamente ligadas con, prácticas, costumbres, valores y discursos que circulan en una sociedad.

Son construcciones sociales e históricas que llevan a la creación continua e indeterminada de figuras, formas e imágenes de la ciudad que se establecen por parte de los ciudadanos a partir de la experiencia del habitar la ciudad.

A través de ellos se busca aprehender y comprender las características y atributos reales e irreales de la ciudad y la vida urbana.

Se gestan en un contexto social, cada grupo social y cultural crea sus propios imaginarios regulando las conductas por adhesión o por rechazo. Producen efectos concretos en los sujetos al momento de vivir y actuar en el paisaje y espacio urbano.

Los imaginarios urbanos permiten abordar la vida urbana, ya que es en función de los imaginarios que los miembros de un grupo decodifican, significan y representan sus prácticas cotidianas; dándole sentido al habitar, al vivir, al visitar.

De allí mostrar lo heterogéneo de la urbe basado en el reconocimiento y la recuperación de la "experiencia espacial" (Guzmán, 2015b)<sup>7</sup>.

### Imaginarios Urbanos en Virasoro. Apreciaciones y Análisis de la Investigación

Se partió desde tres imágenes / Imaginarios: "Virasoro como ciudad de Progreso", "Imagen de Peligrosidad en proximidad de las vías" y la Imagen de diferencias especialmente aquellas que se dan entre los puntos urbanos abordados.

El Imaginario de "Virasoro como ciudad Progreso", en líneas generales, para los encuestados se sustenta en el "avance-cambios-mejoras-obras-trabajo" en la ciudad.

En el libro "Un Memorial" (Soto, 1980a)<sup>8</sup> el progreso de Virasoro está estrechamente ligado a lo económico, al avance de la Empresa agrícola-yerbatera "Las Marías" que lleva consigo de la mano el progreso de la ciudad. Se le adjudicará en esta investigación a dicha Obra-Autora ser la fuente del "imaginario Virasoro ciudad de Progreso", ya que la utilización de



Fig. 5 Construcción de Imaginarios urbanos. Fuente: Elaboración propia.

esta palabra para referirse continuamente a la ciudad y para describir situaciones de la misma; es una constante en sus páginas; que han leído varias generaciones de virasoreños y allegados, imprimiendo en sus memorias dicho imaginario, siendo utilizada esta acepción luego en otras reconocidas obras locales y en discursos políticos, inclusive.

La publicidad, los periódicos, las fotografías así como la literatura local presenta ciertas formas específicas de representar la ciudad que, producto de su difusión y reiteración sistemática, devienen marcos perceptivos de la ciudad, y se instalan como disposiciones para la acción. Dando forma a nuestras experiencias y generando un marco interpretativo para nuevas representaciones que circulan en el medio urbano (Campos, 2015b)<sup>9</sup>. Han pasado más de treinta años de la obra y más de noventa años de los sucesos que describe la misma; y el imaginario progreso desde la visión ciudadana está ligado hoy principalmente al avance y mejoras de la infraestructura urbana. Muchos de los encuestados lo asociaron con el trabajo, con el flujo comercial, es decir con lo económico; reconociendo que en Virasoro existe abundante muestras de esos indicadores pero que sin embargo no se refleja en la ciudad, en lo urbano. La gran mayoría afirman no ver en la ciudad el "progreso". Dándose un progreso aislado, ya que al responder focalizaron el mismo en un punto, estructura edilicia o acción: en el Hospital, o la Terminal de ómnibus; o la Plaza Central, o la entrada, o la salida de

<sup>6</sup> Silva, Armando. (2006). Imaginarios Urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos. Metodología.

<sup>7</sup> Guzmán Ramírez, Alejandro. (2015). "Los Imaginarios Urbanos y su Utilización como Herramienta de Análisis de los Elementos del Paisaje." Revista Legado de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 20, 2016. Creative Commons 4.0. [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).

<sup>8</sup> Soto Del Castillo, René. (1980). Un memorial. (Ensayo histórico). Yunque Imprenta. 1980. La Plata. Bs As. Argentina.

<sup>9</sup> Campos Medina, Luis y Álvarez Bové, Romina. (2015). "La mecánica de producción de los imaginarios urbanos: dos ejemplos de investigación para el caso de Santiago de Chile." Revista de urbanismo.10.5354/0717-5051.2015.35879.[www.uchile.cl](http://www.uchile.cl).



la ciudad, o la incorporación de cámaras de vigilancia en puntos estratégicos (aunque en desacuerdo con la concesión a privados).

Finalmente un grupo menor de encuestados asoció el progreso en la ciudad con la presencia estatal en su barrio (mayor limpieza y mejoras en la iluminación); y unidad de la ciudadanía dejando de lado la queja ayudándose mutuamente. El progreso sigue estando asociado al trabajo y a lo económico pero se le han sumado atributos, características y demandas que la población no logra ver a su alrededor. Todas relacionadas con más y mejor mobiliario urbano, mayor número de calles asfaltadas, mejores infraestructuras edilicias. Hablar de Progreso hoy en Virasoro es hablar de la calidad en la infraestructura urbana, lo cual la ciudadanía no ve.

Aquel imaginario tan ponderado por la escritora al referirse a Virasoro se ha diluido con el tiempo dando lugar a un sentimiento de descontento y de insatisfacción como ciudad; a un imaginario colectivo de una ciudad que no progresa.

#### Imaginario “del otro lado de las vías”

La proximidad a las líneas férreas en muchas ciudades es la cercanía al campo, a lo rural, a lo natural; es alejarse de la ciudad, del ruido, de las construcciones, también en algunos casos es acercarse a asentamientos precarios o improvisados. Aquí, en Virasoro las vías representaron inicialmente un “borde” (Lynch, 1960)<sup>10</sup>. Fue el límite de la Villa Vuelta del Ombú (nombre de la ciudad en sus orígenes-1911), donde terminaba y a su vez empezaba todo. Muchas personas se dirigían hacia el suroeste, después de las vías, a las estancias donde trabajaban y de vez en cuando venían al pueblo. Pero fue el crecimiento desmedido del poblado lo que llevo a que se habite del “otro lado de las vías” iniciando el barrio Cesáreo Navajas; constituyéndose las vías entonces en una “línea de intercambio” (Lynch, 1960b)<sup>11</sup>.

Los encuestados refirieron al “otro lado de las vías” como “Barrio normal”, “lo mismo”, “barrios en proceso de crecimiento” haciendo hincapié en la falta de visibilidad del barrio y de necesidades en lo urbanístico. No obstante la palabra Inseguridad sobresalió.

En el imaginario la diferenciación está dada por la peligrosidad pero con el agregado de la falta de infraestructura urbana.

Los residentes del Barrio Cesáreo fueron

quienes trajeron al escenario de la encuesta el “nombre de machete” y se preocuparon en aclarar que eso fue hace muchísimo tiempo. Aseguraron, que el foco de peligrosidad se trasladó a barrios situados más hacia el Norte, (también después de las vías hacia el oeste). El imaginario de peligrosidad sigue estando presente al hablar del otro lado de las vías. Quienes viven hacia el oeste dicen “del otro lado está todo”.

Tiene el Estado la “centralidad” y la autoridad, es el ente encargado de organizar y distribuir los elementos y el territorio urbano. Han realizado obras desagües pluviales evitando inundaciones y beneficiado con red cloacal y cordones cunetas a parte del Barrio Cesáreo Navajas, han colocado cámaras de seguridad en la arteria principal del Barrio (Av. Illia), y sobre la misma han pavimentado un trayecto de cuatro cuadras, esto último facilita también el acceso a los nuevos barrios de INVICO. Sin embargo este Barrio no es de reciente creación, y sus necesidades tampoco. El Estado ha sido un segregador de lugares dentro de la urbe y aquí ha contribuido al imaginario de diferenciación e inseguridad con respecto al otro lado de las vías hacia el Oeste.

Existe un imaginario “del otro lado de las vías”, para los residentes de la ciudad hacia el Este gira en torno a la inseguridad y la precariedad de la estructura urbana. Y para quienes se encuentran hacia el Oeste “del otro lado está todo”. El contraste es real y significativo y la demarcación de espacios por los habitantes de una ciudad como espacios de miedo/violencia contribuye a profundizar las diferenciaciones entre los distintos puntos urbanos y la fragmentación de la ciudad (Lindón, 2007b)<sup>12</sup>. Es el caso de Avenida Illia (en Barrio Cesáreo Navajas, al Oeste de las vías) y la Estación del Ferrocarril por encontrarse en proximidad de las vías férreas.

*“La ciudad se encuentra fragmentada en nuestra mente en un sinnúmero de imágenes que se articulan luego todas en arquetipos de imaginarios”* (Hiernaux, 2006a)<sup>13</sup>.

Si bien los imaginarios no son universales se pueden distinguir en las ciudades actuales prácticas de recuperación de centros históricos y revalorización de cascos urbanos antiguos los cuales se conocen como *Imaginarios Patrimonialistas* (Hiernaux, 2006b)<sup>14</sup>.

En Virasoro se han dado muestras aisladas de estos imaginarios en “La Casa de la cultura” (Construcción de 1915 aprox.), “El Museo ferroviario”,

<sup>10</sup> Lynch, Kevin. (1960). *La Imagen de la Ciudad*. Infinito Ediciones. 1970. Buenos Aires. Argentina.

<sup>11</sup> *Ibidem*.

<sup>12</sup> Lindón, Alicia. (2007). “La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos.” *Revista EURE*. Vol. XXXIII. No 29. Santiago de Chile, agosto de 2007. Pág. 11. [www.redalyc.org](http://www.redalyc.org).

<sup>13</sup> Hernández Cordero, A. Lindón, Alicia; Miguel Ángel Aguilar y Daniel Hiernaux (Coordinadores). (2007). “Lugares e imaginarios en las metrópolis.” *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XII, nº 702, 30 de enero de 2007. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-702.htm>]. [ISSN 1138-9796]. [www.ub.es](http://www.ub.es).

<sup>14</sup> Hernández Cordero, A. Lindón, Alicia; Miguel Ángel Aguilar y Daniel Hiernaux (Coordinadores). (2007). “Lugares e imaginarios en las metrópolis.” *Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XII, nº 702, 30 de enero de 2007. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-702.htm>]. [ISSN 1138-9796]. [www.ub.es](http://www.ub.es).



“El Paseo Ex Terminal”, el “Cementerio”, todos reconocidos por su valor histórico o arquitectónico en diferentes épocas y por diferentes gobernantes locales. La Estación del Ferrocarril es la construcción de material (Soto, 1980b)<sup>15</sup> más antigua de la ciudad pero no cuenta con este reconocimiento.

#### Elementos referenciales de la Estación del ferrocarril

El primero es la “Pasarela” ligada a una imagen cotidiana actual-reciente. Y el segundo es el Edificio Central de la Estación asociado a una imagen histórica-paisajística-patrimonial.

Tan fragmentada puede ser la imagen de un espacio en el que transcurrimos diariamente que podemos olvidar otros elementos circundantes. Este es el caso de la gran mayoría de los encuestados que transitan diariamente la Estación del Ferrocarril por la pasarela, quienes también se encuentran profundamente preocupados por el deterioro de este puente y por la falta de seguridad en horas nocturnas, siendo predominante en ellos el imaginario inseguridad predominante y el imaginario histórico-patrimonial en algunos casos inexistentes, y en otros ocupando un lugar menos relevante. Todo esto dada su experiencia, su transitar, su conocimiento diario y actual, su cotidianidad en este espacio urbano que lo llevan a vivirlo como *espacio de miedo y topofobia*. Por el contrario los visitantes ocasionales dan preeminencia en el lugar a su edificio y a este espacio urbano por su historia e importancia patrimonial, lo viven como espacio de disfrute y casi de topofilia (Lindón, 2007c)<sup>16</sup>; predominando un imaginario histórico-patrimonial por sobre el imaginario inseguridad. No obstante reconocen, según “trascendidos” la peligrosidad luego de ciertas horas, especialmente en la noche. Es posible que un mismo lugar materialmente definido sea asociado a un imaginario para un tipo de sujeto social, y para otros remita a otro imaginario.

La ciudad y sus lugares exigen ser pensadas desde la perspectiva del sujeto (Lindón, 2007a)<sup>17</sup>.

La experiencia perceptiva cotidiana constituye un factor determinante en la construcción de identidad del lugar. Un mismo fenómeno urbano o fragmento de ciudad puede ser construido de diferentes formas en función de diferentes puntos de vista.

Además de los dos principales elementos referenciales de la Estación se reconoce además: a) Para quienes transitan cotidianamente la Estación del

Ferrocarril los Elementos referenciales del mismo son: -La pasarela (Otro ejemplo de *Espacio Concebido*, fue construida por la empresa concesionaria del Ferrocarril “ALL”). -Las vías -Los vagones -La iluminación. b) Para quienes la frecuentan ocasionalmente los elementos referenciales del mismo lugar son: -El paisaje -El edificio -Los vagones -La pasarela.



Fig. 6 y 7. “Pasarela”, puente en Estación del Ferrocarril. Utilizada principalmente por quienes se dirigen al Barrio Alfonsín y dese este al Centro. Fuente: Elaboración propia.

Con la *lectura psicoespacial* se pone de manifiesto que para quienes transitan cotidianamente la Estación la falta de iluminación en la noche, el mal estado de la pasarela, la acumulación de vagones, los reiterados hechos delictivos o intento de los mismos hacen que le den una identidad de peligro y espacio de miedo; primando esto sobre la importancia o el valor histórico del edificio y del lugar. Quienes además ven positivo el hecho de residencia de personas en los edificios de la Estación.

En tanto quienes solamente la visitan, o pasan ocasionalmente; los recuerdos, las vivencias de otros tiempos, el Edificio central y el paisaje evocan la memoria y le dan un atributo e identidad histórico con sentimientos de nostalgia; la real y primordial preocupación recae en la revalorización y rescate del lugar como parte de nuestra historia y patrimonio local; viendo como negativo la residencia de personas en el Edificio de la Estación; afirmando que deberían darle un uso comunitario y de importancia social.

Los *elementos referenciales* negativos que contribuyen a definir la Estación como un espacio de miedo/violencia son: Numeroso Vagones abandonados, baños en desuso, edificios abandonados, memoria de hechos delictivos, nocturnidad, pasarela en mal estado,

<sup>15</sup> Soto Del Castillo, René. (1980). Un memorial. (Ensayo histórico). Yunque Imprenta. 1980. La Plata. Bs As. Argentina.

<sup>16</sup> Lindón, Alicia. (2007). “La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos.” Reviste EURE. Vol. XXXIII. No 29. Santiago de Chile, agosto de 2007. www.redalyc.org.

<sup>17</sup> Lindón, Alicia. (2007). “Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales.” Revista Eure. Vol. XXXIII, No 99, pp. 31-46. Santiago de Chile, Agosto del 2007. scielo.conicyt.cl



resbalosa en días lluviosos (peligrosidad por posibles accidentes).

### Frecuencia de paso e importancia

Si el paso por uno de los puntos estudiados es obligatorio, diario o frecuente en las rutinas de las personas, las mismas manifestaron importancia e incluso preocupación por dicho punto (al menos por los trayectos ocupados).

En Av. Illia, por ejemplo: Los encuestados (que en su mayoría se dirigen al Bo Alfonsín, son residentes de dicha Av. y residentes del Bo Cesáreo) afirmaron que es una calle importante de la Ciudad.

Lo propio ocurre con la Estación del Ferrocarril y la Pasarela, pese a ir de “paso”: Los usuarios expresaron en su totalidad la preocupación por la situación de deterioro de la pasarela y el contexto actual de La Estación. Sin embargo si el paso es discontinuo o nulo, la importancia que le dan es mínima o nula. Ejemplo: Las personas que no pasan por los puntos mencionados anteriormente (Illia-Estación), mostraron incluso apatía o desagrado por esos lugares; profundizados en el caso de la Estación, por el desconocimiento de su historia.

“Uno de los fragmentos más emblemáticos de lo urbano... son las calles” (Lindón, 2007d)<sup>18</sup>.

### Los espacios urbanos Av. Illia y Av. Lavalle desde la percepción de los encuestados

En la imagen de muchos de los encuestados aún es de tierra en su totalidad, para otros es considerado espacio de miedo.

Sin embargo el cambio parcial a raíz de la pavimentación de algunas cuadras, se da una mejora del paisaje urbano, con mayor afluencia vehicular. Mayormente es un tránsito de paso que se dirige a otros barrios. Lo que se produce aquí es una “simbiosis” Av. Illia obtuvo mayor “dinamismo”, en el trayecto asfaltado y las dos cuadras continuas de tierra; y los residentes de barrios como el barrio Alfonsín mejor accesibilidad hacia sus hogares y desde los mismos.

Otro de los espacios urbanos observados es Avenida Lavalle, eje principal del barrio Centro, es el nodo administrativo, institucional, cultural, histórico, social y comercial de Virasoro; y se comunica con dos vías de comunicación de absoluta relevancia en la vida de esta localidad: Vías del Ferrocarril y Ruta Nac. 14. Es el único punto de los abordados que presentó casi en su totalidad aspectos positivos para todos los

encuestados. Todos la conocen, circulan frecuentemente por esta calle, reconocen la concentración de entidades públicas y privadas. Todos la utilizan o la utilizaron para trámites y recreación fundamentalmente, y le asignan una importancia relevante como calle en la ciudad distinguiéndola como eje nodal o *centro* de la ciudad.

Es el *lugar* de fácil y rápida identificación (a diferencia de Illia), todos la conocen y refieren a esta arteria por su nombre “Lavalle”.

Por lo mismo, mediante el análisis de redes sociales e informativos virtuales, se da cuenta de la utilización y explotación publicitaria por parte del Estado Municipal de otros puntos urbanos estratégicos localizados sobre Lavalle, como ser: La Plaza Central Libertad. En muchas ocasiones en desmedro de otros espacios públicos.

La relación de los ciudadanos con este espacio va más allá de un transitar; adviene por lo emotivo y lo afectivo que une a los ciudadano con este *lugar* otorgándole una identidad con este espacio y con la ciudad a partir de él. Los ciudadanos encuestados sienten identificación con la Avenida Lavalle, así como con otros espacios que se localizan sobre esta arteria, como ser Plaza Libertad.

Los elementos referenciales sobre Av. Lavalle son: Las Instituciones (Municipalidad, hospital, Comisaría, Bancos, Correo, Iglesia.), Plaza Libertad y comercios.



Figura 8. Publicidad del Estado Municipal, invitando a la ciudadanía a plaza. En el último año pese a contar con iluminación se agregaron luminarias y equipamientos deportivos. Fuente: Instagram.

<sup>18</sup> Lindón, Alicia. (2007). “Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales.” Revista Eure. Vol. XXXIII, No 99, pp. 31-46. Santiago de Chile, Agosto del 2007. scielo.conicyt.cl



### Espacio “vivido-percibido” y fenómeno de la “Progresividad habitacional” en la Estación del Ferrocarril



Fig.9. “Moradores de la Estación: Progresividad Habitacional”. Fuente: Elaboración propia basada en Ferrero y Basso, 2007.

En la fig.9 además de los niños y sus mascotas –un perro y un gato– la escena cotidiana presenta elementos propios de un hogar: una escoba, una antena de Directv, juguetes y calzados esparcidos por el césped y las vías, a los cuales ellos consideran residuos.

El hecho de arrojar “basura” en ese “gran patio” señala su límite de movilidad dentro del predio; hasta la vereda próxima al Edificio Central. El resto del lugar no lo sienten suyo por ende no lo cuidan. Este *espacio vivido* por estos niños está siendo inusualmente marcado por el *espacio percibido* de sus padres (Espacio percibido/práctica espacial – “arrojar basura en la vía pública, no cuida lo que no es mío”, aunque lo transite o viva próximo a ese lugar”). Esta apropiación del espacio y utilización como vivienda de familias, modificación de la infraestructura; haciendo una desconstrucción del tiempo y del espacio que provocan una pérdida de memoria podría ser un imaginario posmoderno si hubiese un rédito económico utilizando el nombre del lugar y evocando a la memoria, sin embargo este fenómeno se denomina “Progresividad Habitacional”(Ferrero-Basso, 2007a)<sup>19</sup>.

La ex esposa del cuidador (reside actualmente en el lugar) al verse sola en un contexto hostil, en un acto de supervivencia cede a familiares otros espacios edilicios del predio, siendo tres las familias que residen actualmente en la Estación.

Este fenómeno es un proceso espontáneo y generador de espacios habitables. Algunas de sus características en Latinoamérica son: emplazamiento en áreas centrales de la ciudad, ocupando construcciones que fueron abandonadas por sectores medios o altos, o en la periferia ocupando terrenos públicos o privados (como terraplenes del tren, barrancos, terrenos baldíos, áreas verdes públicas, etc.).

### Conclusiones

Las transformaciones de las ciudades la realizan en conjunto todos sus actores, sea directa o indirectamente cada acto va modificando y construyendo la urbe. Desde lo más minúsculo, trivial y propio, hasta las grandes obras estatales o privadas. Todas confluyen conformando la ciudad. En Virasoro esto no es diferente. Esta investigación no tuvo la intención de ser determinante en los hallazgos sobre imaginarios, más bien pretendió realizar un acercamiento, un empezar; marcar un precedente y un punto de partida en materia de “imaginarios urbanos” en Virasoro.

Al avanzar en la búsqueda de estos imaginarios, se comprobó cómo se encuentran diseminados en bibliografías, en fotografías actuales y de tiempos pasados, en publicidades, en redes sociales, en las calles, en las plazas, en definitiva en la ciudad todos los días y a cada hora.

Tanto La Estación del Ferrocarril como Avenida Lavalle están cargadas de simbolismos y significaciones para los ciudadanos.

La Estación con una mezcla entre emotiva e histórica y negativa, pesando más lo segundo, está cubierta de un imaginario de inseguridad y peligrosidad con un imaginario patrimonialista-histórico. Una mención y destaque merece dentro de la Estación “la Pasarela” que a nuestro criterio encaja perfectamente en lo que Marc Auge denomina no-lugar, “un lugar de paso, de traslado” produciéndose una ruptura entre el transeúnte y el paisaje (Edificio de la Estación, etc.) Es un lugar de ambigüedad y antagonismo entre su importancia histórica, el reconocimiento patrimonial, lo que fue, y las prácticas espaciales y formas de apropiación que se dan en ella y la convierten en la nocturnidad en un espacio del miedo donde se percibe la topofobia de la ciudadanía.

En cuanto a Av. Illia, pese a ser una arteria importante de uno de los barrios más extensos de la localidad tiene un imaginario de “importante” para

<sup>19</sup> Ferrero, Aurelio y Basso, Laura. (2007). “Progresividad Habitacional: Del Reconocimiento a la Propuesta.” Cuaderno Urbano 7 Espacio, Cultura y Sociedad. Volumen VII. No 7. Octubre, 2008 pp 145-163 revistas.unne.edu.ar.



quienes la transitan y residen, y “peligrosa” para quienes no la recorren asiduamente. Luego de la pavimentación Illia empieza a transformar aquel imaginario negativo, (que aún hoy sigue estando con respecto “al otro lado de las vías”), y con la acción de la “Autoridad Central”, que antes la postergó, el paisaje actual sobre esta Avenida hoy se muestra dinámico y activo. Algunas prácticas espaciales que pueden observarse son plantaciones de maíz, transeúntes en la calle, etc.

La apropiación del espacio por excelencia de la ciudadanía virasoreña, de los tres puntos urbanos observados, indagados e investigados se da en Avenida Lavalle, derivados de la necesidad de permanecer cerca o en el lugar, Topofilia en todo su esplendor. El sentido de pertenencia e identidad se ve a través de la percepción de estos ciudadanos sobre Lavalle. La fisonomía urbana y el sentido de pertenencia e identidad que se manifiesta sobre esta calle conllevan a asumir que es eso lo que los ciudadanos esperan para sus barrios y el resto de la ciudad. Cuando la mejora urbanística por parte del estado se extienda al resto de ciudad, tal vez se vuelva a instaurar el imaginario de Virasoro como «ciudad de Progreso».

#### Bibliografía

- Auge, Marc. (1992). “Los No lugares: espacios del anonimato. Antropología sobre modernidad.” Editorial Gedisa. 2004. Barcelona, España.
- Castells, Manuel. (1972). La cuestión urbana. Siglo XXI. España Editores, S.A. 1974. España.
- Grupo de Estudio de Temáticas Histórico-Culturales de Gobernador Virasoro. OTRA MIRADA. Puesta en valor histórico arquitectónico del Cementerio “San José Patrono de la Buena Muerte”. Ediciones Misioneras. Octubre, 2018. Posadas. Misiones. Argentina.
- Lynch, Kevin. (1960). La Imagen de la Ciudad. Infinito Ediciones. 1970. Buenos Aires. Argentina.
- Soto Del Castillo, Reneé. (1980). Un memorial. (Ensayo histórico). Yunque Imprenta. 1980. La Plata. Buenos Aires. Argentina.
- Silva, Armando. (2006). Imaginarios Urbanos: hacia el desarrollo de un urbanismo desde los ciudadanos. Metodología. Convenio Andrés Bello. Universidad Nacional de Colombia. 2006. Bogotá. Colombia.
- Tones, Carlos H. (1985). Del Topónimo “Ombú” a Gobernador Virasoro. Orígenes. 3ª Edición. Creativa Editorial. Agosto, 2006. Posadas. Misiones. Argentina.
- Campos Medina, Luis y Álvarez Bové, Romina. (2015). “La mecánica de producción de los imaginarios urbanos: dos ejemplos de investigación para el caso de Santiago de Chile.” Revista de urbanismo.10.5354/0717-5051.2015.35879.www.uchile.cl
- Ferrero, Aurelio y Basso, Laura. (2007). “Progresividad Habitacional: Del Reconocimiento a la Propuesta.” Cuaderno Urbano 7 Espacio, Cultura y Sociedad. Volumen VII. No 7. Octubre, 2008 pp 145-163 revistas.unne.edu.ar
- Guzmán Ramírez, Alejandro. (2015). “Los Imaginarios Urbanos y su Utilización como Herramienta de Análisis de los Elementos del Paisaje.” Revista Legado de Arquitectura y Diseño, Universidad Autónoma del Estado de México, núm. 20, 2016. Creative Commons 4.0. www.redalyc.org
- Hernández Cordero, A. Lindón, Alicia; Miguel Ángel Aguilar y Daniel Hiernaux (Coordinadores). (2007). “Lugares e imaginarios en las metrópolis.” Biblio 3W Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales, Universidad de Barcelona, Vol. XII, nº 702, 30 de enero de 2007. [<http://www.ub.es/geocrit/b3w-702.htm>]. [ISSN 1138-9796]. www.ub.es
- Lindón, Alicia. (2007). “La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos.” Reviste EURE. Vol. XXXIII. No 29. Santiago de Chile, agosto de 2007. www.redalyc.org
- Lindón, Alicia. (2007). “Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales.” Revista Eure. Vol. XXXIII, No 99, pp. 31-46. Santiago de Chile, Agosto del 2007. scielo.conicyt.cl



## **La participación de los ciudadanos en actividades de Prácticas Socio-Comunitarias en el periurbano norte y oeste de la ciudad de Río Cuarto**

**María Fabiana Hildmann**

*geofahildmann@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**María Alejandra Bettera**

*mbettera@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**Rita Alejandra Maldonado**

*ramaldonado@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**Marcela Cristina Montero**

*marcelamontero17@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

**Bruno Martín Bogino**

*boginobruno@gmail.com*

Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Río Cuarto.

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



## Introducción

Las Prácticas Socio-Comunitarias en la Universidad Nacional de Río Cuarto son reconocidas por la Res. CS 322/2009, en la cual se entiende que su implementación a través de diferentes proyectos “se sustenta en las concepciones de aprendizaje, de conocimiento y de relación entre la Universidad y la sociedad, y suponen una concepción de aprendizaje situado o contextualizado que favorece la relación entre conocer, hacer y contexto como inseparables o de mutua constitución”. Desde los lineamientos “el conocimiento se concibe como complejo, distribuido, generado a partir de problemas socialmente relevantes y orientados a su resolución. Ello interpela a la gestión social del conocimiento que promueva la producción, uso y distribución del mismo con fines de transformación socio-económica-ambiental” (Res CS 322/2009, UNRC).

En la convocatoria de proyectos de Prácticas Socio-Comunitarias 2015-2017 se aprobó el proyecto “Inclusión ciudadana en el área periurbana norte y oeste de la ciudad de Río Cuarto. Construcción del conocimiento desde la participación y el compromiso social”. Dicho proyecto articuló la participación de la Universidad Nacional de Río Cuarto, el Instituto Secundario IPEM N° 29 Felipe Galicia y el INTA – AER Río Cuarto. Cuyos objetivos generales se basaron en lograr: la vinculación de los espacios curriculares organizados por materias de las carreras de Profesorado y Licenciatura en Geografía, y éstos con las instituciones participantes y la propensión a la creación de espacios de trabajo en conjunto que favorecieran la formación de agentes multiplicadores de las técnicas de participación ciudadana aplicadas.

En relación específicamente a los objetivos referidos a los aprendizajes de los estudiantes (universitarios y secundarios), se propició la construcción y articulación de los conocimientos científicos con los sociales para resolver los problemas que la ciudadanía vivencia, mientras que, los objetivos planteados para alcanzar la articulación con la comunidad del área de estudio se centraron en lograr, por medio de la práctica socio-comunitaria, la participación activa de los habitantes del sector.

La metodología de trabajo se basó en la Teoría de las Representaciones Sociales (Hernar, 2010) la cual permite retomar y revalorizar la representación simbólica del territorio que tienen sus habitantes, los

cuales pueden resumirlos en pocos y muy específicos rasgos. De esta manera, la representación del territorio, como toda representación social, opera como guía potencial de las prácticas y de las decisiones territoriales. Las metodologías y técnicas utilizadas en esta teoría son múltiples, pero tienen en común el acercamiento profundo y multidimensional al grupo en estudio y la interacción interpersonal de los actores sociales participantes (investigador participante).

Las herramientas de trabajo aplicadas durante estas prácticas, fueron salidas de campo, entrevista a trabajadores del área de estudio, encuestas a grupos familiares y talleres de construcción de cartografía social. Precisamente, se eligió trabajar con la cartografía social, debido a que ésta promueve e incentiva a los grupos sociales o comunidades a “conocer y construir un conocimiento integral de su territorio para que puedan elegir una mejor manera de vivirlo.” (Herrera, 2008). Esta herramienta se basa en la elaboración de representaciones territoriales a cargo de todos los habitantes de un área en estudio. Dicha construcción implica que “la producción de conocimiento territorial deja de estar en manos de los técnicos para ser concebida con el aporte de cada versión del territorio que pueda gestar cada persona. El conocimiento se legitima así por la conveniencia colectiva, en lugar de depender de autoridades científicas que lo aprueben. Los mapas se elaboran en talleres de discusión y elaboración participativa. Allí, todas las manos tienen espacio para intervenir, previo acuerdo entre todos de lo que la mejor representación del territorio debe incluir”. (Alberdi, 2011).

Este tipo de herramienta, según Juan Herrera (2008) se basa en las representaciones sociales del territorio, y se utiliza para trabajar con la ciudadanía, especialmente con grupos oprimidos para hacer visible los conflictos, situaciones de injusticia y generar cambios desde los propios actores involucrados. Los pasos propuestos por el autor se basan en la investigación – acción – participativa, la cual es una forma de aproximarse a las problemáticas de un grupo social o comunidad para realizar el diagnóstico de las mismas y la búsqueda de propuestas de modificación/solución de éstas desde todos los actores involucrados. En este tipo de investigaciones el proceso de conocer e intervenir por medio de la acción se da en forma simultánea debido a la participación de los ciudadanos involucrados en la problemática (Herrera, 2008).

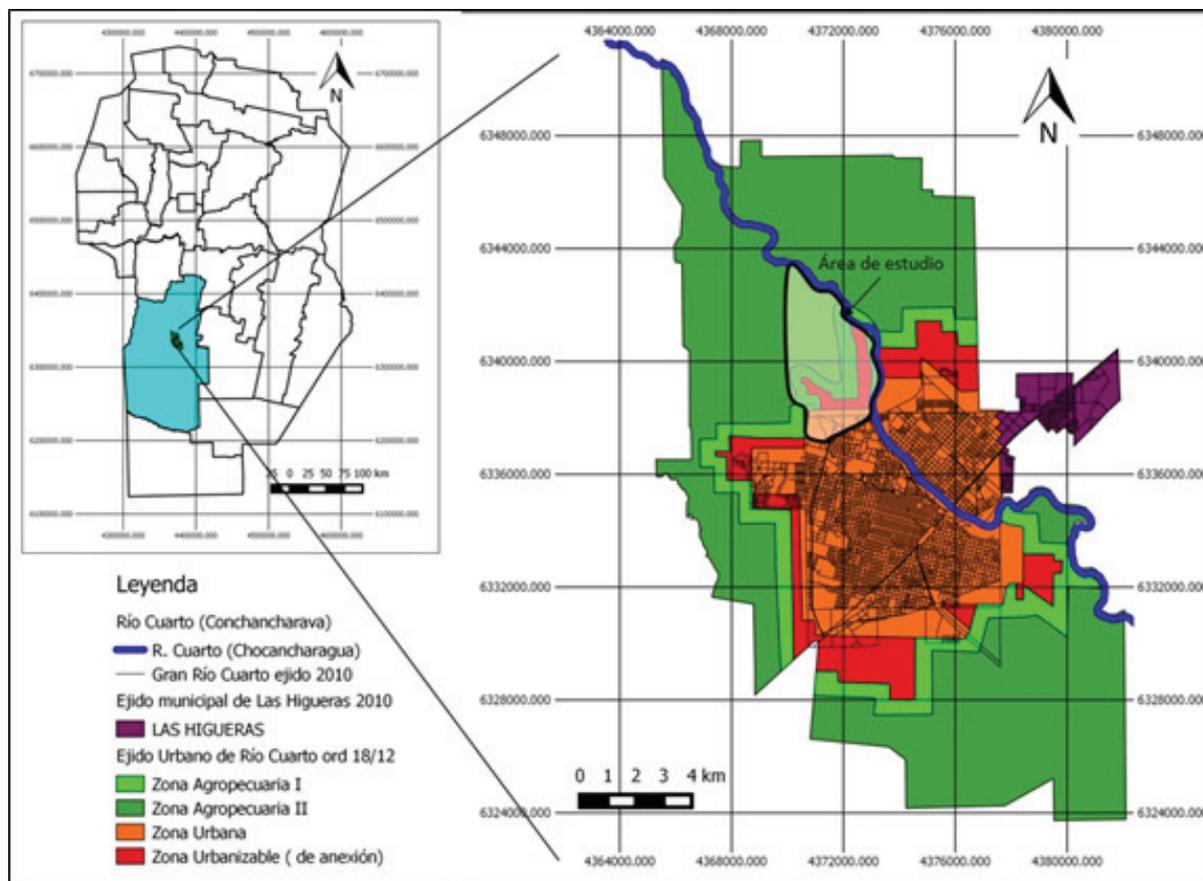


Fig. 1: Mapa de localización del periurbano norte y oeste de la ciudad de Río Cuarto.

Elaboración propia en base a Resolución Municipal 1082/2011 y 43/2012. Subdirección Cartográfica y SIG, Secretaría General y Fortalecimiento de la provincia de Córdoba (2018).

### Área de estudio

El espacio en el cual se desarrolló la práctica socio-comunitaria se localiza en la ciudad de Río Cuarto, provincia de Córdoba, correspondiente al sector periurbano que rodea a la ciudad, donde usos del suelo urbano y rural se encuentran entremezclados, su trama y demografía es menos densa, la población vive en condiciones muy variadas, existen vacíos y se organiza en torno a grandes vías de comunicación (Bettera et.al., 2018).

El área periurbana noroeste de la ciudad es conocida popularmente como la zona de “Las Quintas” (Fig.1), en la cual se desarrollan actividades económicas primarias como la horticultura, agricultura de secano de oleaginosas, cereales y forrajeras, extracción de áridos y tierra. Estas últimas, están relacionadas con la producción industrial de ladrillos que se desarrolla en el área. Las actividades terciarias que se identificaron en dicho espacio, por medio de las salidas de campo, fueron el comercio de pequeña escala, educación (nivel inicial, primario y secundario) y salud (dispensario).



Fig. 2: Extracción de áridos (Izq.), producción de ladrillos (centro) y horticultura de invernadero (der.)  
Fotografías: gentileza de estudiantes y docentes de PSC (2016). Elaboración propia (2018).

Los principales usos del suelo del área de estudio corresponden tanto al urbano como al rural; en el primer caso se identifica el uso del suelo residencial (de todas las clases sociales), comercial y de servicios de educación, recreativo y de salud. En el caso rural se identifican como predominantes el agrícola intensivo (horticultura) y extensivo (cultivo de secano), y en menor proporción, el industrial (hornos de ladrillos) y el minero, representado por la extracción de áridos en el río Cuarto (Fig.2).

En el barrio “Las Quintas” se encuentra asentado un importante porcentaje de inmigrantes que conforman la comunidad boliviana de la ciudad, que se dedican especialmente a las actividades productivas de huertas y elaboración de ladrillos. Es de destacar que, con respecto a la producción hortícola, de un total de 11 establecimientos, 4 de éstos pertenecen o son trabajados por integrantes de la comunidad boliviana que residen en el sector. Por otra parte, en el caso de los hornos de

ladrillos aunque los propietarios son locales, según Benencia (2016), el 83% de la mano de obra corresponde a inmigrantes bolivianos que residen en el área. (Benencia et. al., 2016).

#### **Desarrollo y resultados de la Práctica Socio-Comunitaria en el barrio “Las Quintas”**

Entre las diferentes actividades planificadas, se realizaron talleres de Formación/Capacitación sobre la aplicación de la técnica de Cartografía Social y la modalidad de trabajo investigación-acción para los docentes y estudiantes universitarios, lo cual se complementó con salidas de campo al área de estudio (año 2016) y con reuniones entre los representantes de las tres instituciones intervinientes, con la finalidad de aunar criterios y formas de trabajo.

Una vez realizados los recorridos in situ con los alumnos de las distintas cátedras de la carrera durante



Fig. 3: Alumnos del IPEM N° 29 y de la carrera de Geografía construyendo los mapas de cartografía social. Fotografías: gentileza de estudiantes y docentes de PSC (2017). Elaboración propia (2017).

el 2016, donde se visitaron diferentes producciones económicas, se efectuó el primer encuentro entre los docentes universitarios y los alumnos y docente de Geografía de quinto año del IPEM N° 29 “Felipe Galicia” (02/12/2016), denominado “I Taller sobre Espacio periurbano, transformación territorial”, con una duración de tres horas de clases (120 minutos reloj). Los objetivos planteados fueron: comprender los conceptos referidos al periurbano, ejes organizadores y transformaciones territoriales; desarrollar habilidades referidas a la utilización de la lectura de evolución del paisaje; analizar las transformaciones del espacio periurbano de los Ejes de transformación (calles principales).

En dicho encuentro se trabajó metodológicamente a través del Formato de Aula Taller, lo cual favoreció la activa participación de todos los miembros, ya que se centra en el hacer, que incluye el saber y el ser, y permite obtener una producción mediante el conocimiento. La propuesta consistió en compartir una jornada de trabajo con la finalidad de que los alumnos pudieran plasmar las necesidades, producto de la construcción colectiva y de la memoria individual

y a los docentes universitarios brindar el conocimiento obtenido a través del trabajo de las Prácticas Socio-Comunitarias, en relación al espacio periurbano.

Durante el año 2017, se realizó el proyecto de extensión “Articulando con la comunidad del periurbano de Río Cuarto a través de la cartografía social”, que comprendió la realización de dos talleres entre docentes y estudiantes de la Universidad y los alumnos y docentes de sexto año del IPEM N° 29. El primero: “Técnicas de Cartografía Social”, tuvo como objetivo la aplicación de las primeras etapas de la técnica de cartografía social por medio del aprendizaje colaborativo entre estudiantes de secundario y universitarios, para extraer información referida a las problemáticas que los habitantes del periurbano norte y oeste de Río Cuarto identifican en su espacio vivido (Fig. 3).

En dicho taller, se entregaron encuestas para que los estudiantes del secundario realizaran a sus familias y vecinos del barrio, éstas estaban dirigidas a jefes de familia y su objetivo era conocer la constitución de los hogares y las problemáticas identificadas en el barrio “Las Quintas” por sus propios habitantes. Los diferentes interrogantes e ítems que contenían,



abordaban temáticas referidas a la conformación del núcleo familiar por hogares, cantidad de miembros del hogar que trabajan y tipo de actividad, localización del hogar y distancia al IPEM N° 29, medios de transporte que utilizan para llegar a la institución y problemáticas que observan en relación a las condiciones de vivienda, trabajo, salud, seguridad y transporte público; como así también todas aquellas problemáticas ambientales y sociales que pudieran identificar.

Por último, el tercer taller “Confección de la Cartografía Social”, se organizó con el objetivo de completar la cartografía social iniciada en los encuentros anteriores. En esta oportunidad a través de una puesta en común se analizaron las problemáticas presentadas por cada grupo de trabajo y se manifestaron los argumentos de la importancia de intervenir sobre cada una. Como actividad de cierre cada grupo elaboró una propuesta de acción/solución para las problemáticas consideradas como de intervención prioritaria, además se identificaron a los actores sociales y políticos responsables de cada caso. En el mismo, los estudiantes entregaron las encuestas que lograron realizar, se obtuvieron un total 31 respuestas, de las 45 familias que residen en el área de estudio.

A partir de ambos relevamientos, se comenzó la sistematización de los resultados de las encuestas y de la cartografía social, para hacer el análisis e interrelación de toda la información en la jornada de cierre de la Prácticas Socio Comunitarias.

### **Resultados de la encuesta a hogares del barrio “Las Quintas”**

Los hogares se encuentran conformados por ambos progenitores en el 90% de los casos, donde, de las 31 familias encuestadas 19 tienen entre 2 y 3 hijos cada una de ellas. En relación al trabajo el 66% de los hogares cuentan con 2 o más trabajadores; donde los rubros de trabajo son principalmente: empleadas domésticas, horticultores y del sector agropecuario y en menor proporción, se destacan los que trabajan en los hornos de ladrillos y servicios particulares (plomeros), siendo importante destacar que en las huertas y producción de ladrillos trabajan tanto hombres como mujeres.

Por otro lado, si se consideran algunos aspectos relacionados a la calidad de vida, los resultados de las encuestas muestran que en:

- Vivienda: el 85% considera que las mismas se encuentran en buen y muy buen estado.

- Condiciones laborales de la familia: el 83% considera que su condición es buena y muy buena.

- Salud de la familia: el 94% considera que se encuentra en buena y muy buena condición.

- Seguridad de la familia en el barrio “Las Quintas”: el 82% considera que se encuentra en buena y muy buena condición; mientras que el 18% respondió que la condición es regular o mala.

- Transporte público de pasajeros: el 69% considera que se encuentra en buena y muy buena condición, mientras que el 38% en regular y mala condición.

En cuanto a las principales problemáticas sociales y ambientales se les consultó cuál es el servicio más deseado y qué aspectos mejorarían en el barrio, a los encuestados manifestaron como principal necesidad el acceso al agua potable y, en menor medida la iluminación de calles (alumbrado público) y la red de gas natural.

Los tres principales aspectos que los encuestados del barrio “Las Quintas” mejorarían son el arreglo y mantenimiento de las calles del sector, puesto que se encuentran en estado deplorable la mayor parte del año con el consecuente agravamiento en épocas de lluvias, produciéndose anegamientos y convirtiéndose en intransitables. Otro aspecto a mejorar es la iluminación de las calles ya que en la mayoría de éstas no se encuentra el servicio de alumbrado público, o si hay está deteriorado y sin mantenimiento por parte del ente municipal. Y por último, mejorarían el sistema de limpieza de las calles, relacionándose esto con la problemática de los numerosos microbasurales que se encuentran en sus márgenes y terrenos lindantes.

Como síntesis de los resultados de las encuestas se identifican como principales problemáticas en el área de estudio el acceso al agua potable y la mejora de las vías de comunicación, tanto de su estado para el tránsito automotor como su iluminación y limpieza. Por su parte, la seguridad también es una de las problemáticas que preocupa a sus habitantes y en muchos casos se encuentra asociada a la falta de iluminación en el sector.

En suma, las problemáticas o demandas prioritarias que se identificaron a través de la sistematización y análisis de datos obtenidos en la encuesta fueron el acceso al agua potable domiciliaria, la necesidad de mejorar la iluminación del barrio (la cual se entiende como la causa de situaciones de robo



Grupo 1: 4 integrantes	Grupo 2: 4 integrantes
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Cierre de calle pública</li><li>2) Falta de centro de salud</li><li>3) Extracción excesiva de arena</li><li>4) Microbasurales</li><li>5) Mal estado del camino</li><li>6) Deforestación excesiva</li><li>7) Perros abandonados</li><li>8) Uso de agroquímicos</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Cierre de tranquera</li><li>2) Poca frecuencia de colectivo (nula)</li><li>3) Camino en malas condiciones</li><li>4) Falta de iluminación</li><li>5) Uso de agroquímicos</li><li>6) Falta de servicios</li></ol>
Grupo 3: 4 integrantes	Grupo 4: 4 integrantes (comunidad boliviana del barrio)
<ol style="list-style-type: none"><li>1) Falta de iluminación</li><li>2) Basural a cielo abierto</li><li>3) Corte de calle pública</li><li>4) Inundaciones por la lluvia</li><li>5) Falta de electricidad</li><li>6) Falta de gas natural</li><li>7) Falta de agua potable</li><li>8) Falta de transporte público</li><li>9) Caballos sueltos</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1) Falta de iluminación</li><li>2) Falta de seguridad</li><li>3) Falta de agua potable</li><li>4) Falta de transporte</li><li>5) Parada de colectivo</li><li>6) Micro basurales</li><li>7) Problemas de inundación</li><li>8) Falta de pavimentación</li><li>9) Helada</li><li>10) Granizo</li></ol>

Fig. 4: Tabla de problemáticas identificadas por estudiantes del secundario IPEM N° 29 Felipe Galicia.  
Fuente: Elaboración propia (2018).

en el mismo) y la mejora de las calles en relación a su transitabilidad y eliminación de microbasurales.

#### Resultados de la cartografía social elaborada sobre el barrio “Las Quintas”

En uno de los talleres, se realizó la sistematización de la cartografía social elaborada por los diferentes grupos de trabajo conformados por los estudiantes (alumnos del IPEM n° 29 acompañados/tutorados por los estudiantes universitarios). Los resultados, se plasmaron en una tabla de problemas (Fig. 4), para luego construir una matriz (Fig. 5) en la cual se integraran todos los problemas o necesidades prioritarias. Cabe aclarar que en dicha matriz se

incorporaron tuvieron en cuenta las siguientes variables: símbolo/dibujo representativo, cantidad de veces mencionado/representado, recursos afectados, actores responsables y entidades que deberían intervenir para solucionar el problema en cuestión. Finalmente se construyó un mapa síntesis de cartografía social del barrio “Las Quintas” (Fig. 6).

A partir de la construcción de la tabla de problemáticas, los estudiantes pudieron identificar, tantos puntos en común como diferencias sustanciales, la mayoría de éstas en relación a las actividades económicas en las que trabajan los integrantes de los hogares en los que residen los estudiantes del Instituto PEM N° 29.



Conflicto	Dibujo Símbolo	Nº	Ubicación	Recursos	Actores responsables	Solución
Cierre de tranquera Corte de calle pública		3	Calle 37 Villa Dalcar, esquina calle pública frente IPEM 29 Felipe Galicia.	Humanos	Municipalidad Vecinos	Municipalidad
Falta de centro de salud		1	---	Humano	Municipalidad	Fabricación del centro de salud
Extracción excesiva de arena		1	Cauce del río Cuarto (camino Norte)	Humano / Natural	Empresas - Municipalidad	Municipalidad y empresas
Micro basurales Basural a cielo abierto Quema de Basura		3	Sobre costado norte de calle Bv. Buteller Camino a Tres Acequias	Humano / Natural	Municipalidad y sociedad Vecinos	Municipalidad
Camino en malas condiciones		2	Camino a Tres Acequias	Natural, económico y Humano	Municipalidad de R.C. y Tres Acequias	Municipalidad de R.C. y Tres Acequias
Falta de pavimentación		1	Calles del barrio y camino a Tres Acequias	Humano	Municipalidad	Municipalidad
Deforestación excesiva		1	Áreas de cultivos extensivos	Natural Social	Dueños de los campo	Apuntar al desarrollo sustentable
Perros abandonados		1	IPEM y camino Tres Acequias	Natural y Humano	Vecinos / alumnos	Castrarlos/ perrera
Uso de agroquímicos		2	Áreas de cultivos extensivos	Humano, económico y natural	ProductoresG	obierno de la prov. de Córdoba



Conflicto	Dibujo Símbolo	Nº	Ubicación	Recursos	Actores responsables	Solución
Poca frecuencia de colectivo. Falta de transporte público Parada de colectivo		4	Área IPEM y Camino Tres Acequias	Social - Económico Humano Humano	Municipalidad y Empresa SAT Empresa SAT	Municipalidad Empresa SAT Vecinal
Falta de iluminación		3	Calles próximas al IPEM y Camino	Humano Humano y Económico	Municipalidad	Municipalidad
Falta de servicios		1	---	Humano	---	---
Inundaciones por la lluvia Problemas de inundación		2	Camino Tres Acequias	NaturalE	mpresa de Arena Municipalidad	Municipalidad Provincia de Córdoba
Falta de electricidad		1	Viviendas zona quintas	EconómicoV	ecinos	Municipalidad
Falta de gas natural		1	Viviendas zona quintas	EconómicoP	rovinciaM	unicipalidad y Provincia
Falta de agua potable		2	Viviendas zona quintas	Natural Económico	Municipalidad y EMOS. Municipalidad.	Municipalidad
Falta de seguridad		1	Sector IPEM y Vivienda zona quintas	Humano	Municipalidad. Policía de la Provincia de Córdoba	Municipalidad
Caballos sueltos		1	Calles próximas al IPEM y Ruta A005	Humano	Vecinos	Vecinos



Conflicto	Dibujo Símbolo	Nº	Ubicación	Recursos	Actores responsables	Solución
Helada		1	Toda el áreaN	atural	No especifican	No especifican Organización de productores, INTA, otros
GranizoT		1	oda el áreaN	atural	No especifican	No especifican Organización de productores, INTA, otros

Fig. 5: Matriz de problemáticas identificadas a través de la cartografía social en el barrio “Las Quintas”. Fuente: Elaboración propia (2017).

Una vez efectuada la matriz, la identificación de las necesidades, problemáticas o conflictos, fueron debatidos por los estudiantes, logrando un análisis crítico de cada uno de ellos, buscando explicaciones y soluciones plausibles a los mismos, fundamentando y argumentando cada una de las posturas de los distintos integrantes y grupos de trabajo.

En suma, de acuerdo con los resultados obtenidos de la cartografía social, las problemáticas, necesidades o conflictos prioritarios del barrio serían: el acceso al transporte público de pasajeros, es decir, contar con un transporte que les permita movilizarse a la ciudad y a otros barrios; las acciones referidas a la seguridad, expresada por medio de la problemática del cierre de una calle pública por parte de un grupo de vecinos víctimas de constantes hurtos, y por medio de la falta de iluminación de las calles, la existencia de microbasurales y la quema de basura, las malas condiciones del camino a Tres Acequias (eje principal de comunicación), la falta de agua potable, el uso de agroquímicos, entre otros.

#### Jornada de Cierre integración de estadísticas y cartografía social

En la Jornada de Cierre, los docentes y estudiantes universitarios presentaron los resultados de la encuesta y de la cartografía social a los alumnos del IPEM nº 29 y su docente, esta actividad se realizó desde una modalidad de puesta en común para

favorecer la intervención de todos los presentes a la hora de fundamentar, comentar y criticar dichos resultados.

Una vez realizada la presentación se les devolvió la cartografía social elaborada por ellos y se les entregó a cada grupo (constituido por estudiantes universitarios y del barrio “Las Quintas”) una tabla (Fig. 7) en la cual, los estudiantes del nivel secundario debían establecer la jerarquía de tres problemáticas o demandas prioritarias, ordenarlas e identificar los actores intervinientes y la propuesta de abordaje que cada grupo considerase adecuada.

Conflicto Nº	Actores intervinientes	Propuesta de abordaje
Nº 1		
Nº 2		
Nº 3		

Fig. 7: Tabla de jerarquización de problemáticas o necesidades prioritarias.” Elaboración propia (2018).

Por último, cada equipo de trabajo compartió la jerarquización y en función del orden dado, y la coincidencia de problemáticas, se identificaron como necesidades prioritarias en el “Barrio Las Quintas”:

- 1- La falta de agua potable domiciliaria
- 2- El mal estado de la calle principal (falta de pavimento)





técnica de cartografía social y de encuestas permitió identificar las problemáticas que afectan a los habitantes del periurbano norte y oeste de la ciudad de Río Cuarto, además propició el abordaje de cada una de éstas desde las vivencias cotidianas y la identificación de los daños o consecuencias negativas que tienen en el corto, mediano y largo plazo en el territorio.

La participación de los ciudadanos se considera de vital importancia para la mejora de su calidad de vida, ya que las problemáticas que se plantean desde los equipos de investigación no siempre coinciden con las que los habitantes consideran como las más importantes. En este caso, por ejemplo, del barrio "Las Quintas" se encontró coincidencia en la necesidad de acceder al agua potable, considerada como primordial para una buena calidad de vida. Aunque también se mencionaron otras necesidades que no son las que generalmente se identifican en los estudios de investigación tradicionales.

La experiencia de las Prácticas Socio-Comunitarias permitió formar a los estudiantes y docentes de ambas instituciones en la aplicación y desarrollo de estrategias de abordaje de problemas desde la perspectiva e intereses de los afectados. Es así como el conocimiento común y cotidiano del día a día de los ciudadanos se puede transformar en conocimiento científico, sin dejar de ser complejo, distribuido y democrático; y se puede aplicar con la finalidad de mejorar la calidad de vida de los actores participantes.

#### Referencias Bibliográficas

- Alberdi, R. (2011). Aportes de la cartografía social al desarrollo sustentable: un enfoque desde el territorio. V Congreso Iberoamericano sobre desarrollo y ambiente de la Red Iberoamérica de Economía Ecológica. Universidad Nacional del Litoral. Disponible en: [http://fich.unl.edu.ar/CISDAV/upload/Ponencias\\_y\\_Posters/Eje05/Alberdi\\_Ramiro/Alberdi\\_Aportes\\_de\\_la%20CartografiaSocial\\_desarrolloSustentable.pdf](http://fich.unl.edu.ar/CISDAV/upload/Ponencias_y_Posters/Eje05/Alberdi_Ramiro/Alberdi_Aportes_de_la%20CartografiaSocial_desarrolloSustentable.pdf)

- Benencia, R., Ramos, D., Salusso, F. (2016). Inserción de horticultores bolivianos en Río Cuarto. Procesos de inmigración, trabajo y conformación de economías étnicas. *Mundo Agrario*, 17(36), e029. <http://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAe029>

- Bettera, M.; Hildmann, M.; Maldonado, R. y Montero, M. (2018). Inclusión Ciudadana en el Área Periurbana Norte y Oeste de la ciudad de Río Cuarto. Construcción del Conocimiento desde la Participación y el Compromiso Social. En *Huellas y perspectivas: XII Jornadas Cuyanas de Geografía*. Libro Digital PDF 2018.

- Herner, M. (2010). La teoría de las representaciones sociales: un acercamiento desde la geografía. En: *Huellas*, N° 14. UNLPampa. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/huellas/n14a08herner.pdf>

- Herrera, J. (2008). Cartografía Social. <https://juanherrera.files.wordpress.com/2008/01/cartografia-social.pdf>



# EJE N° VII: OTRAS GEOGRAFÍAS Y SU VALOR EN LA ENSEÑANZA: GEOGRAFÍA DEL GÉNERO, GEOGRAFÍA DE LA SALUD, GEOGRAFÍA ELECTORAL, GEOGRAFÍA DE LA VIDA COTIDIANA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## La Geografía del delito aplicada a proyectos de investigación en el aula

**Ricardo Omar Conte**

*ricardoomarconte@gmail.com*

Carrera de Geografía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Formosa.

Resumen: - - -

Palabras Claves: - - -



## Introducción

La Geografía del Delito o Geografía del Crimen es una rama de la Geografía Urbana, ya que el delito y la inseguridad son fenómenos eminentemente urbanos, por lo que la ciudad se convierte en un campo de estudio por excelencia para esta temática en particular.

La Geografía del Delito es una sub-disciplina de la Ciencia Geográfica y en particular de la Geografía Urbana, ya que la delincuencia es esencialmente un fenómeno urbano. Es por ello que el delito debe considerarse como una problemática espacial, ya que los hechos delictivos pueden localizarse en puntos precisos sobre la superficie terrestre (Cardozo y Meretz, 2004).

La mayoría de los científicos sociales acepta que el ámbito de mayor impacto del delito es el urbano, ya que es en las ciudades donde se manifiestan los principales problemas de inseguridad ciudadana. El temor al delito es parte constitutiva de las sociedades contemporáneas, ya que la incertidumbre y el miedo a ser víctima de un hecho delictivo se expresan diariamente en las experiencias de los ciudadanos y en el intercambio simbólico-perceptivo del espacio (Pyszczek, 2012).

Dentro de los estudios referidos a la Geografía del Crimen sobresalen dos en particular que pueden ser objeto de análisis por parte del cuerpo docente y de los alumnos, y que son los referidos a la percepción de la inseguridad y a la ocurrencia del delito.

Inseguridad y delito no son sinónimos, pero sí están íntimamente relacionados el uno con el otro. La inseguridad es una sensación, una percepción, mientras que el delito es un hecho concreto. La inseguridad y el delito pueden abordarse desde dos dimensiones bien definidas, desde la dimensión objetiva (mediante el análisis de las tasas delictivas, la distribución espacial de los hechos delictivos, la identificación de zonas o lugares de mayor ocurrencia de delitos – puntos calientes o Hot spot) y desde la dimensión subjetiva, teniendo en cuenta el miedo al delito y la sensación de inseguridad. Ambas variables de análisis son susceptibles de ser localizadas espacialmente, temporalizadas y cuantificadas, y como todo fenómeno geográfico también pueden ser cartografiadas.

El proceso investigativo referido a la Geografía del Crimen o del Delito puede llevarse a cabo en las aulas de nivel superior tanto terciario como universitario, e incluso en los cursos superiores del nivel medio, haciendo participar del mismo a los estudiantes

bajo la guía de un docente-investigador. Este es el caso de un proyecto de investigación en el marco de la cátedra de Geografía Urbana y Agraria bajo la dirección de este autor, que fuera acreditado y ejecutado bajo la órbita de la Secretaría General de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Formosa, denominado *Geodimensionando el delito. La ciudad de Formosa y los territorios de inseguridad*.

## Desarrollo

### La inseguridad como percepción ciudadana

Las grandes y medianas ciudades de la República Argentina en particular y de toda América Latina experimentan en general una creciente crisis de seguridad, que puede explicarse en el constante aumento de la ocurrencia del delito urbano. La inseguridad constituye en sí mismo un fenómeno multidimensional dado que admite –como ya hemos expresado anteriormente– planos objetivos y subjetivos que manifiestan una localización y una distribución espacial. Es por ello que esta problemática ha despertado el interés de la Geografía, que como ciencia es capaz de generar un corpus teórico-metodológico con el cual abordar integralmente esta temática.

Los ciudadanos pueden apreciar a simple vista que el delito ha aumentado dentro de las ciudades con respecto a todas sus formas y dimensiones generando una creciente sensación de inseguridad, por lo que es factible geodimensionar este fenómeno urbano. En nuestro país la problemática de la inseguridad está instalada en el debate como una de las principales preocupaciones públicas, compitiendo en nivel de importancia con la deuda socioeconómica. Esto puede verse sobre todo en las grandes áreas urbanas, especialmente en las que padecen problemas estructurales en términos económicos, políticos, y sociales que afectan a una gran parte de sus respectivas poblaciones.

En la última década del siglo XX, comienzan a robustecerse los enfoques geográficos de la (in) seguridad, cuyo concepto tiene la propiedad de integrar a la mayoría de las líneas temáticas afines a la Geografía del Crimen, tales como el miedo, victimización, estigmatización, delitos, etc., de gran interés en la comunidad geográfica.

Bergman y Kessler relacionan la sensación de inseguridad con el miedo a la ocurrencia del delito, vinculando estrechamente uno con el otro. “*Dentro del*



*término inseguridad se incluye al miedo, pero también a otros sentimientos que suscitará el delito, como por ejemplo la indignación o la ira, la preocupación política, la expectativa de victimización, así como una serie de acciones individuales y colectivas para hacer frente a las amenazas percibidas” (Bergman y Kessler, 2008: 211)*

La inseguridad como expresión de la violencia no sólo depende del hecho consumado, sino que existe una percepción de la misma que acrecienta la pérdida de cohesión social. La percepción de inseguridad es la sensación de una amenaza que puede ocurrir de manera azarosa, es decir, es la convivencia con el sentimiento de que en algún momento el individuo puede terminar siendo perjudicado. Al producir efectos de realidad, la subjetividad de la población altera su percepción de integridad, libertad y seguridad y produce un sujeto-sujetado al aislamiento, fobia social, pánico (Moreno, 2012).

Existen aspectos objetivos y subjetivos aplicados al estudio de la victimización y la percepción de inseguridad respectivamente, que si bien son interdependientes entre sí no siempre discurren paralelamente; es decir, la ocurrencia de delitos no siempre es sinónimo de una mayor sensibilidad al riesgo percibido.

Asimismo existen condiciones estructurales complejas que pueden llegar a favorecer o inhibir la distribución espacial de los hechos delictivos y del sentimiento de inseguridad. Las grandes áreas urbanas del país padecen una serie de problemas estructurales que afectan a un gran número de población, los cuales están asociados a la desocupación, a la precarización laboral y al avance de la situación de pobreza.

No obstante, no es serio asociar a la inseguridad a las clases bajas como epicentro de la formulación del delito pero sí se la puede señalar como la expresión de factores económicos, políticos y sociales que han profundizado ciertas tendencias delictivas sobre la base de la inequidad y la descomposición de determinados valores sociales reguladores de la convivencia comunitaria. Ninguna ciudad es significada por sus residentes como peligrosa en su totalidad, sino que los mismos reconocen determinados espacios urbanos como inseguros, espacios que despiertan sentimientos topofóbicos en los vecinos. (Segura, 2009).

Lindón (2007) se refiere a los espacios del miedo como fragmentos espaciales dentro de una ciudad, en los que se construyen imaginarios urbanos particulares.

Estos espacios están asociados a fuertes sensaciones de topofobia de diverso grado. Estas sensaciones topofóbicas son las que pueden determinarse mediante las encuestas de percepción de la inseguridad realizadas a los vecinos.

### **El delito como causa de inseguridad urbana**

Dentro del plano objetivo, la Geografía del Delito o Geografía del Crimen analiza los patrones de distribución espacial de la ocurrencia delictiva en un determinado espacio geográfico. Es sabido que la mayoría de los trabajos científicos desarrollados en esta temática se han llevado a cabo en países anglosajones, siendo estos estudios más recientes en el ámbito de las ciudades latinoamericanas. Es de esta forma que podemos determinar la relación existente entre el espacio y el delito analizando la cantidad o número de delitos concretos registrados y su distribución espacial.

El delito es la principal causa de la inseguridad urbana. Pelacchi (2000) considera al delito como una de las más importantes problemáticas urbanas a resolver, -sobre todo en las grandes ciudades- ya que esta temática genera preocupación en la sociedad y en sus autoridades. El miedo al delito constituye una de las grandes incertidumbres de nuestra época. El crimen se ha generalizado de manera tal que se manifiesta en todos los rincones del planeta, llegándose a considerar a la seguridad ciudadana como uno de los indicadores de calidad de vida, de acuerdo a los cánones de la Organización de las Naciones Unidas (Kessler, 2009).

El atractivo urbano -especialmente en las áreas urbanas importantes- ha estado acompañado no sólo por un aumento de la tasa de delitos y de problemas de seguridad, sino también por un aumento del sentimiento de inseguridad/miedo al delito de muchos ciudadanos, que por consiguiente lleva a la reducción de la calidad de vida y puede causar una desestabilización de las sociedades urbanas (Van Soomeren, 2007).

*“En la actualidad está aceptado que los impactos del delito y la delincuencia tienen, en el medio urbano, su principal teatro de operaciones, y que es en las ciudades donde emergen los principales problemas de seguridad y donde deben ponerse a disposición los recursos de análisis y de respuesta institucional a las disfunciones sociales que generan los nuevos fenómenos que inciden en la seguridad y en su percepción” (Lahosa, 2002: 8-9).*



Etimológicamente, el término delito proviene del verbo latino *delinquere*, que quiere decir abandonar, apartarse del camino correcto, alejarse de la senda señalada por la ley. Definimos como delito a toda acción o actividad realizada por las personas fuera del marco regulatorio de la ley penal. En tanto que un delito es un acto por fuera de las leyes, establecido como la intención comprobable o el daño de hecho a la vida humana y/o al patrimonio; es que a partir del carácter jurídico que encierra, deriva en la actuación penal sobre quien lo lleva a cabo. El accionar delictivo puede llevarse a cabo contra los individuos o contra la sociedad, por lo que podemos diferenciar delitos individuales y delitos colectivos o sociales.

Un delito varía según su tipología y se caracteriza por poseer un móvil, movilidad y espacialidad. Si bien es cierto que resulta de la conjunción de una serie de factores individuales, grupales, colectivos y ambientales, implican un estudio sobre la base de múltiples dimensiones de la vida humana y enfoques epistémicos. Los delitos pueden ser cometidos contra las personas (en el caso que atenten contra la integridad psicofísica o la salud de las mismas), y contra la propiedad y/o los bienes de las personas, sean éstos de personas individuales o propiedad del conjunto de la sociedad.

Para ejemplificar, la venta de alcohol y de tabaco es nociva para la salud de las personas, pero no constituye delito, ya que no se encuentran penadas por la ley. La venta callejera de marihuana en narcomenudeo constituye actualmente un delito, ya que se encuentra penalizada por la ley. En el caso que se legalice la venta de marihuana, esta actividad dejaría de ser un delito y se constituiría en una actividad comercial informal.

A modo de ejemplo, consideramos delitos contra las personas los siguientes a saber: homicidio y su grado de tentativa, secuestro y su grado de tentativa, violación y su grado de tentativa, amenazas, agresiones, posesión ilegal de armas, vandalismo contra las personas y narcotráfico. Estos delitos afectan la integridad física o mental (salud) de las personas, ya sea en forma individual, -como podría ser una violación- o en forma colectiva, como ser el caso del narcotráfico. Es por ello que hablamos de delitos que afectan a los individuos o al conjunto de la sociedad.

Asimismo, consideramos delitos contra la propiedad o los bienes de las personas los siguientes delitos: robo y su grado de tentativa, hurto y su grado de

tentativa, reducción de elementos robados, vandalismo contra los bienes materiales, usurpación, contrabando y estafa.

### **Los proyectos de Geografía del Crimen en los ámbitos educativos**

Como ya especificamos, cuando hablamos de investigación dentro de la Geografía del Crimen podemos referirnos tanto al análisis espacial del delito como a la percepción de la inseguridad en un determinado espacio geográfico, en este caso las ciudades. Para ello, necesitamos recolectar la información que nos permita lograr alcanzar los objetivos propuestos en el marco del proyecto de investigación. Si nuestros objetivos se canalizan en la determinación de la distribución espacial de los hechos delictivos y en la identificación de espacios topofóbicos respecto a la inseguridad dentro de las ciudades, debemos idear los instrumentos de recolección de datos idóneos para poder alcanzar los mismos.

En el caso de la distribución espacial del delito, nuestros datos surgirán de lo que nos puedan suministrar las fuerzas de seguridad de la ciudad en cuestión (sobre todo las policías provinciales) si es que esos organismos están dispuestos a suministrarnos esa información, caso contrario deberemos recurrir a fuentes periodísticas que nos permitan reconstruir espacial y temporalmente los hechos delictivos.

En el caso la identificación y localización de espacios topofóbicos referidos a la percepción de inseguridad, los instrumentos más idóneos para recolectar los datos a utilizar son las encuestas de percepción de inseguridad.

Los alumnos -bajo la guía del docente-investigador- tendrán un papel fundamental en dicho proceso, ya que serán los responsables de la obtención de los datos a utilizar en la investigación, sobre todo en lo que respecta a su labor como encuestadores domiciliarios, para lo que deben ser formados y entrenados. También es importante la participación de los estudiantes en las demás etapas del proceso investigativo, incluso en la presentación de los resultados finales y en la publicación de la producción científica resultante, tanto en congresos como en revistas dictaminadas de la especialidad.

### **Metodología de trabajo**

#### **La aplicación del método geográfico en los proyectos de investigación referidos a Geografía del Delito**



Para llevar a cabo cualquier trabajo de investigación geográfica en el aula hay que seguir los pasos del método geográfico.

El método geográfico sigue tres pasos a saber y que son:

- 1- La presentación general del tema
- 2- El análisis de los elementos
- 3- La síntesis

La presentación general del tema constituye la primera toma de contacto con los problemas que serán luego analizados, por lo que es importante destacar los elementos más significativos del hecho en cuestión. Esta presentación debe ser descriptiva.

El análisis de los elementos busca aislar a los mismos para examinarlos en forma detallada, conocer sus principales características y capacidades de relacionarse con otros elementos. También aquí deben tenerse en cuenta los elementos más relevantes. El análisis se apoya en la observación, tanto directa como indirecta.

La síntesis es la recomposición de todos los elementos de análisis, con sus correlaciones. Está en ella impresa el rasgo más importante de la Ciencia Geográfica, ya que la Geografía es una ciencia de síntesis.

Cuando utilicemos este método debemos tener en cuenta respetar en los principios de la Ciencia Geográfica, es decir los principios de actividad, conexión, causalidad, localización y comparación. Cumplimentando estos principios tendremos la seguridad de estar haciendo un trabajo de investigación geográfico.

### **La confección y utilización de los instrumentos de recolección de datos**

Respecto a los instrumentos de recolección de datos con los que debemos trabajar en el aula y en el campo, los mismos deben ser diseñados de manera tal que sirvan a nuestros fines.

Respecto al proyecto de investigación sobre delito e inseguridad en la ciudad de Formosa al que hicimos referencia, hemos utilizado en ese trabajo datos referidos a delitos obtenidos de los cinco periódicos capitalinos formoseños digitales y con tirada en papel, los diarios La Mañana, El Comercial, Formosa, Expres y Opinión Ciudadana. La recolección de datos se llevó a cabo mediante una planilla donde se consignó la información necesaria para la ejecución de la investigación (clasificación, tipo, descripción, dirección y horario de ocurrencia de los delitos). Debemos aclarar que hemos recurrido a la información

de los periódicos locales debido a la imposibilidad de conseguir información oficial sobre delito por parte de los organismos competentes de la provincia de Formosa, a pesar de la insistencia en la solicitud de dichos datos.

En nuestro caso en particular, el período de recolección de datos fue entre enero de 2014 y diciembre de 2016, es decir un período de tres (3) años, durante los cuales se registraron unos 2.855 delitos de toda índole. La escala de análisis aplicada a ese trabajo fue urbana o local, ya que se trabajó con datos de toda la ciudad. Es lógico suponer que los delitos consignados en los periódicos locales constituyen una mínima parte de los delitos ocurridos en la capital formoseña, pero por lo menos provienen de una fuente confiable, ya que la información sobre delitos es brindada a los periódicos locales (por lo menos en gran parte) por la misma Policía de la Provincia de Formosa a través de su Dirección de Informaciones.

Por otra parte y en lo que respecta a la percepción de inseguridad, utilizamos una encuesta de percepción de inseguridad. Ésta nos permitió determinar zonas y lugares topofóbicos referidos a la inseguridad que percibían los vecinos de la capital formoseña. La muestra tomada y analizada fue de 651 vecinos residentes en la ciudad de Formosa, discriminada en forma proporcional de acuerdo al total poblacional de la capital formoseña según el Censo Nacional de Población y Vivienda del año 2010 y la población que cada barrio capitalino en particular tenía ese año.

En una de las preguntas realizadas mediante la encuesta de percepción de inseguridad para conocer los lugares topofóbicos percibidos por los vecinos capitalinos, se les solicitó, en primer lugar, que nombren los cinco barrios que consideraban más inseguros en la capital formoseña, en orden descendente respecto al grado de peligrosidad, siendo el barrio mencionado en primer lugar considerado el más peligroso. En segundo lugar se les pidió que marcaran con una X en base a qué aspectos o criterios realizaron la selección y jerarquización de los barrios que consideraron como inseguros. Estos aspectos o criterios fueron:

A. Por experiencia personal en lo que respecta a inseguridad en dichos barrios.

B. Por comentarios de hechos de inseguridad realizados por familiares y/o terceros referidos a estos barrios.

C. Por la frecuente mención respecto a la inseguridad en estos barrios en los medios de



comunicación (prensa, radio, televisión, redes sociales). A modo de ejemplo: (ver tabla 1).

De esta manera se logró confeccionar una grilla de barrios considerados inseguros ordenados de acuerdo a las consideraciones obtenidas por los vecinos capitalinos. Debemos aclarar que los aspectos o criterios de selección y jerarquización solicitados a los vecinos nos permitió evaluar situaciones de estigmatización residencial.

Cabe destacar que en todo el proceso investigativo intervinieron los alumnos, especialmente en la etapa de ejecución, más precisamente con la tarea de recolección de datos. Los estudiantes analizaron, compilaron y clasificaron la información referida a ocurrencia de delitos de los periódicos locales, tanto en sus ediciones impresas como digitales, como así también oficiaron de encuestadores domiciliarios en los diferentes barrios de la capital formoseña, recolectando los datos de la encuesta de percepción de inseguridad vecinal.

#### Resultados

Hemos obtenido números resultados que hemos divulgado en forma de producción científica tanto en congresos de la especialidad como en revistas dictaminadas, tanto en lo que respecta a percepción de la inseguridad como a ocurrencia del delito. Los principales resultados fueron volcados a sendos mapas referidos a

ambas variables de análisis. “El mapa delictivo puede desempeñar un importante papel en el proceso de control y reducción de la delincuencia mediante la recopilación, seguimiento y evaluación de datos, pudiendo actuar también como un importante instrumento en la etapa de prevención del delito, interviniendo en el diseño de iniciativas más eficaces en la lucha contra el crimen” (Vázquez González y Soto Urbina, 2003: 427).

Dentro de la temática referida a la percepción de la inseguridad, pudimos determinar la existencia de barrios segregados o estigmatizados por la percepción vecinal, como es el caso del barrio Obrero, localizado en el macrocentro urbano, (Conte, 2016) y de lugares no percibidos como inseguros y que sí lo son, como el caso del barrio San Martín o microcentro capitalino (Conte, 2017).

A estos resultados se llegó mediante el análisis de los datos obtenidos en las 651 encuestas de percepción de inseguridad efectuadas a los vecinos capitalinos residentes en los diferentes barrios que componen la capital formoseña.

A modo de ejemplo mostraremos la cartografía obtenida de las encuestas de percepción de la inseguridad. Como es sabido en este tipo de mapas temáticos, los colores más oscuros corresponden a las mayores cifras del fenómeno referenciado.

Nombre del barrio	Aspectos o criterios de selección y jerarquización		
	A	B	C
1- 20 de julio	X		
2- Obrero			X
3- Guadalupe			X
4- San Agustín		X	
5- Simón Bolívar		X	

Tabla 1: Aspectos o criterios de jerarquización barrial en base a la percepción de inseguridad. Fuente: elaboración propia con datos de las encuestas de percepción de la inseguridad.



Por otra parte y en lo que respecta a la ocurrencia del delito en la capital formoseña, localizamos lugares y zonas donde el delito en sus diferentes modalidades se llevaba con mayor frecuencia

de lo normal (hot spot). Esto lo llevamos a cabo mediante el análisis de la información periodística de delitos diversos como robos y hurtos, narcomenudeo y narcotráfico etc. (Conte y Merlo, 2018).

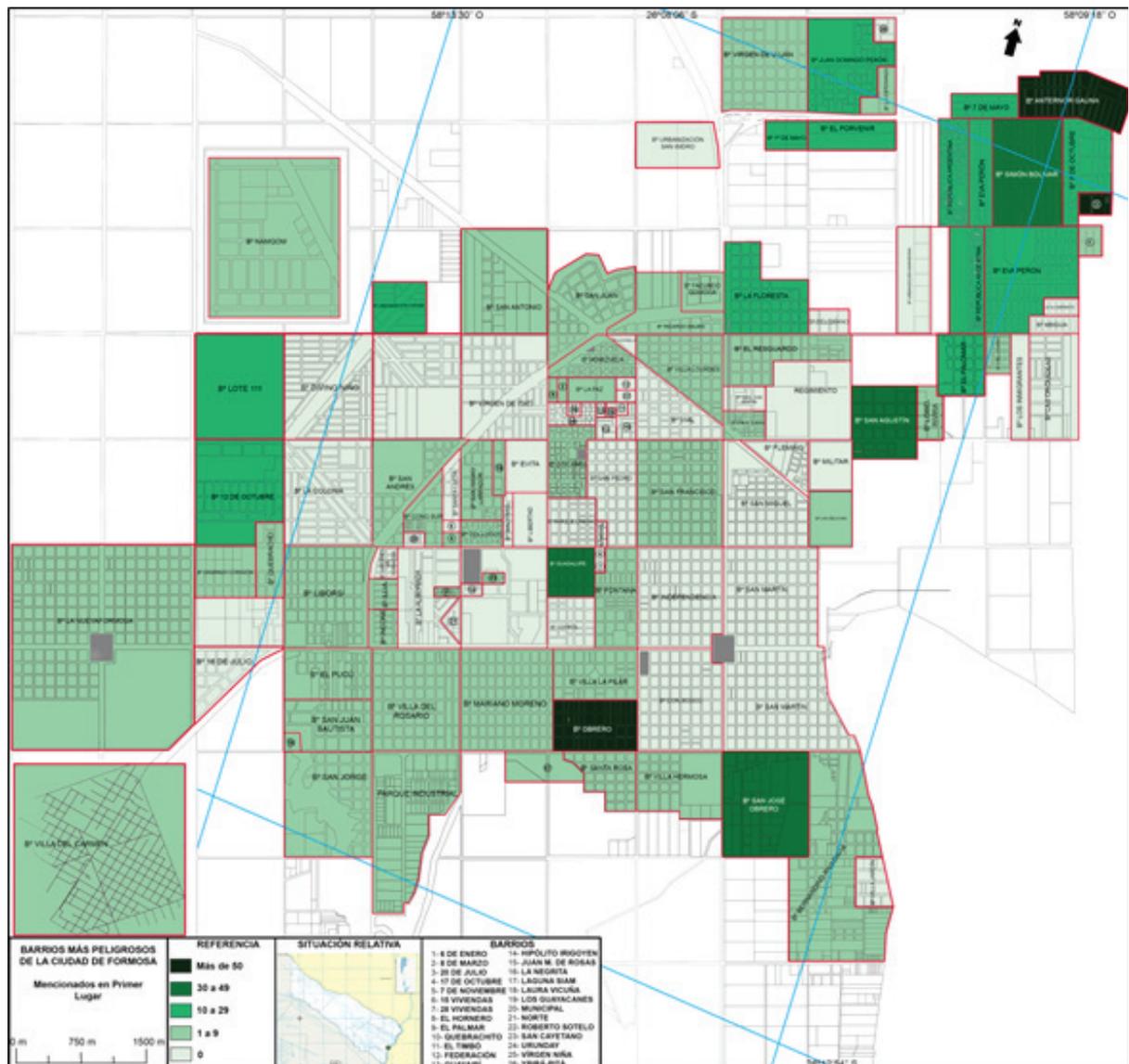


Figura 1: Barrios considerados más peligrosos de la ciudad de Formosa. Fuente: Elaboración propia con datos de las encuestas de percepción de inseguridad.



A modo de ejemplo, mostramos la cartografía obtenida de la información recabada de los medios de comunicación social gráficos de la ciudad de Formosa.

Este plano nos muestra la proporción del número de delitos (de toda índole) discriminados por barrios de la ciudad capital de la provincia de Formosa.

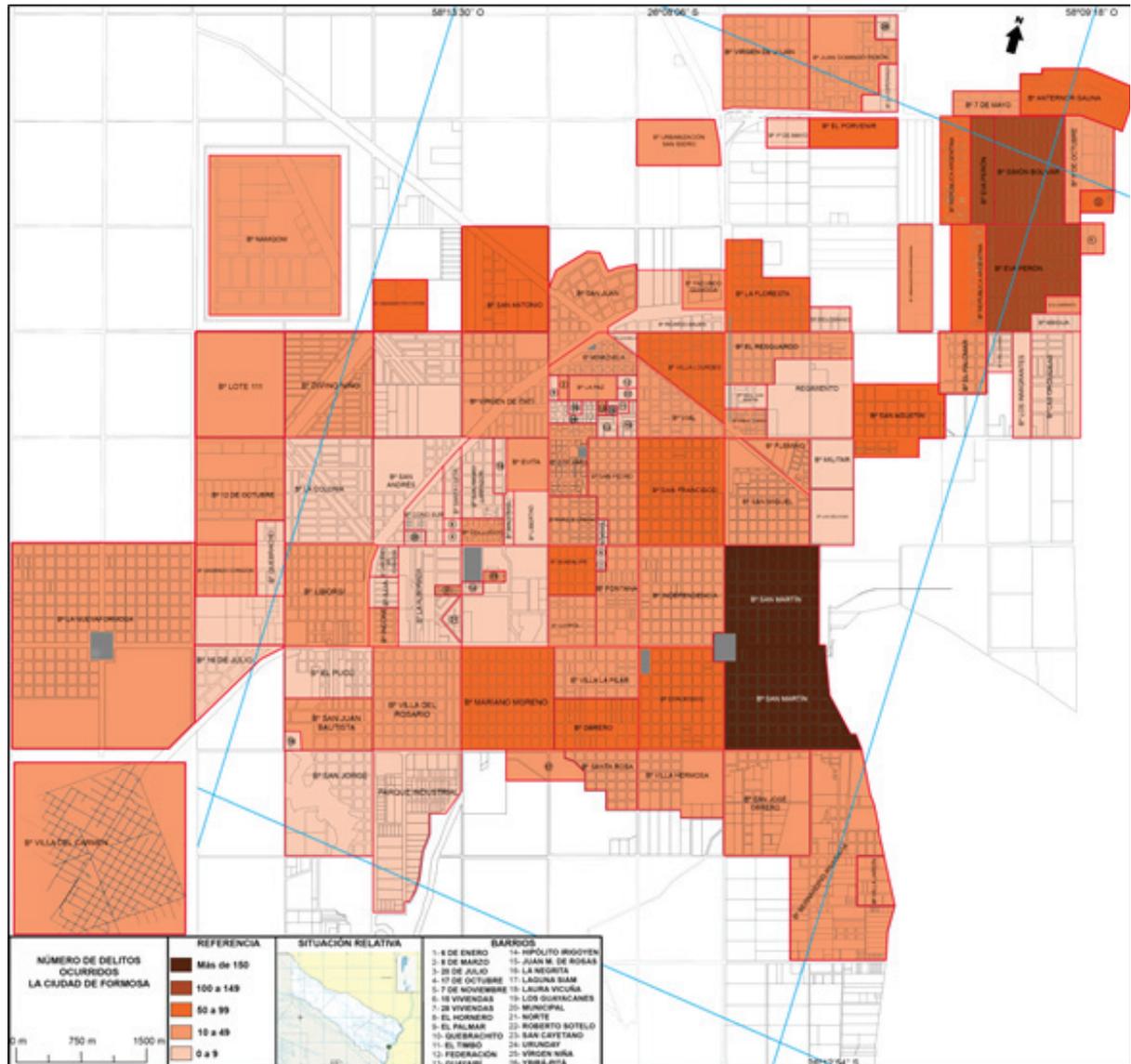


Figura 2: Número de delitos ocurridos en los diferentes barrios de la Ciudad de Formosa en el período 2014-2016. Fuente: Elaboración propia con datos de las ediciones impresas y digitales de los periódicos La Mañana, El Comercial, Formosa, Expres y Opinión Ciudadana.



Corresponden los colores más oscuros a la mayor cantidad de delitos ocurridos.

El plano siguiente nos muestra la distribución espacial de un tipo de delito en particular, el

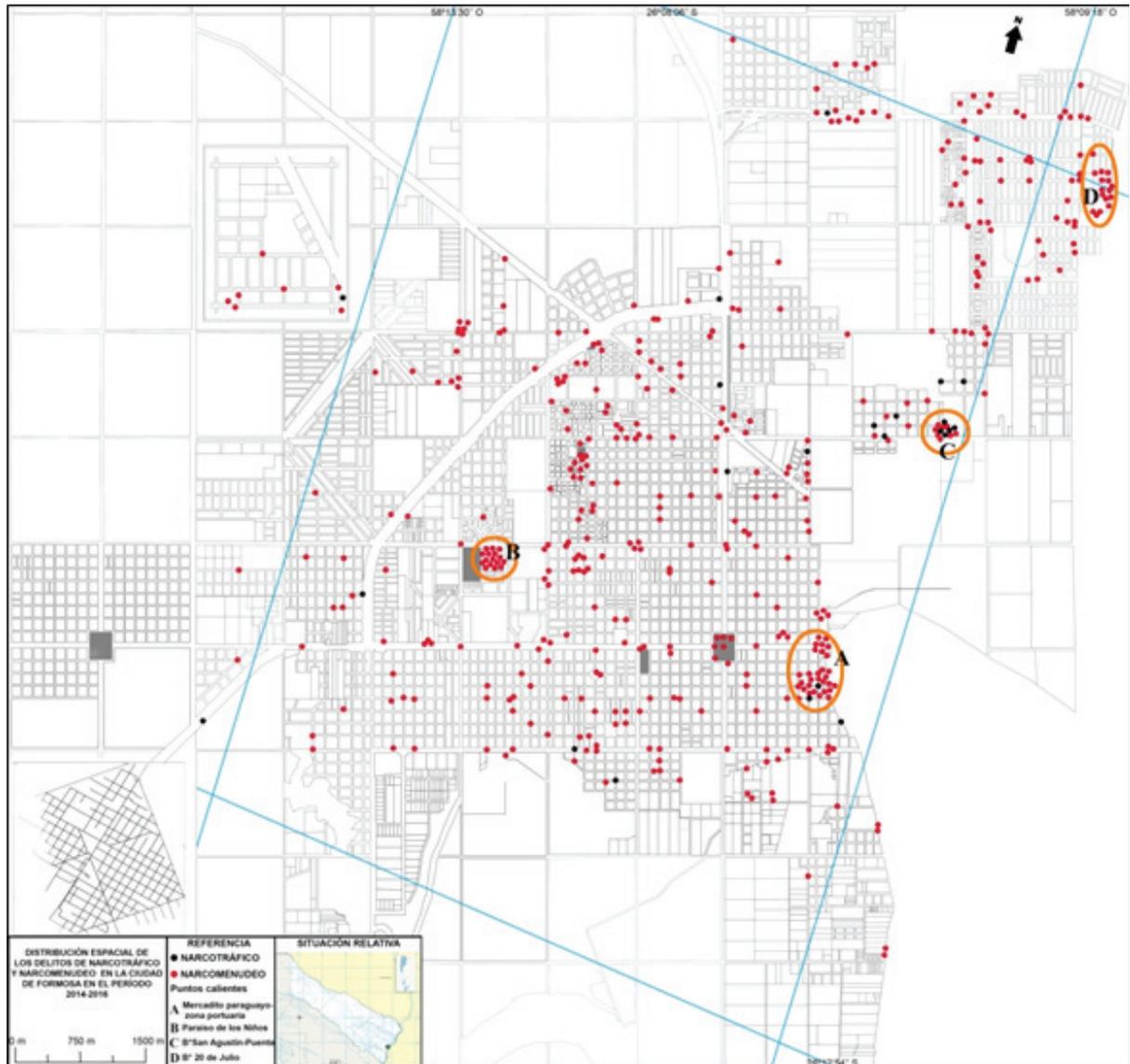


Figura 3: distribución de los delitos de narcotráfico y narcomenudeo en la Ciudad de Formosa período 2014-2016. Fuente: Elaboración propia con datos de las ediciones impresas y digitales de los periódicos La Mañana, El Comercial, Formosa, Expres y Opinión Ciudadana.



narcomenudeo, y las zonas o puntos calientes de ocurrencia de este delito dentro de la ciudad.

En definitiva, también los alumnos participaron activamente de la tabulación y cartografía de los resultados obtenidos, como así también de la divulgación de la producción científica, tanto en lo que respecta a la presentación en congresos de la especialidad como la publicación en revistas dictaminadas.

### Conclusiones

Como conclusión podemos afirmar que la Geografía del Crimen o del Delito nos provee una temática de investigación geográfica para desarrollar dentro de los espacios urbanos, ya que existe disponibilidad de datos delictivos para llevarla a cabo, siendo también que es factible la generación de determinados datos, sobre todo los inherentes a la percepción de inseguridad de los vecinos de una ciudad en particular.

Esta temática de investigación urbana por excelencia nos permite la activa participación de los alumnos, que por supuesto deben contar con la guía y el apoyo del cuerpo docente de éstas.

La participación de los estudiantes durante el transcurso del proceso investigativo trae aparejado múltiples beneficios para los mismos, -que pasan principalmente por la formación metodológica- ya que no solo adquirirán el bagaje teórico del corpus específico, sino también habilidades prácticas como ser la capacidad de desempeñarse como encuestadores, para lo que serán formados en las tareas de recolección de datos por el docente.

El desarrollo de la capacidad crítica y de razonamiento lograda a través del manejo de calificadas lecturas y la habilidad de resolver situaciones problemáticas a la que los estudiantes llegan mediante el manejo de los instrumentos de recolección de datos (planillas y encuestas) hacen al elevamiento del nivel académico de los educandos.

La ejecución y resolución de acciones específicas conlleva al alcance de metas y objetivos, lo que a su vez aumenta la autoestima de los alumnos y fortalece el proceso de aprendizaje y aprehensión del conocimiento por parte de los mismos.

La generación de la producción científica con la participación integrada de alumnos y docentes, conlleva por un lado a la formación de recursos humanos

por parte de los docentes y por otro lado estimula una mayor necesidad de formación científica y académica en los estudiantes.

Realmente es muy estimulante para un docente ver la satisfacción de los alumnos cuando alcanzan las metas y los objetivos propuestos, satisfacción que se patentiza cuando se presenta a la comunidad educativa y a la sociedad en general el informe final con los resultados obtenidos, que reflejan el esfuerzo realizado y el logro alcanzado.

### Bibliografía y fuentes de información

- BERGMAN, M. Y KESSLER, G. (2008). Vulnerabilidad al delito y sentimiento de inseguridad en Buenos Aires: Determinantes y consecuencias. *Desarrollo Económico. Revista de Ciencias Sociales*. 189-190(48) 209-234. Recuperado de [http://www.jstor.org/stable/27667837?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/27667837?seq=1#page_scan_tab_contents)
- CARDOZO, O. Y MERETZ, I. (2004). La Geografía del Crimen: utilidades y un estudio de caso en el Nordeste Argentino. *Actas del XXIV Encuentro de Geohistoria Regional*. Pp. 109-113. Resistencia.
- CONTE, R. y MERLO, D. (2018) El narcomenudeo como expresión de delito urbano en la ciudad de Formosa. En *Revista IGA*. ISSN 1514-1942. Edición impresa en papel. *Revista del Instituto de Geografía Aplicada de la Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de San Juan*. En prensa.
- CONTE, R. (2017) Análisis comparativo entre la percepción y la ocurrencia del delito en el casco céntrico de la ciudad de Formosa. En *Revista Anales de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos*. ISSN 0374-0323. Edición impresa en papel. *Revista de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA)*. Tomo 24. Pp.27-44.
- CONTE, R. (2016) La percepción de la inseguridad en la ciudad de Formosa: El caso del barrio Obrero. En *Revista Párrafos Geográficos*. <http://igeopat.org/parrafosgeograficos/index.php>. ISSN 1853-9424. *Revista del Instituto de Investigaciones Geográficas de la Patagonia (IGEOPAT) de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco*. Vol. 15 N°2. Pp 50-72.



- KESSLER, G. (2009) El sentimiento de inseguridad. Sociología del temor al delito. Editorial Siglo XXI. ISBN 978-987-629-097-5. Buenos Aires. 288 Páginas.
- LAHOSA, J. (2002). Delincuencia y ciudad. Hacia una reflexión geográfica comprometida. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. 349(7) 1-15. Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-349.htm> Vol. 7 N°349. ISSN 1138-9796. Universidad de Barcelona. Barcelona. España. 15 páginas.
- LINDÓN, A. (2007). La ciudad y la vida urbana a través de los imaginarios urbanos. Revista Eure. (Estudios Urbano-Regionales). 99(33) Vol.33. 7-16. Recuperado de <http://http://www.scielo.cl/pdf/eure/v33n99/art02.pdf>
- MORENO, C. (2012). Vulnerabilidad al delito y sentimiento de inseguridad en las grandes áreas urbanas de la Argentina: Factores que influyen en el riesgo de victimización y disparan el miedo al delito. Boletín de Inseguridad. 1-12. Recuperado de <http://www.uca.edu.ar/uca/common/grupo81/files/boletin>.
- PELACCHI, J. (2000) Tratado sobre la Seguridad Pública. Editorial Policial. Buenos Aires. 1.082 páginas.
- PYSZCZEK, O. (2012). Los espacios subjetivos del miedo: construcción de la estigmatización espacial en relación con la inseguridad delictiva urbana. Cuadernos de Geografía. Revista Colombiana de Geografía. Volumen 21. N° 1. ISSN: 2256-5442. Pp: 41-54 [En línea]: <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/rcg/article/view/30694/36757>
- SEGURA, R. (2009). Paisajes del miedo en la ciudad. Miedo y ciudadanía en el espacio urbano de la ciudad de La Plata. Revista Cuaderno Urbano. Espacio, Cultura y Sociedad. 8(8) 59-91. Recuperado de [http://arq.unne.edu.ar/publicaciones/cuaderno-\\_urbano/cu\\_8/index.html](http://arq.unne.edu.ar/publicaciones/cuaderno-_urbano/cu_8/index.html)
- SOOMEREN, P. VAN. (2007). El Delito y la Inseguridad Subjetiva desde la Arquitectura y el Urbanismo. Amsterdam: DSP-Groep. Pp: 241-287 [En línea]: <http://www.veilig-ontwerp-beheer.nl/publicaties/el-delito-y-la-inseguridad-subjetiva-desde-la-arquitectura-y-el-urbanismo>
- VÁZQUEZ GONZÁLEZ, C. y SOTO URPIÑA, C. (2003) El análisis geográfico del delito y los mapas de la delincuencia. En Revista de Derecho Penal y Criminología. 3° Época. N°9. 2003. Pp. 419-448.



## **Geografía del Género y su enseñanza a través del abordaje de la Educación Sexual Integral en el temario curricular geográfico mendocino y neuquino**

**Profesora Virginia Natalia Santarossa**

*santarossavirginia@gmail.com*

Instituto Secundario María Auxiliadora, Neuquén Capital.

**Profesor Mauro Laborda Campos**

*maurolabordacampos1990@gmail.com*

IES 9-011 “Del Atuel”, San Rafael, Mendoza.

Resumen: - - -

Palabras Claves: - - -



## 1. Cambios importantes en la ciencia geográfica y su enseñanza en la escuela secundaria

Las dinámicas territoriales de las sociedades contemporáneas, objeto de estudio de la Geografía, no siempre saltan a la vista, no siempre se corresponden con los grandes temas tradicionalmente estudiados, no siempre son de fácil acceso. Por eso se habla de las “otras geografías”, es decir de expresiones geográficas de la contemporaneidad poco estudiadas habitualmente por su intrínseca dificultad y accesibilidad, o por su apariencia invisible, intangible, efímera y fugaz; y sin embargo la importancia y significación de estas otras geografías es cada vez mayor.

Por eso se tienen que tener en cuenta aquellas Geografías invisibles, silenciadas, ocultadas o consentidas por ejemplo de una segregación y violencia por razón de género; estas “otras geografías” no se refieren solo al nuevo e incierto mapa geopolítico del mundo o a aquellas expresiones geográficas de la globalización, poco estudiadas; si no se refiere a un sinfín de geografías, que desde nuevos puntos de vista, no han recibido la atención que se merecen en los textos de geografía humana convencionales, ni tampoco en otras muchas ciencias sociales. Estas otras y nuevas geografías transitan por los caminos de la *invisibilidad, intangibilidad y la efimeralidad* (Nogué, 2006).

Como se sabe nuestra disciplina trata lo visible, lo tangible y el tiempo de media y larga duración. La descripción visual, de base empírica y cartesiana.

La Geografía no ha podido escapar de este proceso, ya que el concepto de espacio, que era su objeto más sólido aferrado a la realidad del mundo físico frente a la volatilidad más tradicional del tiempo, que también se ha vuelto líquido. Debido a esto nuevos procesos están impactando las ciudades y estos procesos están marcados por la movilidad, la fluidez, la falta de estabilidad, el imperio de lo efímero, sobre todo en manifestaciones estéticas y lúdicas.

Desde nuestra ciencia debemos incorporar el patrimonio intangible en las políticas culturales y territoriales, haciendo eco de las nuevas e innovadoras propuestas que circulan en el mundo actual.

Tener en cuenta, para estas otras Geografías -la geografía del género, de la vida cotidiana, etc.-, lo invisible, lo intangible y lo efímero implica, por lo tanto, no solo una revisión del concepto de espacio, sino también de la metodología geográfica en su conjunto.

Precisa de una metodología que permita acceder con más facilidad a estas tres dimensiones para así comprender mejor la complejidad del espacio geográfico de este principio de milenio.

Se debe enseñar a centrar la atención en la comprensión de procesos y problemas y a penetrar en lo invisible, lo intangible y lo efímero

Es por eso que hoy más que nunca, el saber geográfico es un saber estratégico y de enorme relevancia social, económica, política y cultural.

Poner como punto de partida las “otras geografías” puede conducir al menos por dos caminos diferenciados entre sí, como ser, pensar primeramente la expresión “geografías” de manera más o menos “tradicional” en el buen sentido, es decir donde la palabra geografía refiera a una forma de conocimiento científico, especializado, sobre la relación espacio/sociedad. En consecuencia, el calificativo que la precede (otras), subraya la aspiración de definirse como una disciplina geográfica diferente, renovada y abierta a otras ciencias sociales, para así estudiar la espacialidad de la vida cotidiana.

En la segunda concepción se abre frente a la expresión “otras geografías”, que se alimenta en buena medida de los estudios culturales, se refiere a comportamientos espaciales de las personas, a prácticas sociales espacializadas, ya sea en un espacio absoluto o bien relativo (Nogué, 2006b).

## 2. La Educación Sexual Integral, un paso clave para la inclusión de la Geografía del género en las aulas

Tal como se mencionara anteriormente, son profundos los cambios que en el orden multidimensional se han producido en los últimos tiempos, básicamente en el plano de las relaciones sociales y culturales, que han supuestos nuevos instituyentes, que como tales, generan polémica, pero sobre todo da lugar a la necesidad de analizar y problematizar las transformaciones sociales.

Estos instituyentes, surgen principalmente de problemas evidentes, que aunque aún se perciben invisibilizados, “empujan” a salir a la luz en las distintas esferas e instituciones. Uno de estos instituyentes es la Educación Sexual Integral, la cual se toma desde esta categoría, principalmente por los siguientes criterios: rompe con el tradicionalismo preestablecido por el estatus quo, principalmente político y eclesiástico; genera nuevas funciones de intervención de las instituciones educativas sobre aspectos de la



cotidianidad de sus educandos y atiende, tal como se mencionó, a necesidades urgentes de la sociedad.

En una sociedad convulsionada por hechos cada vez más lamentables (discriminación, homofobia, violencia de género, femicidios, travesticidios, transcidios, embarazos adolescentes, consumos problemáticos, etc.) la idea de educación sexual es prioritaria, sucumbe el comprender que la misma es mucho más que planteos meramente sexuales, sino hacen a la conformación de una sociedad cuyo sistema de relaciones se establezcan en el marco de la participación, la igualdad de género en contraposición a la jerarquía de género, y a la revisión de roles desde la necesidad de la construcción de una ciudadanía comprometida y sustentable.

Tal como menciona el documento Lineamientos curriculares para la educación sexual integral, del Ministerio de Educación de la Nación (2015) las propuestas que se generen en las escuelas, deben buscar producir aprendizajes de tipo cognitivo, no solo desde la información científicamente validada acorde a cada etapa evolutiva, sino también el trabajo sobre los prejuicios y las creencias que sostienen actitudes discriminatorias y el conocimiento de derechos y obligaciones. Desde este punto de vista, la dimensión cognitiva se articula con la ética así como con los aprendizajes en el plano de la afectividad.

De acuerdo con ello, después de una década de haber sido sancionada la Ley 26.150 –conocida

Ejes de la ESI	Irrenunciables del eje
1. Reconocimiento de la perspectiva de género	<ul style="list-style-type: none"><li>- Considerar al género como una categoría relacional que abarca a las mujeres y a los varones.</li><li>- Reconocer la diferencia sexual entre unas y otros.</li><li>- Analizar las desigualdades entre hombres y mujeres.</li><li>- Problematicar las concepciones rígidas sobre lo considerado exclusivamente masculino o exclusivamente femenino</li><li>- Incorporar el concepto de igualdad de género para abordar las desigualdades y hacer realidad la igualdad de todas las personas independientemente de su género.</li></ul>
2. Respeto a la diversidad	<ul style="list-style-type: none"><li>- Rescatar el significado profundo de convivir en una sociedad plural y poner en valor la diversidad.</li><li>- Cuestionar la “presunción de heterosexualidad”.</li><li>- Respetar la identidad de género y la orientación sexual de todas las personas.</li><li>- Rechazar la violencia y la estigmatización por orientación sexual e identidad de género ya que no puede haber silencio pedagógico frente a la discriminación de cualquier tipo.</li></ul>
3. Valoración de la afectividad	<ul style="list-style-type: none"><li>- Tener en cuenta que las emociones y sentimientos están presentes en toda interacción humana.</li><li>- Considerar que la afectividad puede contribuir al encuentro o desencuentro con los/as otros/as que interactuamos cotidianamente.</li><li>- Generar las condiciones para que todos/as puedan expresar sus puntos de vista respetando las diferencias, sin anular las tensiones y conflictos presentes en los vínculos.</li><li>- Respetar la intimidad propia y ajena.</li><li>- Rechazar toda manifestación coercitiva del afecto, y al abuso y violencia de género y sexual.</li></ul>



como Ley ESI-, aún existe un gran debate, revestido de polémica por intereses encontrados, que han visto que la misma no haya sido puesta en marcha en su totalidad, en el contexto de la cotidianidad de las instituciones educativas. Es decir, aún están los Estados provinciales y nacional, ajustando puntos centrales de la misma y sometiendo a consideración de pruebas pilotos diversos instrumentos, entre los que se destacan: lineamientos curriculares, documentos orientadores, propuestas didácticas por áreas, instancias de capacitación a personal docente y directivo, etc.

En relación al punto anterior, los principios orientadores de la ESI se explicitan en el Cuadro 1:

Sin embargo, es necesario aclarar de qué modo actualmente se está trabajando la Educación Sexual Integral<sup>1</sup> en las escuelas secundarias de la

Argentina, principalmente si tomamos como ejemplo dos provincias: Neuquén y Mendoza.

En el caso de la provincia patagónica, la Ley Orgánica de Educación de la provincia de Neuquén N°2945, en su artículo 90, desarrolla contenidos transversales para la Educación Sexual Integral, lo que supone un avance significativo en el intento de ordenar, organizar y detallar propuestas curriculares sobre la ESI. Desde la provincia de Mendoza, los avances aún no son del todo ambiciosos, como para lograr el consenso de una Ley Provincial, pero sin embargo, el desarrollo de propuestas de talleres a lo largo del ciclo lectivo, asume un compromiso interesante en poner en juego saberes propios de la ESI.

En ambos casos, queda mucho por hacer para el abordaje de la Educación Sexual Integral dentro de las

Ejes de la ESI	Irrenunciables del eje
4. Ejercicio de nuestros derechos	<ul style="list-style-type: none"><li>- Considerar que la ESI no es un hecho aislado sino que se inscribe en un marco de políticas públicas relacionadas con la inclusión, la igualdad y el ejercicio de los derechos.</li><li>- Propiciar el enfoque de derechos vinculados con las infancias y las adolescencias.</li><li>- Rescatar el papel fundamental de los/as docentes y de todo el personal de la escuela como garantes de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.</li><li>- Generar las condiciones institucionales para el efectivo cumplimiento de los derechos tanto de niños, niñas y adolescentes como también de los/as docentes y de toda persona adulta de la comunidad educativa.</li><li>- Promover aprendizajes vinculados con la defensa y el ejercicio de los derechos.</li></ul>
5. Cuidado del cuerpo y la salud	<ul style="list-style-type: none"><li>- Reconocer que el cuerpo sexuado y la salud no abarcan sólo la dimensión biológica.</li><li>- Reflexionar críticamente sobre las representaciones sobre el cuerpo y la salud que se tiene en la escuela y en la sociedad. Trabajar el cuerpo desde distintas disciplinas por ejemplo el arte, la educación física, los medios de comunicación, etc.</li><li>- Abordar la salud desde un enfoque que enfatice la salud como derecho.</li><li>- Problematicar y reflexionar sobre los estereotipos de belleza para varones y mujeres.</li><li>- Propiciar el (auto) cuidado del cuerpo y la promoción de la salud.</li></ul>

Cuadro 1: Ejes transversales de la ESI. Elaboración propia en base a Marina, Mirta, et.al. (2014). "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

<sup>1</sup> Educación Sexual Integral, en adelante ESI.



aulas de Geografía. En tal sentido, la necesidad de que esta temática sea transversal a las áreas de conocimiento, y por ende, no solo se resuman a talleres aislados dentro del horario escolar.

Para ello, suponemos, las “otras geografías”, como la del género, permitiría llevar a cabo la integración entre la Educación Sexual Integral y la enseñanza de las ciencias sociales, especialmente la geografía.

### **3. La importancia del abordaje de la esi desde la geografía del género**

Fernández Caso (2007) afirma que la construcción de los saberes escolares se da gracias a un amplio conjunto de fuentes científicas y no académicas (discursos políticos, medios de comunicación, etc.) relacionadas con los conocimientos que la sociedad le demanda a la escuela.

Estas demandas de la sociedad a la escuela, suponen abordar la posibilidad de que la geografía, como otras unidades didácticas del nivel secundario, se repiensen continuamente no solo en el plano de los niveles de concreción del currículum prescripto, sino además desde la práctica áulica cotidiana que debe comprender las dinámicas sociales actuales y los emergentes que de esta se desprenden. Así pues, es importante destacar que la escuela tiene como función principal la distribución del conocimientos que una sociedad considere importante en cada momento histórico (Stenhouse, 1987).

De acuerdo con ello, la Geografía no escapa a esta realidad, y debe como todas las disciplinas, repensarse de acuerdo a los procesos históricos, políticos, económicos y socioculturales del momento, comprendiendo siempre que su función principal será la de analizar los “problemas de los espacios” e involucrarnos en ellos, a fin de no permanecer neutrales, estáticos o meramente descriptivos de datos e informaciones (Arroyo, 1996).

Esto no significa, tal como menciona Gurevich (2005), que se prescinda de contenidos clásicos del temario geográfico<sup>2</sup>, sino todo lo contrario, se debe dar una refuncionalización al conocimiento para colocarlo al servicio de la sociedad, entendiendo que es importante presentar saberes cuyos aspectos estén caracterizados por ser centrales, prioritarios y con valor estratégico para ser enseñados, aprendidos y evaluados.

Por otra parte, podemos comprender que la Geografía, tanto ciencia como disciplina de enseñanza,

debe asumirse como crítica y con un compromiso claro en analizar los problemas sociales, aquellos que se materializan sobre la producción y reproducción social, la discriminación laboral, la segregación por diferentes motivos, que afectan a sociedades y espacios a escalas variadas, uso y apropiación diferencial del territorio, problemáticas migratorias, problemáticas ambientales, etc.

Los problemas en torno a la población, al acceso y apropiación del medio natural y las relaciones políticas y económicas, son la que hacen, construyen y deconstruyen múltiples territorios y generan territorialidades, y es por esto, de vital importancia que se redefinan las prácticas áulicas y disciplinarias que permita a los y las estudiantes un abordaje intelectual, valorativo y ético sobre el mundo que los y las rodea, pero a la vez logren una reelaboración subjetiva que les permita la resolución de conflictos sociocognitivos expresados en sus cotidianidades.

Los elementos que se constituyen como irrenunciables dentro de la propuesta de la Educación Sexual Integral, son de significativa importancia para la Geografía. Los mismos se configuran dentro de la complejidad social de la época, y presumen un buen punto de partida para reflexionar sobre el rol que tiene la geografía dentro del campo educativo, pero a la vez en el campo social. Ante esto, podemos decir que la resignificación del temario geográfico relacionado con los ejes transversales de la ESI, contribuiría al triple cometido propuesto por Villanueva (2002), basados en lo identitario, la integración y lo ético; además de los componentes de la inteligencia emocional que propone Goleman (1996): la conciencia sobre uno mismo (control de las emociones) y la empatía social (reconocimiento de las emociones ajenas).

### **Rol de la geografía en los estudios contemporáneos: ¿Por qué una Geografía del Género?**

Dentro de los cambios rápidos y profundos que se vienen dando desde fines de siglo XX hasta la actualidad en el mundo, el cambio social ocupa un lugar central y ello queda reflejado en la evolución de las ciencias sociales, incluyendo a la geografía. Uno de los elementos más universales del cambio social es el progresivo reconocimiento del papel que las mujeres desempeñan en este proceso, partiendo de la desigualdad existente en todas las sociedades entre hombres y mujeres. En el ámbito de las ciencias sociales

---

<sup>2</sup> Se utiliza la categoría, surgida de la interpretación del texto Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza, de Fernández Caso y Gurevich (2007).



este cambio queda reflejado en la creciente producción científica y literaria relacionada con temas de género, donde el concepto de género se incorpora como pilar básico explicativo de la organización social.

Martínez (1995) plantea que el concepto de género hace referencia a todas las diferencias entre hombres y mujeres que han sido construidas socialmente<sup>3</sup>. En concordancia Henrietta Moore (1988) plantea que el concepto de género debe considerarse desde dos perspectivas: «Como construcción simbólica y como relación social» ambas inseparables. En tal sentido al hablar de construcción social debe tenerse en cuenta el contexto en que ésta se genere y en tal sentido la importancia de las variaciones territoriales, y es aquí donde la Geografía encuentra su rol protagónico.

La idea directriz, de la Geografía del Género, radica en que el espacio no es neutro desde el punto de vista del género, lo cual implica la necesidad de las diferencias sociales entre mujeres y hombres y las diferencias territoriales en las relaciones de género. En líneas generales existen, al menos, tres grandes áreas en la Geografía donde es fundamental el enfoque de género. 1) Las relaciones existentes entre el género y conceptos clave en la **Geografía como son**: espacio, lugar y ambiente; 2) Las diferencias territoriales en los roles y relaciones de género; 3) el uso y experiencia diferenciales del espacio entre hombres y mujeres, a distintas escalas: desde la escala local (utilización del espacio cotidiano, por ejemplo) a la global (movimientos migratorios transnacionales).

La Geografía del género se enmarca dentro de los objetivos de la Geografía Social es decir aquella que se implica en los problemas sociales, con objeto de conocerlos, explicarlos y contribuir a mejorar desequilibrios territoriales y sociales.

Sumado a ello, tal como menciona Prats Ferré (2006), el aporte del género en la Geografía, rompe con la perspectiva abordada desde hace mucho tiempo en la ciencia geográfica la cual considera a la sociedad como un conjunto neutro, asexuado y homogéneo, y desde los aportes de Ramón (1998), las mujeres fueron siempre invisibilizadas para la geografía. Pues en este sentido, se asume que la sociedad no es neutra, es heterogénea por lo que la producción y consumo del espacio se da por factores socioculturales además de económicos, los cuales determinan las relaciones de género, las relaciones de trabajo entre hombres y mujeres y la utilización diferencial del espacio que de ello deriva.

Es por esto, que la geografía del género busca inscribirse en la investigación - y por qué no, enseñanza- no neutral, que rechaza la objetividad y valoran la subjetividad, y a la vez atienden a la geografía como una disciplina comprometida social y políticamente.

En relación a la formación de la Geografía desde el enfoque de género, Lann y Veleda Da Silva (2007) en su publicación sobre estudios de geografía del género en América Latina, especialmente en Brasil y Argentina, en nuestro país son numerosos los trabajos que en nivel educativo universitario, que desde la década de 1990, se vienen abordando. Las mismas autoras aportan datos cuantiosos sobre las publicaciones y disertaciones y aperturas de cátedras realizadas sobre espacio y género, sobre la geografía del género y “otras geografías”, en diferentes universidades del país.

Sin embargo, las mismas, también denuncian que en términos más concretos, “los estudios de las mujeres y de género en Argentina, presentan obstáculos ligados al hecho de que no se ha obtenido un adecuado desarrollo teórico que permita alcanzar cierto nivel de desarrollo académico y científico.

En consonancia, las dificultades para pensar en un enfoque de género para el tratamiento de la geografía, supone que aún en el plano de los saberes escolarizados, de otros niveles inferiores al universitario, el secundario por ejemplo, no vea un claro desarrollo de propuestas que brinden herramientas para la enseñanza de la geografía desde esta perspectiva. Sin embargo, no es imposible abordar los saberes escolarizados desde un enfoque geográfico del género, que permita, tal como menciona Villanueva (2002) el triple cometido de la geografía: lo ético, lo identitario y la integración, sumado a la inteligencia emocional y la empatía social de los y las estudiantes (Goleman, 1996).

#### **4. Repensando la Geografía Escolar desde la perspectiva de género: claves para abordar la esi en las clases de secundaria**

Los Lineamientos Curriculares Nacionales<sup>4</sup> de la ESI como primer orden de desarrollo curricular, enuncian propósitos formativos y contenidos básicos para todos los niveles y modalidades del sistema educativo nacional. Así también se plantean saberes para cada área y disciplina incluyendo situaciones de la vida cotidiana presentes en las aulas y en las escuelas.

---

<sup>3</sup> Mujeres espacio y sociedad. Hacia una geografía del género. Ana Sabaté Martínez y otros. Ed Síntesis, Madrid. 1995.

<sup>4</sup> En adelante LCN.



Desde estos marcos oficiales se plantea que el área de las Ciencias Sociales aportan particularmente conceptos e información relevante para la construcción de una visión integral de los modos en que las diferentes sociedades, en los diversos contextos: espacios y tiempos, han ido definiendo las posibilidades y limitaciones de la sexualidad humana, tanto en el ámbito de las relaciones humanas como en relación a los roles en el mundo político.

Así mismo las Ciencias Sociales tienen como propósito la comprensión de los problemas de la sociedad actual, lo cual requiere de actitudes críticas, flexibles y creativas, para promover dichas actitudes es necesario que las problemáticas del presente se enmarquen en contextos amplios que rescaten la experiencias sociales del pasado y de otros ámbitos sociales y culturales. Es necesario además que desde las Ciencias Sociales se aborden conocimientos respecto de la diversidad entre los seres humanos, en relación con los modos de vida, sus creencias, intereses y particularidades culturales étnicas que permitan asumir actitudes flexibles y respetuosas frente a las y los demás. Se pretende que dichos conocimientos enriquezcan la experiencia personal en la medida que permita que cada ser humano se reconozca como miembro de una cultura y de una historia, forjadas en diferentes tiempos y espacios por quienes nos han precedido.

En el marco de lo dicho anteriormente desde los LCN de ESI para el área de Ciencias Sociales y para el ciclo básico en particular, se imbrican saberes desde la Historia, la Geografía y la Educación Ciudadana, proponiendo temáticas en torno a:

- Identidad Nacional y diversidad cultural;
- Derechos humanos y ciudadanía crítica, responsable, comprometida y participativa;
- El diálogo como instrumento para resolver conflictos de intereses y diversas problemáticas;
- Sexualidad y relaciones igualitarias, responsables y respetuosas entre varones y mujeres
- Rol de los medios de comunicación
- Configuraciones familiares en el tiempo y en diferentes espacios; roles tradicionales de varones y mujeres y sus transformaciones;
- División del trabajo y de la propiedad. Las distintas modalidades de producción, distribución, consumo y apropiación atendiendo a las diferencias y desigualdades que, a lo largo de la historia, se han establecido entre varones y mujeres.

- Formas de prejuicio y discriminación en diferentes sociedades según sistemas de creencias y conocimientos, que afecten la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales: familiares, laborales, políticos; públicos y privados.

- Estructura y funciones de la familia en la Argentina. Composición, roles familiares, tradiciones y cambios en el lugar de las mujeres, hombres y niños y niñas en las familias, en vinculación con los cambios en el contexto socioeconómico.

### 5. Criterios para comprender la propuesta: algunas pautas para la toma de decisiones en el aula desde la Geografía de género y la ESI

Parafraseando a De Alba (1995), pretender resignificar los temarios de geografía, ya sea en la provincia de Neuquén o Mendoza, es poner en el centro de la escena al currículum como una síntesis cultura e histórica que responde a los intereses de época, y que por esto, supone toma de decisiones desde la propia práctica docente. Pues, este debe ser el punto de partida para incluir en nuestras propuestas áulicas a los nuevos campos emergentes de la Geografía, desde la Educación Sexual Integral.

Comprender el currículum desde esta perspectiva, también invita a comprender “la libertad de cátedra”<sup>5</sup>, que de algún modo tenemos los docentes para organizar los diferentes elementos de la situación educativa (el docente, el estudiante, los espacios y tiempos, los objetos cognoscibles y los intereses de enseñanza y aprendizaje).

Como ejemplo de lo anteriormente mencionado, se afirma que la organización autónoma de los saberes escolares y de las estrategias de enseñanza puede llevarse a cabo desde el abordaje de hilos conductores y tópicos generativos, que guíen y acompañen el proceso de construcción de conocimiento y reflexión sobre el mismo.

En términos de Pogrè y Lombardi (2004), llamaremos “**hilos conductores**” son grandes afirmaciones o conceptos que ayudan al docente a expresar de manera clara lo que pretende enseñar, y que al ser de carácter general, pueden pensarse para todo un año, un trimestre o cuatrimestre de trabajo. Por su parte “**los tópicos generativos**”, son conceptos (saberes) complejos, que generalmente se presenta como interrogante y que guía el proceso de enseñanza y

---

<sup>5</sup>Las comillas nos pertenecen.



aprendizaje, principalmente porque permite la conexión de saberes previos y experiencias situadas.

En este caso, el siguiente cuadro expresa como hilo conductor “El papel/rol de la mujer desde la

desigualdad de género” y se ofrecen diferentes tópicos, los cuales pueden ser resueltos a través de estrategias de enseñanza innovadoras.

Hilo Conductor: El papel/rol de la mujer en distintas escalas de análisis. Sus conquistas, resistencias, derechos consagrados y su participación en la construcción de territorialidades				
Provincia, Ciclo del nivel secundario, orientación y escala de análisis	Ejes transversales de Geografía	Ejes transversales de ESI	Resignificación de saberes curriculares: Construcción de tópicos generativos	Propuestas/ sugerencias didácticas
Mendoza: Orientado (3er año, Bachiller en Cs. Soc. y Humanidades) Escala de análisis mundial ----- Neuquén: Básico (2do año) Escala de análisis continental	Mendoza: La organización política y cultural de los territorios en el mundo actual. ----- Neuquén: Organización política y económica de América: formación de los estados americanos- etapas de desarrollo económico y el Rol de las mujeres en la organización económica y política - derechos vulnerados y conquistados en cada etapa. Surgimiento de movimientos feministas	Reconocimiento de la perspectiva de género Respeto a la diversidad Ejercicios de nuestros derechos	¿Cómo fue la dinámica de formación de los estados americanos? ¿Cuáles fueron los impactos socio-ambientales de los modelos implementados en las diferentes etapas del desarrollo económico en América Latina? ¿Cuáles son los principales problemas territoriales del mundo contemporáneo en relación a la diversidad cultural y sexual? ¿De qué modo y por qué se vulneran los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el mundo globalizado? ¿Qué rol tuvieron las mujeres en las luchas por la independencia? ¿Qué lugar ocupa hoy la mujer en torno a la toma de decisiones políticas? ¿Qué derechos de las mujeres fueron conquistados en cada etapa?	1. Trabajar con estudios de casos: Fernández y Gurevich (2005), afirman que la utilización de ejemplos aporta riqueza y especificidad al tema de discusión, ya que los marcos conceptuales sirven de encuadre a los datos puntuales. Aquí, se considera a los y las estudiantes, partícipes activos en la construcción del conocimiento y al docente en un experto que brinda el soporte necesario para que esto ocurra. El docente está considerado no un transmisor de conocimiento sino un experto que aclara, guía, aporta. En tal sentido se proponen que los y las estudiantes aborden situaciones complejas, vinculadas con problemas del entorno real y que logren desarrollar procesos cognitivos que les permitan analizar el problema en toda su complejidad y encontrar soluciones al mismo.



Hilo Conductor: El papel/rol de la mujer en distintas escalas de análisis. Sus conquistas, resistencias, derechos consagrados y su participación en la construcción de territorialidades				
Provincia, Ciclo del nivel secundario, orientación y escala de análisis	Ejes transversales de Geografía	Ejes transversales de ESI	Resignificación de saberes curriculares: Construcción de tópicos generativos	Propuestas/ sugerencias didácticas
	<p>Mendoza: La dinámica poblacional: asimetrías territoriales en el mundo.</p> <p>-----</p> <p>Neuquén: Dinámica y estructura de la población en América- Calidad de vida- problemáticas actuales de niños y adolescentes - Migraciones problemáticas migratorias- diversidad cultural- rol de las mujeres en las migraciones- calidad de vida y vulneración de derechos- políticas migratorias.</p>	<p>Reconocimiento de la perspectiva de género Respeto a la diversidad Valoración de la afectividad Cuidado del cuerpo y la salud</p>	<p>¿Cuál es el estado de la conquista de derechos civiles por parte de las minorías sexuales? ¿Por qué es importante el empoderamiento de la mujer para la planificación familiar efectiva? ¿Cuáles son los problemas territoriales más recurrentes por los que se ven afectados los y las adolescentes? ¿Cómo se construye la noción de nuevas masculinidades en los espacios urbanos y rurales? ¿Qué problemáticas demográficas surgen en la niñez y adolescencia y cómo repercute en los indicadores demográficos? ¿Por qué el cuerpo es un territorio? ¿Cuál es el estado de la conquista de derechos civiles por parte de las minorías sexuales? ¿Por qué es importante el empoderamiento de la mujer para la planificación familiar efectiva? ¿Cuáles son las principales problemáticas en torno al cuidado del cuerpo y la salud que sufren las mujeres, niños y</p>	<p>Por esta razón, los casos y problemas son siempre interdisciplinarios y pueden implicar diversos modos de análisis y resolución. Lawrence (1953) afirma que "Un buen caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un trozo de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente". Los momentos para el análisis de un caso, son los siguientes y pueden ser abordado principalmente como una estrategia de desarrollo, como transferencia:</p> <p>1. El relato, 2. Preguntas críticas, 3. Aproximaciones conceptuales, 4. Síntesis, 5. Metacognición.</p> <p>-----</p> <p>-----</p> <p>2. Abordar los tópicos desde aprendizaje basado en proyectos: Al igual que el análisis de caso, en este sentido el ABP, es una estrategia que permite el desarrollo autónomo del aprendizaje, y para su concreción, requiere de un elemento clave: la curiosidad.</p>



Hilo Conductor: El papel/rol de la mujer en distintas escalas de análisis. Sus conquistas, resistencias, derechos consagrados y su participación en la construcción de territorialidades				
Provincia, Ciclo del nivel secundario, orientación y escala de análisis	Ejes transversales de Geografía	Ejes transversales de ESI	Resignificación de saberes curriculares: Construcción de tópicos generativos	Propuestas/ sugerencias didácticas
			<p>adolescentes? ¿Y cómo repercute en los indicadores demográficos? ¿Cómo es y cómo se construye la noción de familias en el mundo y la región? ¿Qué disparidades sexuales existen en los movimientos migratorios? ¿Cómo influyen éstos en la calidad de vida de la población y en el ejercicio de derechos de los/las migrantes? ¿Cuál es el rol de las políticas migratorias para afrontar estas problemáticas?</p>	<p>Supone esto, ponerse a investigar sobre un problema central, como pueden ser los tópicos problematizadores. Se organiza en tres etapas que requieren de mucho trabajo, organización y ayuda colaborativa: la primera, planificación de la propuesta, que consiste en pensar la pregunta problema, las anticipaciones de sentido, los objetivos. Luego, el proceso de recolección de información, para pasar a la siguiente fase –la más importante- basada en el análisis, la conclusión y la generación de propuestas superadoras.</p> <p>-----</p> <p>3. Análisis de películas y videos documentales: Junto a las propuestas anteriores, es muy interesante, ya que focaliza en casos particulares, ya sean reales o ficticios, pero que sirven de disparadores sobre los tópicos planteados. Pueden abordarse actividades, de acuerdo a los momentos que se proponen para el análisis de casos.</p>



Hilo Conductor: El papel/rol de la mujer en distintas escalas de análisis. Sus conquistas, resistencias, derechos consagrados y su participación en la construcción de territorialidades				
Provincia, Ciclo del nivel secundario, orientación y escala de análisis	Ejes transversales de Geografía	Ejes transversales de ESI	Resignificación de saberes curriculares: Construcción de tópicos generativos	Propuestas/ sugerencias didácticas
	<p>Mendoza: La relación ambiente y sociedad en el Mundo. ----- Neuquén: Sistemas ambientales de América y la valoración de los recursos- Recursos estratégicos- Extractivismo por despojo. Rol de las mujeres, vulneración de sus derechos y su activismo en los Movimientos de resistencia.</p>	<p>Reconocimiento de la perspectiva de género Cuidado del cuerpo y la salud</p>	<p>¿Cuáles son las modalidades extractivistas en América Latina? ¿Cuál es el discurso extractivista, las estrategias y modalidades criminalistas de las que se vale para perpetuarse en territorio latinoamericano? ¿Qué rol tienen las empresas multinacionales y los gobiernos? ¿Qué relaciones existen entre la apropiación de los recursos naturales por parte de empresas cosméticas y la construcción social de los estereotipos de belleza? ¿Cuáles son los derechos de niños, niñas y adolescentes en relación al ambiente? ¿Cómo impacta en el ambiente y en la vida de las comunidades y en las mujeres y niños en particular el extractivismo por despojo? ¿Cómo se ven afectada la salud y el cuerpo de las mujeres? ¿Qué derechos son vulnerados? ¿Qué medidas de lucha</p>	<p>4. Construcción de cartografía y lectura e interpretación del lenguaje cartográfico: Quintero (2006) anuncia que la geografía y la cartografía son cosas distintas, al margen de que el sentido común las tome como un todo. Sin embargo, dentro del campo de la didáctica, el mapa puede ser un recurso, o bien una estrategia de enseñanza. Para que el mapa no sea solo un recurso y sea una verdadera estrategia, es necesario reconocer que el territorio no es una concepción física, estática y rígida como tradicionalmente se suponía, ni el mapa una representación de los contenidos del territorio contenedor representado (Gurevich, 2005). ----- 5. Construcción de hologramas desde la cotidianidad: Alicia Lindon (2006) plantea que desde la geografía de la cotidianidad se puede trabajar la construcción de hologramas, que vendrían a ser "fragmentos de narrati-</p>



Hilo Conductor: El papel/rol de la mujer en distintas escalas de análisis. Sus conquistas, resistencias, derechos consagrados y su participación en la construcción de territorialidades				
Provincia, Ciclo del nivel secundario, orientación y escala de análisis	Ejes transversales de Geografía	Ejes transversales de ESI	Resignificación de saberes curriculares: Construcción de tópicos generativos	Propuestas/ sugerencias didácticas
			<p>llevan a cabo las mujeres como resistencia a la metodología extractivista? ¿Qué repercusiones y significados han tenido las mismas a la hora de preservar los recursos y defender los territorios?</p>	<p>vas de habitantes de un lugar que dan cuenta de circunstancias que parecen banales, pero son ricas en contenido por su relación con la construcción del sentido del lugar". A partir de allí, trabajar metodológicamente con hologramas que surjan directamente de la cotidianidad de los y las estudiantes, o bien, de terceros que narren su construcción de espacialidad desde los tópicos problematizadores. Es una buena estrategia que se puede trabajar en cualquiera de los momentos de una secuencia didáctica: puede actuar como disparador, para realizar la transferencia de saberes a situaciones locales o propias del contexto próximo del estudiante, o bien para realizar la integración de saberes y la socialización de la construcción de los mismos.</p>

Cuadro 2: Resignificación del temario curricular de geografía para la aplicación de la ESI.  
Fuente: Elaboración propia.



### Referencias bibliográficas:

Prats Ferret, María (2006). Capítulo 24. Sexo, género y lugar. En *Las otras geografías*. Valencia. Tirant Lo Blanch

Lan, Diana y Susana Veleda Da Silva (2007). Estudios de geografía del género en América Latina: Un estado de la cuestión a partir de los casos de Brasil y Argentina. Documento Anual Geográfico. N° 49. Pág: 99-118

Mc Dowell, Linda (1999). Género, identidad y lugar. Un estudio de las geografías feministas. Madrid. Ediciones Cátedra.

García Ramón, María (2006). Geografía del género. En *Tratado de Geografía Humana*. Universidad Nacional de México, México DF. Ed. Antrhopos.

Fernández Caso, María y Raquel Gurevich (2009). Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. 2da Edición. Buenos Aires, Paidós.

Gurevich, Raquel (2005). Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía. 1ra Edición. Buenos Aires. Fondo de la Cultura Económica (Colección Educación y Pedagogía)

Pogré, Paula (2004). Escuelas que enseñan a pensar: enseñanza para la comprensión, un marco teórico para la acción. 1ra edición. Buenos Aires, Papers.

De alba, Alicia (1995). Currículum, crisis, mito y perspectiva. Editorial Miño y Dávila

IES 9-011 Del Atuel (2012). Dossier bibliográfico sobre estrategias para la enseñanza de la Geografía. Profesorado de educación secundaria en Geografía. San Rafael

Sabaté Martínez, Ana (1995). Mujeres, espacio y sociedad. Hacia una geografía del género. Editorial Síntesis, Madrid.

Goleman, Daniel (1996). Inteligencia emocional. 4ta edición. Barcelona. Kairós.

Villanueva Zarazaga, José (2002). Algunos rasgos de la geografía actual. *Revista bibliográfica de geografía y ciencias sociales*, Volumen 7, N° 342. Universidad de Barcelona

Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2015). Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Buenos Aires

Morroni, Laura (2007). Generando géneros: cuestionamientos de las identidades genéricas desde la teoría feminista. *Revista El Monitor de la Educación*, N° 11, 5ta época (marzo/ abril) Dossier de educación sexual. Págs. 38-40.

Marina, Mirta et. al. (2013). Material de lectura: Reconocer la perspectiva de género. Especialización Docente en Educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.

Marina, Mirta, et.al. (2014). "Los ejes de la ESI", Educación Sexual Integral, Especialización docente de nivel superior en educación y TIC, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.



## **Feminizando el pensamiento y el activismo en Geografía. Un recorrido de coordenadas, temáticas y semánticas**

**Larreche, José Ignacio**

*joseilarreche@gmail.com*

Doctorando en Geografía con financiación del CONICET con lugar de trabajo en el Departamento de Geografía y Turismo, Universidad Nacional del Sur (UNS), Bahía Blanca.

La presente reflexión forma parte de un trabajo más amplio que versa sobre las Geografías de las Sexualidades en la ciudad Bahía Blanca. Agradezco el acompañamiento de las Dras. Ercolani (UNS), Hernández (UNS-CONICET) y Torres (UNCuyo-CONICET) y la información brindada por Leticia García (UNLPam) y Diana Lan (UNICEN-CONICET).

Resumen: El presente escrito rescata la trascendencia epistemológica que los estudios de género y feminismo representaron para la Geografía. En base a obras clásicas se repasan sus inicios, marchas y contramarchas haciendo un contrapunto con algunas de sus principales escuelas de pensamiento, siguiendo una cronología, en virtud de un balance en términos de encuadres, conceptos instrumentales y áreas de desarrollo. Por otro lado, se profundiza sobre el giro cultural y las implicancias que ejerció al esclarecer semánticas en esta línea: geografía de la mujer, del género, de géneros o feministas. Esta última será ilustrada con dos casos presentes a nivel nacional que revisten una novedad por su compromiso académico-político.

Palabras Claves: - - -



## Introducción

En el proceso de lectura bibliográfica y de rastreo de las reflexiones en torno a la entidad espacial de las relaciones investidas por el género, se evidencia una gran dependencia de la lengua inglesa. De hecho, el Women and Geography Study Group (WGSG), perteneciente al Instituto Británico de Geógrafos, conforma el punto de partida en esta producción, en el año 1979. Su manual titulado *Geography and Gender: an introduction to Feminist Geography* es considerado el puntapié de la subdisciplina (García Ramón 1989, McDowell 2000, Rose 1993). Sin embargo, es importante rescatar que en base a la “situacionalidad” inquirida por el feminismo decolonial, este tópico fue homologable a la producción de Europa; la preponderancia de los estados de la cuestión sobre esta temática en inglés han sido rescatadas por García Ramón: se han publicado numerosos artículos sobre el tema en revistas tan prestigiosas como *Área*, *Antipode*, *Environment and Planning D: Society and Space*, *Journal of Geography*, *Professional Geographer*, *Progress in Human Geography*, etc. (1985: 134).

Posiblemente una de las primeras definiciones de la Geografía del Género ha sido introducida por Jo Little et. al en 1988 como aquella que “*examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean, reproducen y transforman, no sólo los lugares donde vivimos sino también las relaciones sociales entre los hombres y mujeres que allí viven, y también a su vez estudia cómo las relaciones de género tienen un impacto en dichos procesos y en sus manifestaciones en el espacio y en el entorno*”. Sin embargo, esta co-constitución entre divisiones de género y divisiones espaciales, imprescindibles en la definición mencionada, no sólo inaugura un nuevo interrogante en el campo más amplio de la geografía humana sino que trastoca la totalidad de la epistemología y metodología de la ciencia geográfica. Este aditamento es el que acuña Pollock (1996) cuando habla de la trascendencia de conceptos como lugar, emplazamiento y diversidad cultural en geografía. Dicha trascendencia es posible por la irrupción de la noción de género, que interpela las ideas preestablecidas del binarismo femenino-masculino a partir de la indagación sociocultural que termina por absorber al sexo como una categoría nomotética y biologicista. Por ende, como afirma Colombara (s/f)

“en la medida que nos introducimos en los estudios geográficos con perspectiva de género apreciamos que se convierte en un trabajo de gran envergadura porque requiere indagar una gran diversidad de líneas de trabajo e investigación, plantear categorías de análisis aportadas por el feminismo, reconocer los debates actuales planteados por las diferentes vertientes de ese movimiento, como así también las relaciones entre género y los diferentes paradigmas de la geografía”.

En lo que sigue, veremos que la llamada trascendencia ha sido más discursiva que trabajada por las y los geógrafos y por ello se hará un replanteo de las insuficiencias que han reportado ciertas corrientes en el pensamiento de la Geografía debido a que siguieron entendiendo lo social bajo la acción del “sujeto maestro” en términos de Haraway (1995), es decir, un sujeto masculino, blanco, burgués y heterosexual dotando al espacio de un carácter neutro, asexual y homogéneo (García Ramón, 2008). Luego de este *racconto*, se introducirán la fecundidad que significó la cultura en geografía y el papel cardinal y diferencial que sigue portando el posicionamiento político en esta línea analítica, ilustrado con dos experiencias en Argentina.

## Merms de la geografía radical y humanista

Para la geografía radical, las relaciones de género se incluyen en el marco más amplio de las relaciones sociales y se tiende a explicar la subordinación de la mujer sobre una base materialista -la de su capacidad reproductora, que no puede comprenderse desprendida de los procesos de producción y reproducción social (McDowell, 2000: 986). Quizás sea éste el paradigma que más fácilmente acepte la incorporación del análisis de género a su propio sistema conceptual en los años setenta (García Ramón, 1989). No obstante las críticas a dicho encuadre empiezan a aparecer y Christopherson en 1989 escribe en la emblemática publicación *Antipode* que los problemas relativos al género, la justicia y la igualdad quedaban fuera del programa para la mayoría de los geógrafos, incluso para aquellos que se identificaban así mismos como radicales, interesados en la desigualdad de clase y cambio social. En esta circunstancia, Zubía y López, en torno a los primeros debates de geografía y feminismo, consideran que “las perspectivas que tensionan estas lecturas se fundamentaron en los conceptos de restricción y de rol social de acuerdo a las inquietudes de las y los geógrafos del bienestar y de las y los analistas neoweberianos” (2015:245).



A diferencia de lo esbozado por García Ramón (ibídem) la geografía del género no sólo ha servido para plantear la integración de la geografía económica y la geografía social en la correspondencia entre labores (remunerados y no remunerados) conforme avanzaba una naturalización de los roles en torno a lo femenino y masculino. De hecho, este encuadre de concebir lo público y lo privado como lo económico-político por un lado y lo social por el otro parece ser una visión más cercana a una geografía descriptiva. Este esfuerzo de encajonamiento de variables demuestra la debilidad en la tesis de separación de esferas que será rebatido exhaustivamente por Pateman (1996) sobre la base de críticas feministas como Millet y Firestone. La autora empieza su reflexión señalando el carácter patriarcal del liberalismo en lo que se refiere a lo público y lo privado y remarca que el contraste que sutura ambos mundos es más que una distinción entre dos tipos de actividades sociales. En este camino, Pateman describe que la estrategia del liberalismo fue la de oponer el ámbito privado al público en vez de al político<sup>1</sup> como si fuese una cuestión abstracta y ahistórica en la ordenación patriarcal del Estado burgués. Con este esquema se implanta la legitimidad del gobierno de los hombres en ambas esferas como poder político y poder paternal haciendo ambiguos los principios de libertad e igualdad. Así, “la separación entre privado y público se vuelve a establecer como una división dentro de la propia sociedad civil, dentro del mundo de los varones” (Pateman, 1996:6) y es así que quedará expuesta la débil ciudadanía que ostentan las mujeres por lo que la crítica feminista se centrará en esta dicotomía espacial, concretamente en la lucha de las sufragistas ya que “las mujeres no serán capaces de aprender cuáles son sus intereses si carecen de experiencia fuera de la vida doméstica” (ibídem: 15).

La separación es una apuesta del liberalismo que le es útil al capitalismo imperante, dado que al preconcebir las esferas autónomas, se les otorga una falsa idea de gobierno a las mujeres cuando en realidad el sistema las necesita íntegramente unidas pero jerarquizadas. En este aspecto, Walby (1990) afirma que las relaciones patriarcales en las sociedades industriales avanzadas se construyen y preservan gracias a seis estructuras separables de subordinación de las mujeres que tensan un hilo de continuidad desde la esfera pública a la privada: la producción doméstica (los hombres se apropian del valor del trabajo doméstico); las relaciones

asimétricas en el trabajo remunerado; las relaciones patriarcales en las instituciones del Estado; la violencia simbólica en el seno de la familia; el control del hombre de la sexualidad de la mujer y las representaciones patriarcales que emanan de las industrias culturales. Este tono de denuncia fue empleado muy someramente por alguno de los geógrafos radicales más citados, como David Harvey con el agravante de que esta misma matriz espacial se sostuvo por casi doscientos años definiendo el espectro de análisis de la geografía “reaccionaria”.

La geografía humanista también influyó principalmente durante los ochenta en los estudios de género, sobre todo en Norteamérica (a contramano de la crítica radical focalizada en Gran Bretaña) y como explica García Ramón (2008) puso énfasis en el papel que las experiencias, sentimientos y percepciones juegan en el estudio del espacio privado, el espacio doméstico y el espacio cotidiano (García Ballesteros, 1989) en detrimento de la versión estructural de la geografía radical. Dicho balance propone matices en los registros espaciales que van erosionando la dicotomía sedimentada público-privado y su mirada funcionalista de los espacios para irradiar una mirada holística de la experiencia espacial que no redunde en una base materialista sino subjetiva. El entorno urbano será privilegiado para analizar los comportamientos individuales, la interiorización del espacio exterior, la movilidad y la percepción de los espacios urbanos: hombres y mujeres utilizan de forma distinta ese espacio exterior, según la división sexual del trabajo, lo que condiciona que sea la mujer quien realice la mayor parte de movimientos por compras y servicios (como asistencia a centros sanitarios, llevar a los niños a la escuela) haciendo heterogénea la percepción espacial entre hombres y mujeres, con independencia de que éstas trabajen fuera del hogar o no (Sabaté, 1984).

Algunos de los hallazgos que se vuelcan en las investigaciones son la reducción del tiempo libre disponible de las mujeres cuando no se encuentra en el hogar, la extensión de sus labores domésticas en el espacio exterior dado que emplea ese tiempo no obligado para realizar compras vinculadas a su rol doméstico. Por otro lado, se expone un contraste marcado en el mapa mental de hombres y mujeres en relación a la escala local dado que los itinerarios de estas últimas se supeditan a un recorrido habitual que siguen o bien caminando o haciendo uso del transporte público. En cambio, los hombres propietarios de sus automóviles poseen una

---

<sup>1</sup> Murillo (1996) ha interpelado también el uso lo privado como una maniobra de borramiento de lo doméstico porque las mujeres han estado privadas no sólo de participar y hacerse visibles en lo público, sino que han estado privadas de lo privado y entregadas a lo doméstico. Por lo tanto, se podría pensar el real desenvolvimiento del hacer-ser de hombres y mujeres en cuatro o, inclusive, hasta cinco esferas: la política, la pública, la privada, la doméstica y la de la intimidad.



dimensión de la distancia más prolifera y conocen los límites administrativos de forma más precisa. En concordancia con Soto Villagrán “las investigaciones de estos geógrafos muestran que el espacio subjetivo de las mujeres expresa un espacio vivido más reducido, más lineal y organizado alrededor de una sola calle” (2010: 223). En otras palabras, parece que la percepción de las mujeres está concentrada en la escala microlocal o barrial mientras que la de los hombres abarca un conocimiento más generalizado y extendido de la escala local.

No obstante, dichos lineamientos tendrán para Rose (1993) un sesgo científico social masculino. Esta autora, en un intento por dilucidar el género de la geografía, critica los enfoques de la *time-geography* y la geografía humanista. Con respecto a la escuela fundada por Torsten Hagerstrand repara en que el modelo espacio-temporal que propone no permite entender las relaciones asimétricas en la construcción de espacialidad que ejercen los hombres sobre las mujeres. La descripción del espacio cotidiano de las mujeres a través de los recorridos (*path*), su duración y estaciones no explicitan los causantes de una curva casi recta en el predominio del hogar como estación ni los breves intersticios en la experiencia exterior de las mujeres a diferencia del patrón de los hombres. Por otro lado, el esquema de la *time-geography* toma el espacio doméstico como una estación de origen y por lo tanto subestima su génesis al mismo tiempo que visualiza el contacto con el afuera de una manera mecánica y de movilidad desdibujando sentimientos de miedo, presión y estrés no existieran: “*time-geography is being used to reveal the map of everyday patriarchy*” (Rose, 1993:25).

Con respecto a la geografía humanista, Rose alega que recupera la subjetividad que la *time-geography* olvidó bajo el concepto de lugar o específicamente el sentido de lugar pregonado por Yi-Fi Tuan y la interioridad de Relph pero aun así preserva la inclinación hacia lo que denomina estética masculina:

*“I argue that humanistic geography feminizes its notion of place . This makes it a very different kind of masculinity from that of time-geography. Whereas the latter’s social-scientific masculinity repressed all reference to a feminized Other in order to establish a claim to exhaustive knowledge, humanistic geographers acknowledge an Other in the form of place itself. The masculinity of humanistic geographers is then asserted through their sensitivity to place. I call this ‘aesthetic masculinity’, and its particular relationship to its Other*

*requires a particular form of critique. The masculinism of its epistemology is characterized not by an overt repression of its Other, but by confronting its Other: it erases women, not by ignoring all that is associated with them, but by engendering its explicit Other through masculinist notions of Woman”* (1993:45).

En su definición de topofilia, Yi-Fu Tuan expresa que se trata de un placer visual fugaz; el deleite sensual del contacto físico; el cariño por el lugar porque es familiar, porque es el hogar y encarna el pasado, porque provoca orgullo de propiedad o creación; alegría en las cosas al igual que la salud y vitalidad animal (1974). Si a esta premisa se le suma la aseveración de Relph (1976) en torno al hogar como centro de significancia, estamos en presencia de una cristalización cuestionable. Bajo esta fundación la geografía humanista posee una mirada nostálgica y romántica del hogar, asociado simplemente al rol maternal de la mujer y el valor de la familia. Nuevamente se desentiende de la opresión que puede crear el hogar por la trampa de la cultura y lo reinscribe como un espacio de seguridad y refugio, el epitome del lugar. Rose acierta en su visión: “Tuan remarked that human identification with the familiar, nurturing place has a biological basis. This enthusiasm for home and for what is associated with the domestic, in the context of the erasure of women from humanistic studies, suggests to me that humanistic geographers are working with a masculinist notion of home/place” (1993:53). Esto es lo que lleva a las geógrafas feministas a ponderar la experiencia corporal de las mujeres que queda advertida en la expresión los cuerpos sin lugar de McDowell, inquietud de los años noventa.

Finalmente, queda por subrayar que la geografía radical ha sido importante en su tarea de visibilizar a las mujeres a pesar de haber instalado el tema desde un análisis espacial dicotómico y descriptivo. En lo que respecta a las reacciones más subjetivistas del pensamiento geográfico, aquellas que parecían alejarse del enfoque estructural heredado del marxismo, sólo dejaron muestras de mayor continuidad que interrupciones en el privilegio de la masculinidad como experiencia universal de la geografía. La escuela de Lund y la geografía humanista han problematizado mínimamente las relaciones de género espacializadas y, por el contrario, han reafirmado la el juego de las esencias: la dicotomía espacio interior-espacio exterior; la homologación hogar-lugar. Por último, la crítica feminista a estas corrientes pone de relieve el cuerpo



y el tema de las intersecciones como pasaje hacia una verdadera geografía para no excluir a la mitad del género humano (García Ramón, 1989).

### **La revelación de los giros culturales en Geografía**

Nogué y Albet ubican sobre finales de los años ochenta y con auge en los noventa la reestructuración de la geografía cultural y social a través del sacudón impuesto por la revisión de las directrices de la cultura, que augura la tan retardada problematización en los temas que competen a la geografía del género y en la que se solapan las tradicionales ramas de la geografía. “La cultura es ahora vista como el medio a través del cual las transformaciones se experimentan, contestan y constituyen” (2004: 159) sostienen los españoles. En esta sintonía, para Claval todas las categorías tradicionalmente empleadas (lo social, lo económico, lo político, etc.) son culturalmente construidas. Esto también es cierto para el espacio cuya naturaleza es simbólica, lo que significa que el análisis funcional no puede decir ya nada (2018). De hecho, el enfoque cultural conduce entonces a reconstruir la disciplina sobre nuevas bases. En esta etapa se incorpora la cuestión de la alteridad en base a la crítica posmoderna de las verdades universales que dará ímpetu a los territorios de las minorías (de género, sexuales, étnicas, religiosas, entre otras) y sus voces tan largamente silenciadas o clausuradas por el poder hegemónico. Es a través del giro cultural que no sólo se pretende rectificar el evidente androcentrismo que ha caracterizado el pensamiento geográfico hasta el presente sino denunciar su falocentrismo (Nogué y Albet, 2004). En esta tesitura, se pone el acento en la diversidad cultural de las mujeres (García Ramón, 2008) ante la importancia del conocimiento situado (Haraway, 1995) como bandera de las perspectivas decoloniales. La categoría de clase social como omnicompreensiva de la situación de vida de las mujeres debió adaptarse a diversos contextos culturales y tuvo que vincularse con categorías como las de edad, sexualidad, nacionalidad, etc. (García Ramón, 2006) lo que Crenshaw llamó la interseccionalidad.

En el gran trabajo de sistematización de Soto Villagrán, ésta exclama que ambos giros, el cultural y posmoderno conducen a un giro geográfico que se pone al servicio de las otras ciencias sociales, advirtiendo la necesaria reconfiguración de la geografía del género en geografías del género: “la acepción geografías de género en plural, para precisar que este ámbito del

conocimiento geográfico no representa un cuerpo uniforme ni homogéneo de saberes, creencias y prácticas intelectuales. Por el contrario, las diferencias internas muestran un campo del conocimiento diverso, estrechamente entrelazado con otros campos de la disciplina geográfica y también con otras ciencias sociales” (2010: 221).

Asimismo, también podemos pluralizar al objeto en la fórmula geografías de los géneros en un esfuerzo por articular la teoría queer que tendrá su campo fértil en estos lustros, dada la deconstrucción de subjetividades, expresiones y orientaciones en virtud del género y la sexualidad poniendo en jaque los conceptos decimonónicos de identidad y comunidad, engrosados por la geografía humanista. En rigor, el desajuste que produce esta mirada en la geografía logra la aclamada trascendencia de su epistemología por diversas decantaciones: los cambios en las técnicas incluyendo fotografías, cine, la semiótica, análisis de discursos, obras literarias; la multiplicación de emplazamientos materiales y simbólicos del poder: los puestos de trabajo, los espacios domésticos, los lugares de esparcimiento, los centros comerciales, las plazas, la playa, el barrio, la comunidad, inclusive el Estado nación (Soto Villagrán 2010, McDowell 2000) con un semblante paradójico en términos de Rose donde lo interior se experimenta como exterioridad y lo exterior como interioridad. Por otro lado se encausa a la predisposición del investigador a la reflexividad y la autocrítica de su rol como privilegiado en la captación de la realidad social teniendo que optar por una construcción colaborativa y horizontal con sus sujetos de análisis. Toda esta batería de innovaciones ha llevado a plantear que las geografías del género han sido «pioneras» en la incorporación de metodologías cualitativas dentro de la disciplina (García Ramón, 2006).

Como sostienen Zubía y López “los Cultural Studies emergieron después de la segunda mitad del siglo XX con un fuerte componente político, como respuesta a los cánones hegemónicos de la academia y sus dificultades para “leer” los procesos de la sociedad por fuera de marcos disciplinares institucionalizados” (2015:249). Sin embargo, Mona Domosh (2011) ha deslizado su desconfianza en la alianza entre la geografía cultural y la geografía feminista. La autora asume que “la cultura realmente todavía no ha “girado” en la geografía feminista debido a varias razones: sus asociaciones elitistas, una creencia de que los estudios culturales son superfluos y apolíticos, una desconfianza con lo visual



y lo textual, una sospecha de oportunismo académico” y por lo tanto es imperioso indagar por el compromiso político de las y los investigadores de estas vertientes.

### El desafío del activismo

Partiendo de que militancia y activismo no son alusiones intercambiables, tomaremos la diferenciación que propone el Manual de formación política del Ministerio del Interior de la Nación del 2012, para apoyarnos en la idea de activismo. Según el documento “*ser militante es asumir una causa y persistir por ella y en ella, siendo vehículo de un proyecto, participando de la construcción de esa relación entre la gente y el dirigente, es decir el poder. Se trata de prepararse para construir poder, construir poder; prepararse para gobernar*”. En cambio, el/la activista no cambia, ni ajusta la causa ni por proyectos, ni por líderes, ni por oportunidades de poder. La militancia requiere un liderazgo que lleve a la transformación de la realidad mientras que el activismo es una instancia más vinculada a la causa que si bien pondera la puesta en marcha de los cambios, sus circunstancias no permiten abocarse de lleno a una plano total de ejercicio de resistencia. Creo que esto es lo que ocurre con numerosos docentes que comparten una causa pero que imposibilitados por sus obligaciones, no prestan un servicio total. Las disposiciones de las y los geógrafos frente al activismo, pivotea los límites entre una geografía del género, de la mujer o feminista.

Geografía de las mujeres es una línea que busca erradicar la concepción de un espacio androcéntrico a partir de la visibilización de las mujeres y sus “mundos” (Karsten y Meersten, 1992). Con esta fórmula se señala la presencia de la mujer en distintos ámbitos. Este rasgo domina en los setenta y es asumido por geógrafos radicales que privilegiaron la variable trabajo. Este esfuerzo geográfico por hacer visible la vida de las mujeres, sin embargo, adolece de un carácter explicativo sobre las condiciones espaciales de vida (Soto Villagrán, 2010:219). Si para estos momentos, el espacio respondía a un constructo social, el aspecto procesual no quedaba claro al anclar los intereses en la pura dicotomía. Por ejemplo, la referencia femenina en las pirámides de población o la descripción del rol de las mujeres durante el auge del capitalismo en las tareas domésticas son ejemplos. En este sentido, la incorporación del sexo como una variable para el estudio de la población fue un enfoque dominante que contribuyó a desagregar los datos demográficos y permitió establecer patrones

de comparación entre países y regiones considerando variables tales como migración, fecundidad, composición familiar y trabajo (Prats, 2006). El espacio aparece así como una agregación sexual con énfasis en la clase.

La denominación geografía de género sigue un interés analítico y explicativo más profundo a partir del concepto de género “para comprender las formas en que las diferencias entre lo femenino y lo masculino se expresan en distintas escalas dentro de los procesos geográficos, la significación de las diferenciaciones espaciales, y sobre todo entre el espacio privado y el espacio público, tanto en el ámbito del trabajo como en los procesos urbanos en sentido amplio”. Ya deja de concebirse al espacio como homogéneo para volcar una comprensión relacional. En este sentido, su introducción orienta el análisis hacia la erosión del par dicotómico tales como público-privado, abierto-cerrado, centro-periferia, producción-reproducción, local-global, femenino-masculino. El recorte no sólo tendrá a los puestos de trabajo como destino sino los lugares de esparcimiento, los centros comerciales, las plazas, la playa, el barrio, la comunidad, inclusive el Estado-Nación (McDowell, 2000). La incursión del género en la preocupación espacial no sólo reafirma la disposición de pensar al espacio como construcción social sino como una categoría que traza una dialéctica sociosexual. Como expresa Soto Villagrán, “la geografía del género pone énfasis en la construcción social del género, donde ubicamos algunas de las transformaciones a nivel teórico” (ibidem) lo que marca un salto con respecto a la geografía de las mujeres.

Por último, es necesario precisar dos cuestiones que se perfilan en la década de los ochenta y que servirán para alimentar la discusión de los años noventa. La primera es que se manifiesta una clara cercanía con los métodos cualitativos de investigación, pues se afirma que los métodos cuantitativos y el uso de técnicas estadísticas están relacionados con formas de conocer de tipo patriarcal que suelen reflejar jerarquías de valores respecto a la posición de hombres y mujeres (García Ramon, 1989). En ocasiones la geografía feminista se ha equiparado a la geografía del (y) género pero en la primera las relaciones de género se interpreten desde la teoría feminista (relaciones de poder, desigualdad, cambio social). En los países de habla inglesa se utiliza *geografía feminista* y en los de habla hispana predomina *geografía de género* (Colombara, s/f), controversia que tomará forma en las latitudes del sur. En palabras de



Mireia Baylina (2016) cabe recordar que “el feminismo supone, pues, un compromiso político, un cambio; pero también una revolución teórica (revisión de muchos conceptos) y una reconstrucción de todo un cuerpo de conocimiento geográfico. Es un movimiento político y un campo teórico de análisis. La geografía feminista, pues, es la que incorpora las aportaciones teóricas del feminismo a la explicación e interpretación de los hechos geográficos” (Sabaté et al., 1995). Pollock (1996) critica la entidad academicista del género exponiendo que “el género no es al feminismo lo que la clase al marxismo o la raza a la teoría poscolonial”. Con este ataque descubre

que los feminismos también deben ser un espacio político o mejor dicho un movimiento político que se retroalimenta con el campo teórico en el que se enraiza.

La geografía feminista alumbra la noción de patriarcado o heteronormatividad que la geografía del género no aborda en tónica ontológica ni disruptiva. Cuando observamos la enumeración de temáticas que realiza Lan para el caso de Argentina, resulta evidente que en muchas ocasiones las y los investigadores se especializan en ejes temáticos propios de una geografía de las mujeres o del género (Fig. 1), escondiendo un posicionamiento que sólo flanquea la crítica deconstructiva.

Las nuevas posiciones teóricas nos invitan a estudiar la complejidad de las experiencias de mujeres y a combinar la dimensión de género con otras causas de la diferencia, como la etnicidad, la clase social, la nacionalidad o la sexualidad (Caballé, 1997 en García Ramón 2008). La discusión sobre la diferencia y sobre el significado del lenguaje ha impulsado a las geografías del género a plantearse cuestiones como la representación, la identidad y el cuerpo temas centrales no sólo de la geografía feminista sino de la geografía postmodernista de principios del siglo XXI (Longhurst, 1997). Según McDowell el “giro cultural” en los estudios feministas y, desde luego en la investigación geográfica pone énfasis en los símbolos, significados y representaciones (2000:21). Asimismo, todos estos nuevos aportes son redimensionados en Latinoamérica por una preocupación que tiene que ver más con la desigualdad que con la diferencia que acompañó la tradición eurocéntrica.

Para dejar planteado algunos insumos que brinda el giro cultural en geografía perspectiva feminista nos haremos eco del trabajo del brasileño Ferrari Martínez (2018) quien propone tres elementos para torcer<sup>2</sup> la geografía:

**El cuerpo:** el brasileño emplea el aporte de David Le Breton para señalar que en la vida cotidiana no vemos “cuerpos”, sino hombres, mujeres, niños y el de Bourdieu cuando repara en que miramos “cuerpos socialmente diferenciados” y, a estos los jerarquizamos en categorizaciones como son: bonitos, feos, finos, vulgares, gruesos, delgados, entre otras. Es decir, una mirada sociológica no toma al cuerpo tal y como este se presenta en la vida cotidiana, sino se aproxima a él desde una perspectiva analítica y desde ciertas definiciones conceptuales y categorías. Es por eso que la separación entre vida laboral y doméstica se disuelve en el cuerpo

Geografía: campos temáticos	Temas con perspectiva de género
Geografía Urbana	Relaciones de género Espacio público Violencia de género Movilidad y accesibilidad según género Ciudad de género
Geografía Social	Género y trabajo Género y migraciones Estructura social y género Género, cultura y poder
Geografía Rural	Mujeres y movimientos sociales rurales Mujer y espacio rural Turismo rural y género Género y ambiente
Geografía Política	Género y participación política Geografía electoral y género
Enseñanza de la Geografía	Educación, género y geografía
Teoría de la Geografía	Género y territorio

Fig.1 Temas con con perspectiva de género  
Fuente: Lan, 2016.

<sup>2</sup> Del término queer que se traduce como torcido, invertido, raro.



(Aguilar y Soto Villagran, 2013) que actúa como elemento de continuidad en esferas que se presentan como discontinuas. En la actualidad, el cuerpo puede ser interpelado por sus vinculaciones con la tecnología, su vínculo con la noche, entre muchos otros encauces posibles que lo convierten en una materia flexible y dinámica por lo que McDowell (ibidem) prefiere el término corporeidad donde cobra relevancia el concepto vertido por Butler de performance.

**El devenir:** toma esta idea de Deleuze y Guattari para comprender los sujetos a partir de sus trayectorias, pero en un conjunto de prácticas y contextos. Esto exige una comprensión no fija de tiempos y espacios, pues el sujeto no es, viene siendo (2018: 60). Apela a la potencia del concepto de lugar, brindado por Massey ya que lo entiende como un espacio de convergencias y divergencias, es decir, de encuentro de trayectorias pero aun así de posibilidad. Así se puede pensar que las identidades espaciales son el resultado de sus discursos y las relaciones espaciales y por ende no se definen a priori sino en su devenir. Es imprescindible mostrar que los espacios por los que transcurre la vida de una persona no se dan en la fragmentación, sino en el devenir haciendo manifiesta la relación que hay entre los espacios públicos, privados y domésticos como un *continuum*.

Cuando “torcemos” la geografía a partir de estos aportes que sublevar su status quo en términos metodológicos y formas de aprehensión, no es de extrañarse la llamada deconstrucción de ciertos conceptos. En este reajuste, Ferrari Martínez (2018) menciona tres que han prevalecido con orientaciones normativas. En primer término la escala, entendida por los geógrafos y geógrafas como un marco analítico métrico que, en sintonía con la geografía política, encerraba una asociación estable entre Estado, territorio y área (Collinge 1995 en Ferrari Martínez, 2018). Dicha concepción omite el ejercicio de poder que se efectúa para el control de la subalternidad. El autor lo vincula con las tecnologías del yo de Foucault que en iniciativas como los censos de población y el mapeo de sectores vulnerados a partir de esa información desagregada permiten desplegar políticas de coerción y manipulación. En segundo lugar, replantea la noción de límite, aquel marco normativo por excelencia del espacio. El efecto de delimitación es lineal y parece dividir dos espacios homogéneos en su interior pero diferentes entre sí. No reconoce que los límites son negociables y los sujetos que contienen pueden ser mucho más parecidos de lo

que desearía con los espacios vecinos. Por último y con relación a éste último, el propio concepto de Nación también pregona un discurso de geografía homogénea. La Nación, en última instancia es resultado de un proceso restrictivo que emana de las tecnologías del yo que gobierna nuestros cuerpos y sentimientos para no ceder ante la alteridad. Ferrari Martínez postula que “a geografía cultural, por ejemplo, a linearidade do discurso nacional pode incorrer no risco de atribuir a cultura ao território idealizado da nação e não aos sujeitos que o produzem cotidianamente” (2018: 63).

Con estas tres premisas se alienta la incorporación de la crítica de las teorías feministas para alumbrar la inscripción reguladora de los cuerpos. El régimen escalar tradicionalmente empleado se contrapone a la performatividad que invita a geografías más subversivas (Silva, 2009). De hecho, como reflexiona Smith “gran parte de la confusión en las construcciones contemporáneas del espacio geográfico surge de un dilatado silencio sobre la cuestión de la escala” (2002). Por otro lado, el límite como censura del territorio “normativiza” su cotidianeidad en una geografía corporizada (ibidem). En paralelo, la Nación culmina un dictamen cristalizador de las identidades en virtud de un espacio falsamente estable. Concebir en esta perspectiva el concepto de Nación es alimentar una hegemonía cultural y borrar las minorías presentes en la construcción histórica de sus territorios. En este sentido, la “nueva geografía cultural” que toma las discusiones del feminismo, sacude la geografía humana en su totalidad.

### Experiencias comprometidas<sup>3</sup>

Como último punto en la revitalización de una geografía feminista, nos pareció atinado verter las experiencias de activismo de dos compañeras interesadas y, de alguna forma, fundantes de la geografía feminista en argentina que terminan por agregar la dimensión territorial como concepto decisivo en esta orientación. Comentaremos el activismo presente en La Universidad Nacional de La Pampa y La Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires como formas de replegar la teoría en la praxis, el pensamiento en el activismo, cuyas referentes elegidas fueron Leticia García y Diana Lan, respectivamente. Esta maniobra recupera un sentido elemental que es subrayado por García: “La universidad a puertas abiertas” o por Lan: “salimos a la calle a aprender” y produce una retroalimentación que

<sup>3</sup> La redacción de este apartado ha sido posible por los comentarios realizados por Leticia García y Diana Lan, profesoras-investigadoras con las que he podido compartir espacios de discusión y reflexión enriquecedores en el marco de congresos de Geografía.



impacta en los sentidos de la teoría y su agenciamiento. Comentaremos la experiencia de “Geógrafas haciendo lugar” y de la incorporación de la ESI en el campo de la práctica del profesorado en Geografía como estadios interesantes vinculados al plano de la geografía feminista. El proceso en ambas experiencias se inscribe en un esfuerzo por visibilizar el rigor de la geografía en los asuntos de ciudadanía que fueron históricamente encabezados por otras ciencias sociales.

La aceleración de este ejercicio político de activismo se produce causalmente por la transdisciplinariedad que invita la categoría género con la presencia de mujeres que han estado inquietadas por estas problemáticas en sus trayectorias más personales que académicas. En este sentido, la coyuntura ha exigido y permitido como pocas instancias precedentes, la permeabilidad entre la realidad social y el ámbito universitario. Dicha permeabilidad se materializa no sólo en lo alusivo a discusiones posibles en las aulas, usualmente colaterales a la currícula sino en el despliegue espacial, o mejor dicho, territorial.

Tanto en Santa Rosa como Tandil, la temática se instala como parte de un proyecto de Cátedra Libre que si bien se estructura en los márgenes de la formalidad como en otras (Larreche y Ulloa, 2018) que ha servido como antesala a episodios de participación en las movilizaciones que estaban sucediéndose y atravesaban (y definían) los talleres de la propuesta. Cuando Diana Lan relata la genealogía de “Geógrafas Haciendo Lugar” destaca lo ocurrido en el campo de la academia al sumarse becarios y becarias interesados en el aporte de la geografía al espectro sexo-génerico como un medio fecundo para hacerse eco de los movimientos de mujeres y en particular del Paro Internacional de Mujeres del 8 de marzo de 2018, popularizado como el 8M. El efecto de encarnar esta territorialidad forjó un sentimiento colectivo que exhortó a quienes formaron parte del mismo su condición reducida a al saber. Como consecuencia, surge la agrupación Geógrafas haciendo Lugar (GehLu) (Fig. 2) cuya misión es elaborar una agenda feminista local que acompañe los reclamos sociales y se trabaje desde la universidad y la sociedad en su conjunto para conquistar la ampliación de derechos para las mujeres y las disidencias sexuales. Asimismo, uno de los hitos interesantes que se desprendió de este grupo ha sido “Por espacios sin miedo. La calle también es mía”, donde se generaron 14 espacios de mapeo colectivo en plazas de la ciudad donde se aducen topofobias en la

experiencia espacial de las tandilenses. De esta forma, penetra la vivencia cotidiana y el conocimiento popular como insumo principal que aprovecha la geografía sin desligarse de su territorio de injerencia en la ciudad. Justamente, el nombre de la agrupación refleja como los conceptos de la geografía son desencadenantes de la gramática subjetiva, “haciendo lugar” como ejercicio político que busca compensar en términos de justicia lo que McDowell suscribió como cuerpos sin lugar en la retórica de las mujeres.



Figura 2: Logo agrupación “Geógrafas haciendo lugar”  
Fuente: Lan, 2018.

Alrededor de la misma intención embravecida por el reclamo de la ley de aborto, las geógrafas feministas de La Pampa, fueron penetrando en la escena popular de una forma gradual. A raíz de la incursión en tópicos relevantes nucleados en la ESI, el campo de las prácticas docentes fue un primer experimento de politización de la geografía bajo un dispositivo horizontal de consensos y disensos. Parte de esos aprendizajes fueron volcados por estudiantes en instancias de divulgación como congresos y fue interesante observar de qué modo el corpus de la geografía permite un análisis consistente al bosquejar enlaces entre los sucesos de la vida diaria y su contrastación teórica. Mediante la habilitación de los talleres de dos cátedras: Geografía de América Latina y Geografía Urbana, los estudiantes llevaron a cabo el tratamiento de discusiones centrales del feminismo como el tema de la violencia urbana (piropos, acoso callejero), los circuitos de prostitución, la importancia del pensamiento latinoamericano, entre otras. La



incorporación de las y los estudiantes a distintos contextos socio-educativos a partir de su formación profesional fue derivando en una autoreflexión y un cambio de perspectiva en estas problemáticas que los afectaban en primera persona; de hecho en una oportunidad colabora la Junta Vecinal para poder diagramar estrategias contra la violencia urbana sufrida por las estudiantes como alumbrado. Esto conlleva un deseo de tender un puente más fuerte con el conjunto de la sociedad. Leticia García puntualiza esta necesidad de descentrar la idea de enseñanza fuera del aula, tomar voces como fuentes alternativas al texto y más aún cuando la historia de alguna forma se estaba escribiendo afuera. Es por ello que empiezan contactos con otros mundos, principalmente vía la extensión. El arte fue la forma de vinculación entre teoría y activismo a partir de la prostitución y la diversidad sexual y la concreción de los coloquios y muestras ocuparon las escalinatas de la universidad, lo que los hacía ineludibles tanto por las y los estudiantes de otras carreras de la facultad como por parte del conjunto de los habitantes ya que en varias oportunidades se cortó la calle.

Con ambas experiencias situadas y de activismo no sólo se intenta mostrar los puntos de fuga que la teoría puede encontrar en la apropiación de la praxis sino dejar asentado que la Geografía encarnada en estas docentes-investigadoras-activistas encabezó la discusión de una cuestión sumamente compleja que requería un compromiso crítico. Esto marca un punto de inflexión en cuanto a la deuda que nuestra ciencia guarda con muchos posicionamientos que, al fin y al cabo, la definen como social.

### Conclusiones

La geografía en clave de género ha sufrido necesarios embates por parte de feministas recién insertas en la misma disciplina. Esta microlucha contribuyó a un descentramiento de coordenadas y a un desbordamiento de temáticas con foco en el espacio. Gestada en Europa, con una fuerte connotación política propia de la corriente radical, las indagaciones fueron yuxtaponiéndose en otras latitudes, como Estados Unidos, España y, por último la región latinoamericana, con asimetrías en el seno de cada región tanto en desarrollo como en posicionamiento. El desbordamiento de temáticas ha socavado la cuestión dicotómica del espacio entendido desde una variable meramente sexual que lo concebía como estructura rígida. Con la explosión

del feminismo radical, los cuestionamientos al sistema también significaron el revés al discurso liberal que había sedimentado un entendimiento descriptivo del espacio.

El género como categoría cultural posibilita un primer paso en ese desbordamiento de temas que al principio da muestras de continuidades antes que cortes con su antecesor. La geografía humanista considerará la visión de la mujer a lo largo de su movilidad por otros espacios pero sin una perspectiva comprensiva y, es por ello, que las producciones serán ya no de dicotomías sino de esencialismos, igualmente peligrosos como la fascinación de la mujer ya no con la esfera doméstica sino con el hogar. El desbordamiento con tono disruptivo se genera por la inyección cultural que aparece en los estudios de la realidad social, apelando no sólo a un espacio generizado sino atravesado por sujetos de distintas procedencia, raza, sexualidad y credos. Asimismo, la teoría feminista desborda su propia bitácora y, por ejemplo, el estudio del cuerpo y el devenir y se inmiscuirá con fuerza en el corpus de otras ciencias sociales como la Geografía. Aquí es donde la dimensión política se resignifica.

Los posicionamientos políticos particulares de sus investigadores, enmarcados en movimientos generales como la revalorización de las epistemologías del sur no exentan a la ciencia geográfica, en donde se produce una suerte de zigzag semántico con esta línea que analiza la construcción sociosexual del espacio. La adscripción al feminismo compromete una tarea no sólo de lectura sino de activismo en la escena social que expusimos con los casos de Santa Rosa y Tandil. Quedará como resultado conformada una línea de estudio pero con divisiones internas, las mismas que se presencian en el movimiento feminista en otros temas: Geografía de las mujeres, Geografía del Género, Geografías de los Géneros y, finalmente la vuelta a un origen pero esta vez no eurocéntrico: Geografía Feminista. Esta última, pensamos, es la que asegura la trascendencia.



### Bibliografía

- Aguilar, M. y Soto Villagrán, P. (2000) *Cuerpos, espacios y emociones: aproximaciones desde las ciencias sociales*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Baylina, Mireia (2016). *Evolución y Aportaciones de la Geografía y Género*. En Jornada "La perspectiva de género en Geografía". Las Palmas de Gran Canaria, España. Grupo de Investigación de Geografía y Género, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Caballé, A. (1997). "Aproximación al marco teórico y metodológico en la investigación de geografía del género". *Cuadernos Geográficos*, v. 27, pp. 7-27.
- Canova, N., Claval, P. y Lois González, R. (2018). "Epistemología comparativa de los enfoques culturales en las geografías francesa y española". *Cuadernos Geográficos* v. 57, n. 3, pp. 15-35.
- Christopherson, S. (1989). "On being outside the Project". *Antipode*, v. 21, pp. 83-89.
- Collinge, C. (2005). "The difference between society and space: Nested scales and the returns of spatial fetishism". *Environment and Planning D: Society and Space*, v. 23, n. 2, pp. 189-206.
- Colombara, M. (s/f). *Geografía con perspectiva de género: estado de arte en América Latina*.
- García Ballesteros, A. y Bosque Sendra, J. (1989). *El espacio subjetivo de la ciudad de Segovia*. Madrid: Universidad Complutense.
- Domosh, M. (2011). "¿Alianza difícil? Examen de las relaciones entre las geografías cultural y feminista". *Geografía en Español*, pp. 1-9.
- Ferrari Martínez, C. (2018). "Espacios distorcidos: feminismos, teorías queer y geografías". *Caderno Prudentino de Geografía, Presidente Prudente*, n. 40, v. 1, pp. 52-67.
- García Ramón, M. D. (2008), "¿Espacios asexuados o masculinidades y feminidades espaciales?: hacia una geografía del género". *Semata: Ciencias sociales e humanidades*, n. 20, pp. 25-51.
- García Ramón, M.D. (2006). *Geografía del género*. En Hiernaux, D y Lindón, A. (eds.), *Tratado de geografía humana*, Barcelona: Anthropos-UAM1, pp. 337-354.
- García Ramón, M.D. (1989). "Género, espacio y entorno: ¿hacia una renovación conceptual de la geografía? Una introducción". *Documents d'anàlisi geogràfica*, v. 14), pp. 7-13.
- García Ramón, M. D. (1985). "El análisis de género y la geografía: reflexiones en torno a un libro reciente", *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, v. 6, pp. 133-143.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Karsten, L. y Mertens, K. (1992). "La geografía del género: sobre visibilidad, identidad y relaciones de poder". *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, n. 19-20, pp. 181-193.
- Lan, D. (2016). *Los estudios de género en la geografía argentina*. En Ibarra-García y Escamilla-Herrera (coords.) *Geografías feministas de diversas latitudes: orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*, pp. 55-71.
- Little, J.; Peake, L. & Richardson, P. (1988). *Women in cities*. Londres: Mcmillan.
- Longhurst, R. (1997): "(Dis)embodied geographies". *Progress in Human Geography*, v. 21, n.4, pp. 486-501.
- McDowell, L (2000). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Madrid: Ediciones Cátedra. Ministerio del Interior de la Nación (2012). *Manual de Formación Política*.
- Murillo, Soledad (1996). *El mito de la vida privada. De la entrega al tiempo propio*. España Editores.
- Nogué, J. y Albet, A. (2004). *Cartografía de los cambios sociales y culturales*. En Romero, J. (coord.), *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*, Barcelona: Ariel, pp. 159-202.
-



Pateman, Carol (1996). Críticas feministas a la dicotomía público-privado. En *Perspectivas feministas en teoría política*, compilado por Carme Castells, pp. 31-52. Barcelona: Paidós.

Pollock, G. (1996). *Generations and Geographies in the visual arts: feminist readings*. Londres: Routledge.

Prats, María (2006). Sexo, género y lugar. En Nogué, J. y Romero, J. (eds.) *Las otras geografías*, Valencia: Tirant Lo Blanch, pp. 493-510.

Relph, E. (1976). *Place and Placelessness*. Londres: Pion.  
Rose, G. (1993). *Feminism & geography: The limits of geographical knowledge*. Minnesota: Polity.

Sabaté, A. (1986). Movilidad espacial, migraciones y desplazamientos de la mujer. En García Ballesteros (coord.). *El uso del espacio en la vida cotidiana*, Madrid: Universidad Autónoma, pp. 225-231.

Silva, J. M. (2009). *Geografías subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades*. Todapalavra Editora.

Smith, N. (2002). "Geografía, diferencia y políticas de escala". *Terra Livre*, v.2, n.19, pp. 127-146.

Soto Villagrán, P. (2010). Los giros de las geografías del género: re-pensando las diferencias. En Lindón, A. y Hiernaux, D. (eds.) *Los Giros de la Geografía Humana: desafíos y horizontes*. Universidad Autónoma Metropolitana: Anthropos, pp. 217-240.

Tuan, Y-F. (1974). *Topophilia: a study of environment perception, attitudes and values*. Englewood Cliffs: NJ: Prentice Hall.

Walby, S. (1990). *Theorizing patriarchy*. Oxford: Blackwell.

Zubia, G. F., & López, A. (2015). "Geografía (s) feminista (s): itinerarios y debates por las reflexiones en torno al estudio cultural de las espacialidades". *Question*, v. 1, n. 46.



## **Desigualdades de género y territorio. Propuestas de abordaje para las clases de geografía de la escuela secundaria**

**Patricia Souto**

*patsysouto@gmail.com*

**Daniela Guberman**

*daniela.guberman@gmail.com*

**Analía Vago**

*analiamvago@gmail.com*

INDEGEO, Instituto de Geografía "Romualdo Ardissonne", Universidad de Buenos Aires

Resumen: - - -

Palabras Claves: - - -



## Desigualdades de género y territorio: propuestas de abordaje para las clases de geografía de la escuela secundaria

### 1. Introducción

El objetivo de este trabajo es presentar tres propuestas de secuencias didácticas elaboradas en el marco de la asignatura Geografía en la escuela secundaria con la intención de incorporar la perspectiva de género en el abordaje de distintas temáticas presentes en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires. Considerando que la visibilidad de las desigualdades de género ha emergido con mucha fuerza en la sociedad actual y que las mismas tienen una presencia importante en la agenda de los medios de comunicación, nos planteamos la necesidad de abordar estas problemáticas sociales en la escuela secundaria enmarcándolas dentro de los planteos de los Diseños Curriculares vigentes.

La perspectiva de género permite un reconocimiento de la heterogeneidad de la población; da cuenta de la diversidad de necesidades, demandas y roles en la construcción del espacio social. Por ello, el aporte de este enfoque amplía y profundiza la comprensión y explicación de las problemáticas geográficas, en tanto pone de manifiesto que la organización social y sus variables territoriales son la expresión de un sistema de poder con una organización específica. La inclusión de la perspectiva de género y específicamente la visibilización de las desigualdades de género en las clases de geografía de la escuela secundaria es clave, no sólo porque permite poner el foco en una demanda de la agenda social actual, sino porque también nos promueve la incorporación de una nueva mirada, que pone en juego una dimensión más de las desigualdades de la sociedad contemporánea y sus expresiones en el territorio.

En el marco de la Geografía argentina, los estudios de género tienen aún un desarrollo incipiente aunque en los últimos años la producción se ha incrementado de forma notoria y muestra un gran dinamismo<sup>2</sup>. Sin embargo, en nuestro país aun son pocos los trabajos que abordan específicamente la incorporación de la perspectiva de género en la enseñanza de la geografía escolar<sup>2</sup>. Estas referencias fueron disparadores para pensar abordajes pedagógicos pertinentes para la educación secundaria, donde se contemplan los contenidos propios de la disciplina pasibles de ser abordados desde perspectivas de género.

Por otro lado, además de las consideraciones curriculares y académicas, complementamos las propuestas teniendo en cuenta la legislación vigente con respecto a la educación sexual integral (Ley 26150), considerando las indicaciones de trabajo en el aula plasmadas en los cuadernillos para educación secundaria.

Dado que el marco teórico en el que nos basamos para la elaboración de las secuencias didácticas es una geografía social crítica, podemos afirmar que es posible y necesario favorecer la inclusión de contenidos de perspectivas de género. Puntualmente en el Diseño Curricular de Provincia de Buenos Aires esta inclusión aparece de forma explícita en algunos ejes temáticos tales como *Género y trabajo* o *Género y movimientos sociales* (4toES). No obstante, es posible pensar también otros contenidos pasibles de ser incorporados y analizados a través de marcos de referencia que contemplen perspectivas de género y sexualidades, en línea con los contenidos dispuestos a ser enseñados.

Considerando las prescripciones oficiales analizadas y algunas propuestas específicas en torno a la didáctica de la geografía es posible avanzar algunas ideas en relación a cómo enriquecer los propósitos de enseñanza desde estrategias didácticas que contemplen la perspectiva de género en el estudio de problemas socio-territoriales de la agenda contemporánea. De ese modo, la incorporación de la dimensión de género en el análisis geográfico permitiría:

- Fortalecer el carácter de las ciencias sociales y sus herramientas teóricas y conceptuales, destacar la riqueza conceptual del aprendizaje desde la multiperspectividad y multidimensionalidad.
- Promover la construcción de conocimiento en Geografía desde la reflexión, la discusión, el debate, la diferenciación de roles e intereses; con el fin de afianzar la idea de la subjetividad del conocimiento y de favorecer la búsqueda de consensos, la aceptación y la inclusión.
- 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, 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.

---

<sup>1</sup> Puede consultarse una reseña crítica muy completa acerca de las líneas de investigación en geografía feminista y de género desarrolladas en Argentina en Lan, 2016.

<sup>2</sup> En el marco de los proyectos de investigación del grupo INDEGEO, algunos trabajos que encaran esta cuestión son los de Guberman, 2015; Guberman, 2018 y Fernández Caso y Guberman, 2015.



## 2. Propuestas para incorporar la perspectiva de género en las clases de geografía

En el siguiente apartado desarrollaremos brevemente tres propuestas de secuencias didácticas que incorporan de manera explícita una mirada desde la perspectiva de género a problemáticas tradicionalmente abordadas en las clases de geografía, y esbozaremos algunas otras vías de entrada posibles.

### 2.1. El derecho a la ciudad desde una perspectiva de género

El objetivo final de esta propuesta es que los/las estudiantes de 6to año elaboren un trabajo de investigación enmarcado dentro de las reflexiones feministas en torno al diseño, la producción y el uso de los espacios urbanos.

Puesto que esta mirada de género resultaba novedosa para el grupo fue necesario, en primer lugar, dedicar algunas clases a presentar conceptos básicos para este abordaje tales como las distinciones entre sexo y género, la división sexual del trabajo. Asimismo, se les propuso a los/las jóvenes reflexionar en torno a los estereotipos de género a partir de la observación atenta de fragmentos de una serie televisiva (**Friends**), y se los invitó a identificar algunos de estos estereotipos de género en otras producciones filmicas y en la vida familiar cotidiana.

Al tratarse de un curso preuniversitario, nos pareció importante introducir algunas prácticas propias de la actividad académica tales como la lectura de artículos científicos especializados y el diseño e implementación de un breve proyecto de investigación. Por tal motivo, realizamos una lectura guiada y reflexiva de dos artículos que abordan los vínculos teórico-conceptuales entre espacio urbano y género<sup>3</sup>. A fin de entrenar aún más a los/las estudiantes en la práctica universitaria, también les solicitamos que elaboren unas fichas biobibliográficas de las dos autoras analizadas, que les permitieran contextualizar los artículos seleccionados en el marco de la producción académica más amplia de las autoras. A partir de las lecturas de estos artículos se elaboró colaborativamente un listado de tópicos identificados en torno a la vinculación espacio urbano y género tales como:

- El espacio urbano se presenta como el resultado de una sociedad sin diferenciación entre hombres y mujeres, en el que los hombres son la norma y las mujeres están invisibilizadas

- El urbanismo (la planificación urbana) asume dicotomías clásicas tales como público- privado, ciudad- suburbios, centro- periferia, trabajo- hogar, reproductivo-productivo

- Hay un acceso desigual a los bienes y servicios dentro de la ciudad, restricciones a la movilidad y la percepción del espacio

- Hay una apropiación del espacio público por parte grupos de mujeres en América Latina, desdibujamiento de la distinción público-privado

- El espacio público se percibe como amenazante y/o peligroso para las mujeres, miedo a la violencia

- La infraestructura urbana y el transporte público no garantizan la accesibilidad y la seguridad de las mujeres

- La proximidad entre viviendas, servicios y empleo es un tema clave para las mujeres que se ocupan de labores productivas pero que también son las mayores responsables del trabajo reproductivo

- La división sexual del trabajo representa un obstáculo para el uso igualitario de la ciudad

- Las mujeres tienen una limitada participación en la planificación urbana, la gobernanza local y los procesos de toma de decisiones relativos a los ambientes urbanos.

La reflexión sobre estos tópicos constituyó el punto de partida para problematizar las miradas sobre la ciudad desde una perspectiva de género y para que los/las estudiantes inicien un trabajo de investigación a partir de la siguiente consigna:

*En grupos de 2, elegir una de las problemáticas planteadas en los artículos de Buckingham y Soto Villagrán para realizar un trabajo de investigación que incluya:*

*a. Una introducción en la que presenten el tema y propongan una pregunta de investigación. Deben citar ambos artículos e incluir al menos dos textos, artículos o recortes periodísticos más como bibliografía*

*b. Un relevamiento a través de encuestas o entrevistas referidas al problema elegido*

*c. Un análisis de los datos recopilados que incluya alguna representación cartográfica*

*d. Una conclusión, que incluya limitaciones y posible extensión de la investigación*

La presentación y exposición de las investigaciones resultantes permitió no sólo poner el foco del análisis geográfico en problemáticas novedosas y de interés, sino que también favoreció una reflexión

<sup>3</sup> Los artículos analizados son Soto Villagrán, Paula (2003) "Sobre género y espacio: una aproximación teórica", Revista Géneros, vol. 11, num. 31 y Buckingham, Shelley (2011) "Análisis del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género", Revista de Derechos Humanos, num.



en torno a las dificultades metodológicas que implica la investigación social.

## 2.2. Feminización de las migraciones: Una lectura de género de un fenómeno global<sup>4</sup>

El eje de esta segunda propuesta pedagógica es analizar la tendencia a la feminización de las migraciones en América Latina, en las últimas décadas, como corolario de la división internacional del trabajo. Planteamos una visión de la migración de mujeres como acto en respuesta a la combinación de **necesidades y posibilidades**. Entre los conceptos claves elegidos seleccionamos: feminización, feminización de la pobreza, mercado laboral, terciarización del trabajo, división mundial, sexual y social del trabajo, globalización, sector terciario y cadena global de cuidados.

A modo de resumen, los principales objetivos didácticos establecidos en esta secuencia son:

- Explicar la complejidad del proceso migratorio en América Latina.

- Identificar diversas causas y consecuencias que trae aparejado la decisión de migrar en mujeres de América Latina.

- Interpretar el rol de las mujeres en las nuevas tendencias migratorias en función de su inserción (y las características de su inserción) en el mercado laboral en el país de destino.

- Entender y analizar la diferencial inserción laboral en función de los sectores en los que se emplean las mujeres protagonistas de movimientos de población, entre el “primer mundo” y el “tercer mundo”.

En referencia a las herramientas de trabajo, se fomenta que los alumnos ejerciten la interpretación de fuentes estadísticas, testimonios y artículos académicos sencillos.

La propuesta de actividades se definió a partir de cinco momentos:

1. **Introducción** al tema migraciones, retomando el conocimiento adquirido por los alumnos en los años anteriores, con énfasis en la complejidad del fenómeno, por la diversidad de actores sociales, estados, leyes, instituciones, naciones involucrados.

2. **Análisis del proceso de feminización como rasgo de las migraciones de habitantes de América Latina**, en las últimas décadas. Se propone un trabajo de análisis de estadísticas de CEPAL para trabajar en grupos (CEPAL, 2004). Las estadísticas incluyen indicadores sociales, demográficos y económicos, tales

como procedencia de las trabajadoras domésticas en distintos países de Europa, horas de trabajo por semana e ingresos de las trabajadoras y conformación de las familias de las trabajadoras domésticas, entre otros.

El docente orientará a los alumnos en el análisis, de manera que se basen fundamentalmente en: las diferencias en las proporciones, los países de los que se trata y si son mayormente receptores o lugares de origen de las migrantes, la evolución de las cifras de acuerdo a los años. Cada grupo anotará las observaciones principales que hicieron. Luego se pondrá en común lo analizado, tratando de alcanzar como conclusión general que existe un proceso de feminización de las migraciones.

3. La **división internacional del mercado** de trabajo y la feminización de las migraciones.

Se trabajarán los conceptos de informalidad y precariedad laboral para caracterizar el sistema laboral a nivel global. Este momento requiere de la exposición oral del docente en torno a las implicancias de la división internacional del trabajo en América Latina, en torno a dos ejes:

- La práctica laboral concreta: la dedicación temporal, el tipo de tareas realizadas y las relaciones y condiciones de empleo, la especificidad de los trabajos desempeñados (en el ámbito privado, bajo relaciones y condiciones negociadas entre mujeres situadas en posiciones asimétricas.)

- La percepción que tienen las empleadas respecto a la consideración social que merece su actividad y sobre el tipo de relaciones que establecen con las empleadoras y con el resto de personas que conviven en el hogar.

4. La feminización de las migraciones como corolario del mercado de trabajo, específicamente involucradas en la “cadena global de cuidados”<sup>5</sup>.

Nuevamente se propone el trabajo en pequeños grupos con el fin de analizar dos artículos, uno periodístico y uno académico: Tan cerca, tan lejos, de Verónica Gago, en Suplemento Las 12 – Diario Página 12 y “La feminización de las migraciones y la cadena global de cuidados”, de Isabel Pla Julian, publicado en el Servicio de información y noticias científicas. A cada grupo se le propone un listado de ejes orientadores a partir de los cuales leer los artículos:

- Las desigualdades de género e intergénero
- Factores de expulsión de los lugares de origen
- Factores de atracción de los lugares de destino.

<sup>4</sup> Esta propuesta se basa en un trabajo realizado junto a Delfina Saenz Valiente para la cátedra Problemas Territoriales II de la carrera de Geografía (UBA) en el año 2011.

<sup>5</sup> Se eligió el concepto de cadena global de cuidados para explicar el circuito transnacional en el que trabajadores y trabajadoras (fundamentalmente de países subdesarrollados) se insertan en hogares a través de trabajos de cuidados en base a ejes de poder, como el género, la etnia, la clase social, y el lugar de procedencia.



- Rol que cumplen las mujeres migrantes en el país de origen y destino.
- Sectores de la economía que ocupan.
- La cadena global de cuidados y sus implicancias.

5. La secuencia finaliza con un trabajo individual donde se les indica que escriban un artículo de opinión en el que deberán presentar el tema de la feminización de las migraciones, con su propia postura en base a ciertos puntos que se les acerca.

Algunas de las preguntas apuntan a pensar las contradicciones que pueden surgir a estar mujeres a partir del cuidado de hijos e hijas propios y ajenos. Otro punto busca explicar cómo se redefinen los roles y la construcción de relaciones afectivas en la migrante, al interior de su núcleo familiar y en relación a su empleador/a y finalmente, se plantea cómo será la situación para las mujeres que dejan a sus hijos en su país natal, para ir a “cuidar los hijos de otro”.

### 2.3. Desigualdades de género en el marco del proceso de globalización

Esta propuesta surgió a partir del abordaje de la desigualdad de género en cuarto año de la escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, y se buscó vincular la temática con la escala geográfica que se desarrolla el diseño curricular vigente. La unidad abarca diferentes aspectos en los cuales se ponen de manifiesto las desigualdades de género en la sociedad actual a escala global.

Para el desarrollo, se utilizaron múltiples recursos, pero se hizo especial hincapié en las actividades que requerían el trabajo de lectura comprensiva, no solo de artículos periodísticos, que permiten dar cuenta de diferentes ámbitos en los que se expresa la desigualdad (trabajo doméstico, trabajo asalariado, el rol de las mujeres en las sociedades de oriente medio, los trabajos de “hombres” y de “mujeres”, los movimientos feministas en diferentes partes del mundo), sino también la lectura de mapas, que ponen de manifiesto distintas dimensiones de las desigualdades (como por ejemplo, participación de las mujeres en instituciones gubernamentales, desigualdades al interior de la familia, leyes y prácticas relativas a los derechos de la propiedad de las mujeres) y cómo impactan de manera diferencial en el mundo<sup>6</sup>. La inclusión de los mapas permite también introducir la idea de que la problemática de la desigualdad entre hombres y mujeres, no es específicamente un problema

de países periféricos, ni de países centrales, sino que se trata de una situación que, con matices, se desarrolla en todo el mundo.

También se incorporó el análisis de datos estadísticos, tomando como fuente el Registro Único de casos contra la Violencia contra las Mujeres, desarrollado por el INDEC, a partir de las denuncias que se relevaron en la línea telefónica (144), entre los años 2013 y 2017

A partir del trabajo de análisis e interpretación realizado sobre textos, mapas y datos estadísticos se les propuso a los estudiantes, como última actividad, el desarrollo de una campaña gráfica que enfatice la necesidad de generar cambios que nos permitan vivir en una sociedad más igualitaria. Para ello debieron diseñar el armado de pósters o infografías que dieran cuenta de las desigualdades de género analizadas y permitieran visibilizar el valor de deconstruir prácticas sociales muy arraigadas en la sociedad actual. La propuesta de esta actividad también permitió el desarrollo de un trabajo creativo de los alumnos, que aportó una forma novedosa de apropiación del contenido a trabajar y que, a su vez, demanda un esfuerzo extra de síntesis visual.

Como en los casos anteriores, a lo largo de la implementación de la unidad se notó el gran interés que despertaba la problemática de desigualdad de género en los alumnos, se desarrollaron interesantes y movilizantes debates en las clases, se trajeron ejemplos de la vida cotidiana sobre los que se pudo tomar una distancia reflexiva, se vincularon contenidos vistos anteriormente, como los procesos de centro y periferia y los modos en que la desigualdad de género atraviesa esta dualidad.

### 2.4. Otras sugerencias

Más allá de estos ejemplos de secuencias didácticas que problematizan la construcción del espacio social teniendo en cuenta a las mujeres como agentes sociales claves y a las desigualdades de género que atraviesan a las sociedades contemporáneas y se manifiestan territorialmente, hay una multiplicidad de temas tradicionalmente abordados por la geografía en la escuela que pueden recibir una nueva mirada, un nuevo abordaje que incluya una perspectiva de género.

Algunas posibles vías de trabajo podrían ser:

- El vínculo entre espacios urbanos y sexualidades disidentes (gays, lesbianas, travestis, etc.). Se presume que en las grandes ciudades hay una mayor aceptación a la expresión de la diversidad sexual que en pequeños asentamientos urbanos o zonas rurales.

<sup>6</sup> Los mapas utilizados en esta propuesta fueron extraídos del sitio web [www.womanastats.org](http://www.womanastats.org). También puede consultarse cartografía de interés para este tema en el Atlas de la Revolución de las Mujeres (2018).



Las comunidades LGBTI tiene distintas formas de apropiación de los espacios públicos urbanos, de concentración de actividades y servicios, etc.

- Índices de medición de la inequidad de género. Políticas de empoderamiento de las mujeres en el marco de los Objetivos del Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas.

- El rol de las mujeres en la producción de alimentos y la seguridad alimentaria, particularmente en los países menos desarrollados o periféricos. La “doble carga” de trabajo rentado y no rentado en los espacios rurales.

- El tráfico ilegal y los desplazamientos forzados en el mundo de niños, mujeres y personas de las comunidades LGBTI.

- Feminización del trabajo precario en espacios rurales y urbanos, en el pasado y en la actualidad. Restricciones en el acceso de las mujeres a altos cargos ejecutivos en las empresas y las organizaciones político-administrativas.

- Participación en actividades de recreación, tiempo libre y turismo en función de diferencias de género. Restricciones en la participación en actividades deportivas. Nichos turísticos.

- Movimientos ecologistas. El ecofeminismo.

### 3. Algunas conclusiones

Las propuestas que hemos presentado son solo algunas posibles vías de entrada al abordaje de problemáticas geográficas desde una perspectiva de género. En todos los casos se trata de tentativas para trabajar en el aula que, como en toda práctica docente, requieren de la adecuación a las necesidades de cada grupo, los tiempos disponibles y la consideración de posibles ajustes o cambios a partir de la implementación de las mismas.

Es necesario destacar que el abordaje con perspectiva de género aún es un tema vacante en los materiales didácticos disponibles para la escuela secundaria: los libros de texto apenas lo incorporan en contadas ocasiones y la información estadística, cartográfica así como los artículos académicos o periodísticos de reflexión sobre el tema están dispersos en una variedad de fuentes. Por este motivo, consideramos importante destacar el esfuerzo que requiere por parte de los docentes preparar este tipo de secuencias, así como la necesidad de apelar a sus criterios de selección de la variedad de recursos disponibles de modo que su

uso resulte pertinente en función de los propósitos de enseñanza propios de la disciplina.

Es importante retomar estas temáticas, propias de la agenda de la sociedad y de los medios, en las clases de geografía para dinamizar y renovar tanto los contenidos como las metodologías de trabajo en el aula, interpellando a los estudiantes con temas que resultan de su interés y que generan reflexión y debate. No obstante, también es necesario considerar que en las secuencias se da cuenta del uso de conceptos y categorías teóricas fundamentales para la geografía y las ciencias sociales. Algunos de estos son: el espacio urbano, globalización, mercado de trabajo, entre otros. De esta manera, podemos resignificar estos conceptos desde una nueva perspectiva que favorece la comprensión de los procesos socio territoriales desde las múltiples dimensiones, causalidades y escalas que los estructuran, complejizando el análisis a lo largo de la trayectoria escolar.

Auguramos que estas ideas y sugerencias presentadas motiven el desarrollo y la renovación de secuencias didácticas que aborden estas temáticas y enriquezcan el carácter crítico de la geografía

### Bibliografía

- Atlas de la revolución de las mujeres, Le Monde Diplomatique, Capital Intelectual, 2018

- Buckingham, Shelley (2011) “Análisis del derecho a la ciudad desde una perspectiva de género”, Revista de Derechos Humanos, núm. 4

- CEPAL, (2005) Mujeres migrantes de América Latina y el Caribe: derechos humanos, mitos y duras realidades, en Migración Internacional: Serie Población y Desarrollo Nro. 61, Noviembre de 2005. Disponible en: [http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/23789/P23789.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom\\_mig.xslt](http://www.eclac.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/9/23789/P23789.xml&xsl=/celade/tpl/p9f.xsl&base=/tpl/top-bottom_mig.xslt)

- Fernández Caso, M. V. y Casas Vilalta, M., (2004). Renovando los contenidos escolares. Notas para abordar la relación sociedad-naturaleza desde la perspectiva de género. En: Vera, M. y Perez, D. (eds) Formación de la ciudadanía: las TIC's y los nuevos problemas. Alicante: Asociación Universitaria de Didáctica de las Ciencias Sociales, Alicante.



- y Guberman, Daniela, (2015) Aportes del enfoque de género para una enseñanza inclusiva de la geografía escolar. Revista Didáctica Geográfica N° 16, 2015, pp. 165-184.
- Gago, Verónica, Tan cerca, tan lejos, en Suplemento Las 12 – Diario Página 12, Diciembre de 2010
- García Ramón, M. D., Ortíz Guitart, A. y Prats Ferrer, M. (2014) Espacios públicos, género y diversidad. Geografías para unas ciudades inclusivas, Icaria, Barcelona.
- Guberman, Daniela, (2015) Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la Geografía escolar. Tesis de Licenciatura. Departamento de Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- (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” - 1a edición especial. Cipolletti. Págs. 79-92
- Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, Registro Único de casos de Violencia contra las Mujeres (RUCVM), resultados estadísticos, marzo del 2018. Disponible en: [https://www.indec.gov.ar/nivel4\\_default.asp?id\\_tema\\_1=4&id\\_tema\\_2=27&id\\_tema\\_3=142](https://www.indec.gov.ar/nivel4_default.asp?id_tema_1=4&id_tema_2=27&id_tema_3=142)
- Lan, Diana (2016) Los estudios de género en la geografía argentina, en Ibarra Garcia, MV y Escamilla Herrera, I., Geografías feministas de distintas latitudes, UNAM, Mexico, 2016.
- Lipszyc, Cecilia, (2004) Feminización de las migraciones: sueños y realidades de las mujeres migrantes en cuatro países de América Latina, en Urbal: Caminar sin miedos.
- Ministerio de Educación de la Nación (2006): Ley de Educación Sexual Integral. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/consejo/files/2009/12/ley26150.pdf> y <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/programas/educacion-sexual-integral/>
- (2010): Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno I. Disponible en: [http://www.me.gov.ar/me\\_prog/esi/doc/esi\\_secundaria.pdf](http://www.me.gov.ar/me_prog/esi/doc/esi_secundaria.pdf)
- (2012): Serie Cuadernos de ESI: Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Cuaderno II. Disponible en: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2013/03/Cuaderno-ESI-Secundaria-2-webpdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2008) Diseños Curriculares para la Educación Secundaria. Disponibles en: <http://servicios2.abc.gov.ar/>
- Pedone, Claudia, Los cambios familiares y educativos en los actuales contextos migratorios ecuatorianos: una perspectiva transatlántica. En: Athenea Digital, N° 10, 2006.
- Pla Julián, Isabel, La feminización de las migraciones y la cadena global de cuidados, publicación electrónica en Servicio de información y noticias científicas, Enero de 2009. Disponible en: <http://www.agenciasinc.es/Tribuna/La-feminizacion-de-las-migraciones-y-la-cadena-global-de-cuidados>
- Soto Villagrán, Paula (2003) “Sobre género y espacio: una aproximación teórica”, Revista Géneros, vol. 11, núm. 31
- Souto, P. y Heguy, G. Estrategias de innovación para la enseñanza de las Ciencias Sociales: proyectos interdisciplinarios de Arte y Geografía. 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” - 1a edición especial. Cipolletti. Págs. 159-170.
-



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# EJE N° VIII: IMPACTO ESPACIAL DE LAS ACTIVIDADES TURÍSTICAS

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **La Interpretación del Patrimonio como amortiguadora del impacto espacial del turismo**

**Héctor Guillermo Bazán**

*hectorbazan75@gmail.com*

Universidad Provincial de Córdoba e Instituto Superior de Enseñanza Simón Bolívar (Córdoba)

Resumen: ---

Palabras Claves: ---



### Interpretación del Patrimonio

Actualmente es definida como un proceso creativo de comunicación estratégica que ayuda a conectar intelectual y emocionalmente al visitante con los significados del sitio visitado, para que lo aprecie y disfrute (Morales, 2008). Nacida en parques naturales de Estados Unidos, hasta mediados de los años 80 del siglo pasado se llamó interpretación ambiental porque explicaba los fenómenos naturales que sucedían en su interior; luego se denominó Interpretación del Patrimonio para incluir a las producciones de la Humanidad, expresión que se consolida a partir de la celebración en 1985 del Primer Congreso Mundial de Interpretación del Patrimonio, en Banff, Canadá (Morales, 1998a, 2008; Guerra, 2006; Monteserín, 2008). La esencia de la interpretación estriba en el mensaje, en cómo se redacta o cómo se presente al público, aunque el medio de comunicación utilizado y el entorno también juegan un papel importante. El mensaje representa el nexo entre el visitante y el recurso que está siendo objeto de interpretación.

Los objetivos de la Interpretación son variados, pueden incluir el desarrollo de las conexiones emocionales e intelectuales entre los visitantes y los significados inherentes al recurso (Brochu y Merriman, 2012), favoreciendo su protección (Ham, 2009; Veverka, 1994), o facilitando el aumento de comportamientos específicos (Cacioppo y Petty, 1983; Orams, 1995; Petty, Briñol y Priester, 2009) y de una conciencia social (Atkinson y Mullins, 1998). En relación a esto, la Interpretación plantea tres grandes tipos de objetivos. Primero se encuentran aquellos que se quiere dar a conocer al público (objetivos de conocimiento). A continuación, en un segundo nivel, más profundo, qué sentimientos deberían surgir en las personas a partir de ese conocimiento (objetivos emocionales) y culminando con nuevas reacciones o actitudes que incorpora el visitante después de los sentimientos creados por el nuevo conocimiento (objetivos actitudinales o de comportamiento). Tales objetivos contribuyen a orientar la planificación interpretativa, pudiéndose aplicar en cualquier escala de trabajo (Maragliano, 2010).

### Impacto turístico

Para López Trigal (2015) el turismo es un fenómeno que se mide por sus impactos. Es decir, como actividad turística repercute en las regiones emisoras, de

paso y esencialmente en las receptoras. Aunque no son los únicos, generalmente, los impactos económicos son los más valorados y justifican el interés de los destinos en promover el desarrollo de este sector. Asimismo, no siempre es sencillo separar los impactos positivos de los negativos, por repercutir de distinta manera en las comunidades y algunas ventajas pueden arrastrar problemas, como es el caso de la demanda turística que puede inducir el aumento de los precios de bienes de consumo y la dependencia de las importaciones. La medición de los impactos del turismo se sugiere necesaria, así como también avanzar en metodologías capaces de evaluar los impactos económicos de manera sistemática, ya que, por un lado, los actores públicos y privados invierten en el mantenimiento y conservación de monumentos y, por otro, las personas gastan para visitarlos. Es necesario generar mecanismos que permitan evaluar la experiencia de los visitantes, superando los estudios clásicos relacionados con el movimiento y gasto de los flujos turísticos (Ruiz Lanuza y Pulido Fernández, 2015).

Una aproximación más integral de los impactos, supone un cambio de estrategia y de mentalidad, contrariando la tendencia de destinos y agentes en procurar obtener los mejores resultados a corto plazo. Para atenuar los impactos negativos y canalizar en parte los beneficios del turismo para las comunidades locales, es esencial incentivar un modelo de desarrollo turístico sostenible, por una gestión eficiente de los recursos y una evaluación y monitorización de la actividad turística. La evaluación de los impactos del turismo estaría facilitada si fuese siempre posible segmentarlos y categorizarlos en diferentes grupos (positivos y negativos, ambientales, sociales y económicos). Para superar esta dificultad, la solución pasa por recurrir a indicadores que incluyan una amplia gama de áreas, entre otras, la relación turismo-comunidad de acogida, la satisfacción y seguridad de los turistas, los beneficios económicos del turismo, los efectos en la economía local, la protección y gestión de los recursos naturales (López Trigal, 2015).

Relación de la IP con la psicología y el turismo  
Esta disciplina presenta claros vínculos con teorías de la psicología de la conducta y el turismo que pueden utilizarse para la amortiguación espacial de las actividades turísticas. Por ejemplo, concebirla como un proceso de comunicación ha permitido que se aprovecharan los avances de la psicología cognitiva y del comportamiento para examinar las causas y los



efectos que ocurrirían si la interpretación resultase exitosa (Ham, 2009). Diversos trabajos relacionan las implicaciones del conocimiento como proceso cognitivo, la comprensión de la conducta individual y su influencia en el comportamiento de un grupo en la interpretación. Por ejemplo, cuando la interpretación provoca el pensamiento de una persona, se genera un conflicto cognitivo que, a su vez, produce nuevas creencias afectando a las ideas previas, ya sea para ser reforzadas o cambiadas.

Para diversos autores (Benton, 2009; Ruiz, 2010; Mendoza-Ontiveros et al., 2011; Martín Hernanz, 2012) son evidentes las relaciones de la interpretación patrimonial con el turismo, ya que el turista enriquece su experiencia gracias a un buen conocimiento del lugar que visita, y el emisor, a través de una buena comunicación, mejora la calidad de su producto, además de contribuir a evitar el deterioro del patrimonio, controlar el impacto de los visitantes de zonas y elementos patrimoniales (Ham y Krumpel, 1996) y colaborar a atemperar los sentimientos de la población local contra los turistas (Guerra, Sureda y Castells, 2008).

En las últimas décadas el turismo se ha transformado en una de las actividades económicas más productivas a nivel internacional. Sin embargo, también ha evidenciado que, sin una adecuada planificación, sus beneficios socioeconómicos son reducidos e incluso causan grandes problemas a las regiones y a sus pobladores. Un producto interpretativo bien diseñado y presentado puede aumentar el conocimiento de la zona, fomentando actitudes de apoyo para la gestión de los recursos (Powell y Ham, 2008). Esto corrobora que si se ofrece a las personas un estímulo agradable, muy pertinente y de fácil acceso, todas van a ser atraídas a él (Ham, 2003). Estas mismas tres cualidades son utilizadas por los turistas para describir una experiencia satisfactoria en una visita guiada. El conocimiento de las prácticas ambientales y experiencias satisfactorias en centros de turismo puede reforzar las actitudes ambientales favorables de los visitantes, lo que aumentaría su interés en nuevas experiencias de este tipo, logrando su objetivo educativo a través de estos efectos acumulativos (Lee y Moscardo, 2005). A su vez, la implementación de programas interpretativos influye en la autopercepción de conocimientos ambientales (Madin y Fenton, 2004) y en la necesidad de una alta calidad de geo-interpretación de los recursos naturales (Newsome, Dowling y Leung, 2012) en visitantes a áreas

protegidas pudiendo cambiar la comprensión del tema y cuestiones claves del mismo.

### **Medios en Interpretación**

El medio interpretativo hace referencia al vehículo o soporte a través del cual se entrega el mensaje a los visitantes (Guerra et al., 2008). Diversos trabajos (Morales, 1998a; Fernández y Fallas, 2005; NPS, 2007; Guerra et al., 2008) diferencian dos grandes grupos a través de los cuales se puede producir la tarea interpretativa. Uno de ellos se conoce como personal o guiada, mientras que la otra es la impersonal, autoguiada o autónoma. Ejemplos de la interpretación guiada por personas lo representan contactos informales, charlas, paseos, recorridos guiados y demostraciones; brindan la oportunidad de que los visitantes interactúen con un intérprete en persona y suelen ser menos económicos que la interpretación a través de servicios impersonales, ya que requieren de una persona capacitada y disponible para quienes desean hacer el recorrido. La segunda alternativa está representada por carteles, folletos, periódicos, audio guías, mesas interpretativas, programas audiovisuales y paneles de exhibición; presenta la ventaja de que es más económica y está a disposición del público en todo momento. La decisión de cuáles son los medios más adecuados para llevar a cabo la Interpretación de un lugar es responsabilidad de los profesionales de cada sitio.

### **Dos ejemplos de medios interpretativos: senderos y paneles**

Los recorridos, rutas o senderos interpretativos son servicios que se brindan por caminos previamente definidos y acordados, e implican un contacto directo del público con el recurso o el lugar que se desea conocer y en torno al cual se quiere dar un mensaje. Cada sendero tiene un objetivo específico (reducir el impacto antrópico en la zona del recorrido, favorecer la conservación del lugar, despertar sensaciones y percepciones en los visitantes, etc.), que se sustenta en el desarrollo de las actividades, centrando la atención en un aspecto que el visitante pueda interiorizar y que a la vez sirva de hilo conductor de los contenidos del mensaje. Por lo general están orientados a la divulgación y recreación.

En un sendero interpretativo, el visitante depende de las señales del mismo para guiarse sin peligro y poder regresar al punto de partida. Por ello, se

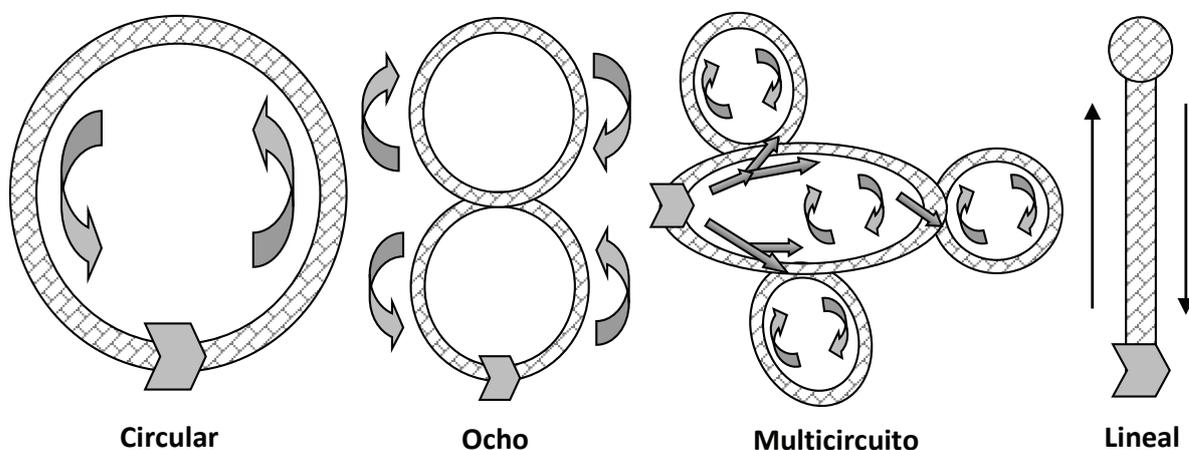


Figura 1. Trazado de recorridos interpretativos. Fuente: elaboración propia.

recomienda que estas rutas tengan una longitud menor de 1600 m, siendo los 800 m la longitud más acertada, ya que el visitante promedio podrá ir y venir en no más de media hora. Se recomienda que el recorrido en un sendero exceda de 45 minutos. En la relación al número ideal de estaciones o paradas para un sendero, se sugiere no sobrepasarse las 15 paradas. La mayoría de ellas, deberían estar en la primera mitad del sendero, y la primera parada debe ser visible desde el rótulo introductorio.

La percepción de que los senderos son tan sólo caminos acondicionados con letreros y miradores puede ocasionar un impacto negativo en el sitio en que se instalan. Estos itinerarios deben diseñarse y ser empleados de manera que no generen intensidades de uso que puedan afectar severamente o de manera irreversible a los recursos naturales. Para su construcción se requiere realizar valoraciones previas de las zonas por donde pasará, con la finalidad de evitar alteraciones al medio natural (por ejemplo, destrucción de vegetación endémica, erosión o compactación del suelo, perturbación de áreas de anidamiento de aves, etc.). Los buenos senderos interpretativos permiten acceder a las zonas de mayor belleza escénica y consideran medidas de diseño para regular la capacidad de carga.

Respecto al trazado de los senderos (Figura 1), el más común es el que presenta un esquema circular

(comienzo y final en un mismo punto). Suelen ser recorridos en un solo sentido y esto representa una ventaja para los visitantes que pueden visitar las paradas interpretativas sin tropezar con otras personas. Existen también los senderos en forma de ocho; estos tienen como ventaja que la gente puede regresar una vez que terminen de recorrer el primer círculo, aún sin haber completado el recorrido o continuar hacia el segundo, si así lo desean. Una variante a esta propuesta es el diseño de senderos multicircuitos: de un sendero principal, se desprenden otros senderos, con diferentes niveles de dificultad, distancia, duración y atractivos, lo que permite diversificar el área de uso público. De acuerdo con Ham (1992), el diseño menos común es el lineal, en ellos la gente va y regresa por el mismo sendero y se crea un patrón de tráfico de doble vía. Este tipo de sendero no es usualmente utilizado, pero algunas veces son necesarios para evitar obstáculos físicos como rocas, bordes de colinas o cuerpos de aguas, que impiden realizar otro tipo de diseño.

A continuación (Tabla 1) se exponen las características, beneficios y desventajas del uso de los senderos interpretativos:



Tipo de sendero	Descripción	Ventajas	Limitaciones
Autoguiado	Es una actividad en una ruta específica en la que el público es autónomo para la interpretación. La dirección puede ser indicada por medio de instrucciones en un folleto o marcas en la ruta: flechas, estacas o signos en el suelo (Figura 2)	<ul style="list-style-type: none"><li>• Son usados al propio ritmo del visitante.</li><li>• Organizan el uso del espacio.</li><li>• Pueden estimular el uso de los sentidos.</li><li>• Implican una participación, aptos para familias y otros tipos de grupos.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Son impersonales, no responden a dudas.</li><li>• Son susceptibles al vandalismo.</li><li>• Pueden ser difíciles de mantener y controlar.</li></ul>
Paseos guiados; Itinerarios interpretativos	Es una ruta que realiza un grupo de personas, nunca más de veinte, junto a un guía o un intérprete, quien explica los rasgos más sobresalientes, al tiempo que estimula al grupo a participar activamente y usar sus sentidos. Los contenidos y el estilo de la presentación pueden variar dependiendo del guía y del grupo.	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hay contacto personal con un intérprete.</li><li>• Hay una experiencia de primera mano con el recurso y es posible usar los sentidos.</li><li>• Se pueden responder preguntas.</li><li>• Se adaptan al nivel de la concurrencia.</li><li>• Permiten un control directo del uso del recurso con el público.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• La efectividad dependerá de la capacidad del guía.</li><li>• El visitante no puede ir a su propio ritmo.</li><li>• Restringido a no más de 20 personas por guía para que sea efectivo.</li><li>• Algunos senderos requieren medidas especiales de seguridad (Figura 3).</li></ul>

Tabla 1. Tipos de senderos interpretativos. Fuente: elaboración propia.

Por su parte, los carteles interpretativos son las señales más utilizadas en los senderos autoguiados, en exposiciones al borde del camino, en los puntos de interés o en los centros de información de los visitantes. Cumplen la función de explicar a los visitantes los valores de un lugar concreto. Hay una gran diferencia entre la señalización informativa y señalización interpretativa. La señalización informativa ofrece datos, tales como nombres, fechas y cifras. La señalización interpretativa convierte esa información en un tema o experiencia que captura los intereses de los visitantes, provocando su curiosidad. La sola presencia de estos paneles, añade

un sentido de permanencia y trascendencia a un sitio que ningún otro medio ofrece: aquí algo pasó o algo es importante en este lugar. Constituyen un ejemplo de medios interpretativos no personales, siendo algunas de sus ventajas que pueden ser utilizados por un gran número de personas y son fáciles de comprender cuando su mensaje está bien confeccionado. Sin embargo, su uso presenta algunas limitaciones: los paneles pueden atraer una atención no deseable a sitios frágiles, no responden a preguntas y están expuestos al deterioro por condiciones ambientales y el vandalismo (Figura 4).



Figura 2. Itinerario demarcado por rocas en el Parque Provincial Ischigualasto (San Juan - Argentina).  
Fuente: elaboración propia.



Figura 3. Medidas de seguridad para el uso de sendero en el Parque Los Tirones (Córdoba - Argentina).  
Fuente: elaboración propia.

Los carteles de más éxito, los más leídos, son aquellos que están escritos y diseñados para atraer el interés del visitante, responder a sus preguntas y estimular su pensamiento. Por lo tanto se debe tener cuidado en su elaboración e instalación (es importante que los paneles estén integrados en el paisaje y que posean, preferentemente, formas rectangulares y horizontales), para crear una interpretación efectiva

y alcanzar los objetivos deseados. Además, el material para ser utilizado en su montaje debe considerar la relación entre la durabilidad, el coste y la estética. Al elaborar letreros interpretativos el mensaje debe cumplir con ciertas funciones: llamar la atención del visitante, mantener su interés, asegurar la comprensión de lo que se desea comunicar, y, en algunas circunstancias, causar alguna acción específica en el comportamiento del visitante (Moore, 1993). No sólo el mensaje de los paneles es importante para lograr la interpretación deseada, también lo es su diseño. Por ejemplo, el color de fondo del panel (o las fuentes que utiliza, el tipo de ilustraciones, etc.) puede influir en la percepción del público al mismo nivel que las palabras usadas para transmitir el mensaje (Jensen, 2006; Hall, Ham y Lacker 2010).



Figura 4. Panel con mensaje difícil de leer debido a condiciones climáticas (Murcia - España).  
Fuente: elaboración propia.

Respecto al mensaje presente en estos paneles, el mismo puede dividirse de la siguiente forma: un título que logre la atención del visitante para que siga leyendo, seguido de un párrafo corto e interesante; también se puede agregar un párrafo interior que desarrolle la comprensión de un tema y puede terminar el mensaje. Si no, se puede agregar un párrafo de clausura aclarando la acción que se desea que tome el visitante. Por ejemplo, si el mensaje tiene que ver con el cuidado del medio ambiente, se pide que no camine en ciertas áreas o que no arroje basura. Los carteles llaman la atención de los turistas para que éste se acerque a leerlo. Pero si no se consigue mantener el interés, el esfuerzo de su confección habrá sido en vano. Por ejemplo, la mayor parte de visitantes al Parque Nacional Iguazú (Brasil)



no leen los paneles interpretativos, pero los que así lo hacen aprecian su contenido. Dentro de las causas de la falta de lectura se encuentran que el panel no posee una buena ubicación, no son del interés del visitante, su diseño no es atractivo, las letras son muy pequeñas o los textos son muy extensos. Más allá de este porcentaje, casi todos los encuestados consideran importante a este tipo de medio interpretativo y entienden mejor la geología del parque después de la lectura de los paneles (Moreira, 2012). Por lo tanto, además de considerar la ubicación y los materiales de los paneles, se recomienda seguir algunas sugerencias para elaborar el mensaje que ofrecen los mismos (Ham, 1992; Morales, 1998a, 1998b; Domroese y Sterling, 1999; Carcavilla, López, y Durán, 2007; Guerra et al., 2008):

- Cada panel contará con un título-tema atractivo y no un título-tópico, en forma de frase completa, de manera que el lector pueda apreciar la existencia de una idea clave.

- Después del título, se suele dividir el texto en un párrafo de atracción (planteando algunos interrogantes que animen a realizar la visita), otro principal y uno de clausura (que recoja algunas conclusiones y que presente preguntas abiertas).

- El texto presentará ideas sencillas, claras, breves y se adecuará al público con un nivel medio de conocimientos, organizadas en torno a cinco o menos ideas principales.

- Los textos deben ser generalmente cortos, con 10 a 15 palabras por oración. En total, se recomienda no superar las 70 palabras en paradas de itinerarios o miradores y 90 en paneles de exhibición.

- Se hará referencia al visitante, utilizando fórmulas de relevancia al ego y, en algunos textos, harán mención explícita a la población infantil.

- Eliminar las conjugaciones pasivas, sustituyéndolas por verbos activos. Por ejemplo: *La lluvia desnuda los suelos desprotegidos de nuestra tierra, y no Los suelos desprotegidos están siendo desnudados de nuestra tierra por la lluvia.*

- Elegir una o, como máximo, dos fuentes de texto y hasta tres tamaños de letra.

- Partir de lo simple para llegar a lo complejo, utilizando ejemplos, metáforas y analogías, lenguaje familiar, huyendo de tecnicismos. En el caso de utilizar algún concepto específico, cuyo significado puede ignorar habitualmente el visitante, incluir una breve explicación entre paréntesis.

- Los gráficos, dibujos, esquemas y fotografías son apoyos visuales al texto y nunca repetirán sus contenidos. Es importante organizarlos alrededor del mensaje.

- Invitar a los visitantes a participar con el uso de sus sentidos: “Busque las...”; “Puede encontrar la ...”; “Siga adelante y toque el ...”; “Escuche el ...”, etc. (Figuras 5 y 6).



Figura 5. Panel interpretativo sobre un sendero del Parque Nacional de Yellowstone (EE.UU.) que provoca el uso del tacto. Fuente: Colquhoun, 2005.



Figura 6. Panel que invita a descubrir “rostros en las rocas” en el Parque Nacional Paparoa (Nueva Zelanda). Fuente: Colquhoun, 2005.

Morales (2008), siguiendo recomendaciones de la NPS (2002), presenta un modelo para analizar los mensajes interpretativos escritos, con el fin de mejorar su redacción y hacerlos más efectivos:

- 1) Elementos y atributos tangibles: el mensaje identifica con claridad los aspectos y características físicas del elemento a interpretar.



2) Elementos intangibles: ideas abstractas contenidas en el mensaje que surgen a partir de los atributos tangibles del recurso.

3) Conceptos universales: el mensaje conlleva ideas intangibles con un nivel de relevancia superior para los visitantes. Surgen del punto 2, y son las ideas que representan conceptos más elevados, importantes para una amplia mayoría de visitantes.

4) Conexión intelectual con el visitante: oportunidad que ofrece el mensaje para que el público comprenda conceptos e ideas nuevas.

5) Conexión emocional con el visitante: oportunidad que ofrece el mensaje para producir emociones en el público.

6) Estímulo al pensamiento: capacidad del mensaje para provocar en el visitante un pensamiento más profundo. Es la provocación lo que causa el pensamiento.

7) Actitud de custodia/respeto: actitud que podría generar el mensaje para que el público aprecie y contribuya a la salvaguarda del recurso.

8) Idea central: una oración-tema que dé cohesión a los distintos aspectos tratados en el mensaje –con sujeto, verbo y predicado-. Además, el propósito de comunicar el tema es estimular el pensamiento del visitante.

Resumiendo, debemos de tener en cuenta estas premisas para la elaboración del mensaje interpretativo:

- Hay que atraer a un público que está en su tiempo de ocio y que no es cautivo.

- Hay que brindar una información fácil de comprender (interpretar, traducir de un lenguaje a otro) evitando tecnicismos.

- Hay que contar algo interesante para las personas, que se conecte con sus pensamientos, intereses o motivaciones. Esto se podrá conseguir con mayor facilidad si se utilizan metáforas, analogías y comparaciones.

- Tiene que girar en torno a un tema central y tener un buen guion.

- Hay que utilizar oraciones y párrafos cortos y sólo una idea en cada frase.

- Es conveniente narrar el mensaje en primera persona.

- Usar verbos en voz activa en lugar de voz pasiva.

- Evitar errores ortográficos y gramaticales.

- Debe contener elementos y atributos

tangibles como elementos o conceptos intangibles.

- Utilizar conceptos universales.

- Hay que considerar que el mensaje puede infundir una actitud de custodia/respeto.

### Conclusiones

Todos los mensajes de los paneles analizados brindan información, pero no todos son interpretativos ya que algunos de ellos no posibilitan una conexión emocional ni estimulaban el pensamiento del visitante. Recordemos que la Interpretación del Patrimonio persigue objetivos de conocimiento, emocionales y de comportamiento.

Es conveniente que los paneles estén elaborados de manera conjunta con especialistas de la disciplina científica respectiva (en los casos analizados, la arqueología, la geología o geomorfología), de Interpretación del Patrimonio y de comunicación visual. Independientemente de la motivación que llevó al visitante a visitar un área, los paneles están siempre disponibles y son un tipo de interpretación potencialmente eficaz y popular. Como suministro de información, los paneles interpretativos pueden ser mejor utilizados por los turistas y también ayudan a guías turísticos y docentes. Para esto, se sugiere que se toman las siguientes acciones:

1. La reformulación de los textos de los paneles, dejando de lado los tecnicismos, respetando las recomendaciones enunciadas para la elaboración de los mensajes en paneles interpretativos.

2. Llevar a cabo sesiones de capacitación con maestros y guías en las regiones en las que se encuentran los paneles para comprender los aspectos relacionados con el patrimonio geomorfológico de esas zonas y valorar su importancia para el uso en actividades educativas y/o turísticas.

### Referencias bibliográficas

- Atkinson, P. y Mullins, G. (1998). "Applying social marketing to interpretation". *Journal of Interpretation Research*, 3 (1), 49-53.

- Benton, G. (2009). "From Principle to Practice. Four Conceptions of Interpretation". *Journal of Interpretation Research*, 14 (1), 7-31.

- Brochu, L. y Merriman T. (2012). *Personal Interpretation*



(Kindle Edition). Fort Collins: Heartfelt Publications.

- Cacioppo, J. y Petty, R. (1983). "Central and peripheral routes to persuasion: Application to advertising". *Advertising and consumer psychology*, 3-23.

- Carcavilla, L., López, J., y Durán, J.J. (2007). *Patrimonio geológico y geodiversidad: investigación, conservación, gestión y relación con los espacios naturales protegidos*. Madrid: IGME.

- Colquhoun, F. (2005). *Interpretation Handbook and Standard. Distilling the essence*. Wellington: Department of Conservation.

- Domroese, M. y Sterling, E. (1999). *Interpretación de la Biodiversidad. Manual para Educadores Ambientales en los Trópicos*. Nueva York: American Museum of Natural History.

- Fernández, M. y Fallas, Y. (2005). ¿Sabe usted qué es Interpretación Ambiental?: Aprendamos de manera fácil y dinámica a explorar la naturaleza. Ponencia en VII Congreso Nacional de Ciencias Exploraciones fuera y dentro del aula para educadores de estudios sociales, ciencias, tecnología, química, biología y física y estudiantes de educación, Santo Domingo de Heredia (Costa Rica).

- Guerra, F., Sureda, J. y Castells, M. (2008). *Interpretación del Patrimonio. Diseño de programas de ámbito municipal*. Barcelona: Editorial UOC.

- Guerra, F. (2006). "Interpretación do Patrimonio e Educación Ambiental". *AmbientalMente sustentable: Revista científica galego-lusófona de educación ambiental*, 1-2, 221-227.

- Hall, T., Ham, S. y Lacker, B. (2010). "Comparative Evaluation of the Attention Capture and Holding Power of Novel Signs Aimed at Park Visitors". *Journal of Interpretation Research*, 15 (1), 15-36.

- Ham, S. (1992). *Interpretación Ambiental. Una guía práctica para gente con grandes ideas y presupuestos pequeños*. Colorado: North American Press.

- Ham, S. (2003). *Ecotourism-Making a Difference by*

*Making Meaning, Keynote Address to the Ecotourism Association of Australia*. Recuperado de <http://www.jonkohl.com/publications/n-z/sham-keynote03.pdf>

- Ham, S. (2009). "From Interpretation to Protection: Is There a Theoretical Basis". *Journal of Interpretation Research*, 14 (2), 49-57.

- Ham, S. y Krumpel, E. (1996). "Identifying Audiences and Messages for Nonformal Environmental Education-A Theoretical Framework for Interpreters". *Journal of Interpretation Research*, 1 (1), 11-23.

- Jensen, K. (2006). *Effects of the artistic design of interpretative signage on attracting power, holding time and memory recall*. (Tesis de Maestría). Humboldt State University, Arcata (California)

- Lee, W. y Moscardo, G. (2005). "Understanding the Impact of Ecotourism Resort Experiences on Tourists' Environmental Attitudes and Behavioural Intentions". *Journal of Sustainable Tourism*, 13 (6), 546-565.

- López Trigal, L. (Dir.) (2015). *Diccionario de Geografía aplicada y profesional. Terminología de análisis, planificación y gestión del territorio*. León: Universidad de León. Recuperado de [https://www.uv.es/~javier/index\\_archivos/Diccionario\\_Geografia%20Aplicada.pdf](https://www.uv.es/~javier/index_archivos/Diccionario_Geografia%20Aplicada.pdf)

- Madin, E. y Fenton, D. (2004). "Environmental Interpretation in the Great Barrier Reef Marine Park: An Assessment of Programme Effectiveness". *Journal of Sustainable Tourism*, 12 (2), 121-137.

- Maragliano, M. (2010). "Interpretación del Patrimonio: Una experiencia de conocimiento que revela significados". *Boletín de Interpretación*, 22, 17-20.

- Martín Hernanz, I. (2012). *La Interpretación del Patrimonio como herramienta de sostenibilidad turística en áreas rurales*. (Tesis de Doctorado). Universidad Autónoma de Madrid, Madrid.

- Mendoza-Ontiveros, M., Umbral, M. E. y Arévalo, M. (2011). "La interpretación del patrimonio, una herramienta para el profesional del turismo". *El Periplo Sustentable*, 20, 9-30.



- Monteserín, O. (2007). Turismo y desarrollo territorial: los planes de dinamización turística en la Interpretación y puesta en valor del territorio. (Tesis de Doctorado). Universidad Complutense de Madrid, Madrid.
- Moore, A. (Ed.) (1993). Manual para la capacitación del personal de áreas protegidas. Washington, D.C: National Park Service.
- Morales, J. (1998a). Guía Práctica para la Interpretación del patrimonio. El arte de acercar el legado natural y cultural al público visitante. Sevilla: Junta de Andalucía.
- Morales, J. (1998b). "La interpretación del patrimonio natural y cultural: todo un camino por recorrer". PH: Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico, Especial Monográfico: Patrimonio y sociedad, 25, 150-157.
- Morales, J. (2008). "El sentido y metodología de la interpretación del patrimonio". En Mateos Rusillo, S. (Coord.), La comunicación global del patrimonio cultural (pp. 53-77). Gijón: Ediciones Trea S.L.
- Moreira, J. (2012). "Interpretative panels about the geological heritage—a case study at the Iguassu Falls National Park (Brazil)". *Geoheritage*, 4(1-2), 127-137.
- Newsome, D., Dowling, R. y Leung, Y. (2012). "The nature and management of geotourism: A case study of two established iconic geotourism destinations". *Tourism Management Perspectives*, 2-3, 19-27.
- NPS (National Park Service) (2002). The Interpretative Process Model. Recuperado de <http://www.nps.gov/idp/interp/101/processmodel.pdf>
- NPS (National Park Service) (2007). Foundations of Interpretation. Curriculum Content Narrative. Recuperado de <http://www.nps.gov/idp/interp/101/FoundationsCurriculum.pdf>
- Orams, M. (1995). "Using interpretation to manage nature-based tourism". *Journal of Sustainable Tourism*, 4(2), 81-92.
- Petty, R., Briñol, P. y Priester, J. (2009). "Mass media attitude change: Implications of the Elaboration Likelihood Model of persuasion". En J. Bryant, J. y Oliver, M. (Eds.) *Media effects: Advances in theory and research* (3 ed., pp. 125-164). Nueva York: Routledge.
- Powell, R. y Ham, S. (2008). "Can Ecotourism Interpretation Really Lead to Pro-Conservation Knowledge, Attitudes and Behaviour? Evidence from the Galapagos Islands". *Journal of Sustainable Tourism*, 16, 4, 467-489.
- Ruiz, A. (2010). "Interpretación y difusión: dos formas diferentes de ver el Patrimonio". *@rqueología y Territorio*, 7, 165-177.
- Ruiz Lanuza, A., & Pulido Fernández, J. I. (2015). "El impacto del turismo en los Sitios Patrimonio de la Humanidad. Una revisión de las publicaciones científicas de la base de datos Scopus". *PASOS. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 13(5), 1247-1264.
- Veverka, J. (1994). *Interpretative master planning*. Montana: Falcon Press.
-



## Revalorización de los fuertes hispanos y lugares históricos de Chiloé por medio de la Geografía del Turismo y el Turismo patrimonial. Región de los lagos, Chile\*

**José Bravo Sánchez**

*mbravo@uchilefau.cl*

Instituto de Historia y Patrimonio / Departamento de Diseño. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile. Portugal # 84. Santiago – Centro. Santiago. Región Metropolitana, Chile. 56-2-29783047 / 56-2-29783019.

**Ruddy Zúñiga Oetike**

*rzoetiker@gmail.com*

Instituto de Historia y Patrimonio / Departamento de Diseño. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile. Portugal # 84. Santiago – Centro. Santiago. Región Metropolitana, Chile. 56-2-29783047 / 56-2-29783019.

**Bruno Perelli**

*bperelli@uchilefau.cl*

Instituto de Historia y Patrimonio / Departamento de Diseño. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile. Portugal # 84. Santiago – Centro. Santiago. Región Metropolitana, Chile. 56-2-29783047 / 56-2-29783019.

### Resumen:

El crecimiento del turismo, vinculado al patrimonio, se ha convertido, en los últimos años, en un factor primordial para la puesta en valor de ciertos hitos, algunos naturales y otros nacidos de la creación humana. En este sentido, el turismo cultural abre un atractivo horizonte de posibilidades que acoge aspectos arquitectónicos o paisajísticos, fomentando el interés por aproximarse a los bienes culturales y naturales, que beneficia al visitante y la comunidad local.

Un muy plausible recurso es, por ejemplo, la creación de rutas y circuitos patrimoniales en territorios alejados, como el chilote, cuya necesidad primordial es el patrimonio local espera el turno de ser descubierto y admirado. Por una parte, los fuertes y baterías que componían el sistema defensivo español y, por otra, los espacios históricos, representados por los lugares donde acaecieron las batallas de la Campaña de Chiloé (1823-1826). De ahí surge la iniciativa de implementar un circuito turístico que procura sumar a la historia local las tradiciones y su arquitectura vernácula, aún muy poco investigadas.

**Palabras Claves:** Fuertes Hispanos, Lugar Histórico, Patrimonio Cultural, Circuito Turístico.

---

\* Esta ponencia es producto del Proyecto FAU. Fuertes españoles y lugares históricos de Chiloé: exploración, reconocimiento y puesta en valor de un patrimonio histórico-cultural de rotunda identidad. N° 1201 0601 9102 018. Facultad de Arquitectura y Urbanismo. Universidad de Chile.



## Marco Teórico

### ¿Cómo entender el Turismo Patrimonial?

Según la OMT (2005) el Turismo Patrimonial o Cultural se refiere a los movimientos de personas hacia atractivos culturales, que se esmeran en adquirir información y experiencias para satisfacer sus necesidades culturales y generar nuevos conocimientos, vivencias y encuentros. Este tipo de turismo se basa en aquellos elementos de la cultura que socialmente han sido seleccionados y valorados como relevantes en una época determinada, ya sea por su importancia simbólica, rareza o envergadura material. Así, el turismo cultural en la actualidad se ha convertido en un producto cada vez más extendido y es el protagonista de la recuperación urbanística, arquitectónica, histórica y funcional de muchos lugares.

Es interesante destacar que el turismo cultural generalmente comparte contenidos con otros segmentos del mercado, como el ecoturismo, el turismo de aventura y, especialmente, con el turismo en ciudades históricas, turismo de arte, arqueológico y gastronómico, que pueden considerarse subsegmentos del turismo cultural. El diseño de itinerarios, circuitos y rutas turísticas debe atender esta característica, ya que en la posibilidad de combinar la oferta cultural posible radica la verdadera potencialidad del turismo patrimonial. De esta manera, no sólo se reclaman edificios y reliquias, sino también la cultura viva de la comunidad anfitriona. En tal sentido, un desarrollo sustentable debe ser concebido con el aporte de pequeñas y medianas empresas suministradoras de una amplia variedad de servicios.

La planificación de una oferta cultural implica siempre enfrentarse a la cuestión del uso social del patrimonio y esto nos acerca al concepto de "interpretación". La interpretación es un sistema de decodificación de mensajes con diversos niveles de complejidad, que siempre se traduce en un acto de comunicación. "Interpretamos para dar a conocer el patrimonio y para hacerlo inteligible de una determinada manera". (Miró, 1996).

De las diversas combinaciones de temas, espacios y tiempos, agrupando alojamientos, actividades y recursos, surgirán productos de turismo cultural apropiados para distintos segmentos de demanda. Este producto consiste en un conjunto de componentes tangibles e intangibles que permiten una experiencia de viaje completa. El agrupamiento de componentes

se realiza en torno a una motivación determinada que constituye el núcleo del producto. En relación con las expectativas derivadas de esta motivación deben proveerse y organizarse los demás componentes, que son, en último término, los elementos de la oferta turística que se consideran más adecuados para resolver los deseos de los viajeros.

En el caso de las Rutas Turísticas Patrimoniales, éstas se caracterizan por ser el resultado de una selección de elementos de interés cultural dirigido a un público determinado sobre la base de temas, acontecimientos o áreas geográficas. Acuña (2006) expuso que estas rutas o itinerarios son una nueva forma de relacionar elementos culturales, que tienen como primer objetivo favorecer el desarrollo a través de la actividad económica del turismo patrimonial. Es así como llega a sostener que las rutas pueden estar organizadas en función de un producto o de un rasgo cultural característico que le da nombre. En muchos casos se busca promover el consumo de un producto de calidad que se encuentra en abundancia (queso, vino, etc) y, por asociatividad, se orienta el interés hacia algunos espacios rurales marginales. Cuando el paisaje o los atributos urbanos o rurales lo sugieren, lo que importa es mostrar los valores culturales de localidades, teniendo como eje aspectos históricos, arqueológicos o geográficos típicos de la región (Schluter, 2003).

En términos generales, la elaboración de un proyecto de una ruta patrimonial posee una estructura definida: catastro e identificación de los recursos, jerarquización e interpretación en función de una determinada historia y la construcción de un soporte logístico que relacione los itinerarios entre sí.

Dentro de un estricto respeto de las características del territorio, las rutas patrimoniales poseen como objetivo primordial el esparcimiento, el turismo, la preservación de los bienes naturales y culturales y, consiguientemente, el desarrollo económico. Casi sin excepción, las rutas buscan su desarrollo al amparo de una estrecha colaboración entre las diferentes administraciones, instituciones y entes privados susceptibles de plegarse a la cruzada. Y para que la organización sea plena, hace falta una *Institucionalidad* que permita identificar las responsabilidades de cada uno de sus participantes. Un compacto cuerpo normativo, razonado por los integrantes de cada entidad convocada, definirá el producto turístico, el que irá en beneficio directo del visitante.



Cuando el turismo logra aunar tantas voluntades sobreviene, inevitablemente, una mejor calidad de vida de la población: ya satisfechas las necesidades mínimas de subsistencia, es posible aspirar a esferas superiores, que desbordan el campo de la salud, la vivienda y la educación (Pérez, 2006).

En la medida que se alejan del centro del país, los ecos benéficos del turismo se hacen más gravitantes. Crear un circuito turístico en una zona alejada permite alentar la alicaída economía local e involucrar a sus habitantes. El turismo hace despertar aquellos paisajes adormecidos, en tanto se complementa con una gestión eficaz. Pero, sobre todo, se pone de relieve todos aquellos hitos o bienes culturales que merecen reconocimiento y conservación. Y en tanto se enriquece y valoriza el ambiente, se incrementa el interés por visitarlo.

La caravana de acontecimientos que la historia archiva consigo pierde todo su valor si no se da a conocer. En Chiloé se tiene la oportunidad de poner la historia a la intemperie, simplemente recuperando el sistema de fuertes defensivos que dejaron los españoles como testimonio de su paso por el sur. Pero tampoco olvidemos todos esos lugares que en algún momento fueron campos de batalla reales. Allí se forjó un fragmento de historia. Allí se edificaron grandes epopeyas que bien merecen ser parte de un recorrido cultural, otorgando espesor histórico a cada uno de esos sitios.

#### **Objetivos**

- Generar un proyecto de turismo cultural que permita destacar y reconocer un patrimonio tangible e intangible olvidado, con miras a demostrar que Chiloé ha sido insuficientemente investigado.
- Registrar y definir los eslabones que deben componer la cadena estructural de una Ruta Turística Histórica y Patrimonial donde se funden la historia, el paisaje y las tradiciones chilotas.
- Elaborar un Plan de Gestión y un Plan de Difusión de una Ruta Turística Histórica y Patrimonial en Chiloé.

#### **Metodología**

En una primera instancia se aplica una metodología exploratoria, recabando en la bibliografía todo antecedente que ilustre acerca de los fuertes hispanos y los lugares de valor histórico en el territorio de Chiloé; se trata de establecer un primer catastro que permita verificar su real estado en los tiempos actuales.

Se examina, asimismo, el material que refiere aspectos geográficos y turísticos de la zona, sin descuidar la situación legal vigente y el papel de las diversas instituciones y organizaciones preocupadas por el patrimonio histórico y cultural de Chiloé.

La etapa siguiente –el trabajo en terreno– permite verificar y evaluar el estado de conservación de los fuertes hispanos y los lugares de interés histórico. Se levanta, en esta etapa, a través de entrevistas con actores sociales claves, la información que revele la condición real de las vías de comunicación –física y virtual–, de los servicios asociados y de las instituciones que pudiesen interesarse en formar parte de un futuro circuito o, en su defecto, contribuir a su consolidación.

La metodología se torna después más analítica, cuando se procede a elaborar el trazado de un circuito turístico: se agrega a los fuertes hispanos y lugares de interés histórico de Chiloé otros puntos que incorporen actividades complementarias.

#### **Resultados obtenidos**

##### **Propuesta de una Ruta Turística Histórica y Patrimonial de Chiloé**

El mantenimiento y restauración de los fuertes y lugares históricos de Chiloé –como principal eje de investigación– se ha convertido en una óptima iniciativa para enfrentar el deterioro patrimonial en que se encuentra la infraestructura estudiada. Diversas instituciones públicas –entre ellas las municipalidades de Chiloé y el Ejército de Chile– se han visto enfrentadas a inconvenientes económicos en dicha labor. De allí que el turismo se haya convertido en una respuesta para revitalizar esta zona a través del trazado y la gestión de una Ruta Turística Histórica y Patrimonial, en la cual se involucren diversos actores. Esta iniciativa se presenta como una estimulante oportunidad para las instituciones públicas al cuidado de los bienes naturales y culturales, cuyo beneficio recaería directamente sobre el patrimonio y, por cierto, el pueblo chilote recibiría réditos en el ámbito económico, cultural y social.

Una Ruta Turística Histórica y Patrimonial permitirá, sin duda, afianzar los lazos civiles y militares, no sólo entre el Ejército y la comunidad chilota, sino también con otras instituciones gubernamentales, ya que es posible crear estrategias con SERNATUR, el Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio,



la DIBAM, el Ministerio de Bienes Nacionales y el Ministerio de Educación.

Tampoco debe desestimarse la relación entre el turismo y los lugares históricos: se trata de una alianza que se ha ido incrementando nacional e internacionalmente. Aun cuando todavía se advierte fragilidad y falta de continuidad en el campo de la gestión, en el ámbito chileno -tanto en el norte como en el sur- se acrecienta el número de casos en los que se ha privilegiado el tema histórico y patrimonial.

### Descripción del proyecto

El área que comprende la propuesta de la Ruta Turística Histórica y Patrimonial es un paisaje natural, escasamente agredido por el hombre, situado en el área

norte y central de la Isla Grande de Chiloé. La naturaleza impone sus términos, sirviendo de perfecto marco para que las comunidades genuinas del lugar se organicen y se desarrollen. El desafío que ahora cabe es infundir a los lugareños el sentimiento de orgullo que reclama la bendita posibilidad de disfrutar de esos lugares, de adentrarse en la historia mediante el conocimiento de los restos materiales que aún jalonan el paisaje y de los hechos heroicos, didácticamente transmitidos, que acaecieron hace unas cuantas décadas. El patrimonio tangible y el intangible, nunca mejor hermanos que en esta conjunción cultural.

En medio de un imponente paisaje, descubrir y reconocer in situ los fuertes y baterías españolas, así como los lugares donde ocurrieron las principales

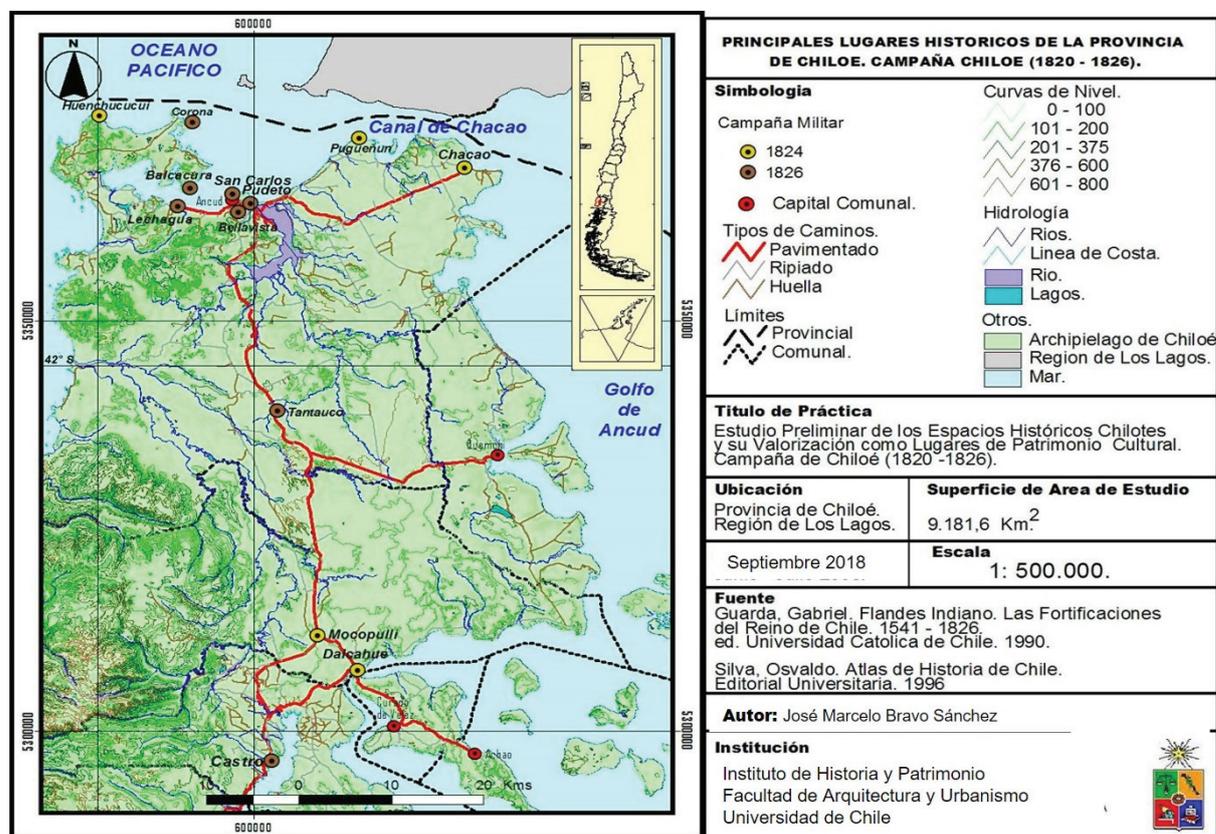


Figura 1. Mapa de los principales lugares históricos de la Provincia de Chiloé. Región de Los Lagos. Fuente: José Marcelo Bravo Sánchez, 2017.



batallas, las que a su vez permitieron la anexión de este archipiélago a nuestro territorio, constituye un verdadero privilegio.

Para efectos prácticos, se propone supeditar el trazado de la ruta turística a la propia red vial existente como eje principal. En ella se incorporarán hitos patrimoniales, históricos y naturales del sistema de defensa español y los más importantes lugares de batalla (Figura 1). En cada punto se asociará una señal indicativa, que dé cuenta de la importancia del hito turístico y que, a la vez, forme parte de una señalética integral y reconocible, como sistema. Además, se fomentarán las visitas académicas y los tours guiados por personal de instituciones como municipalidades y el Ejército, a través de sus respectivos departamentos de cultura y educación.

Por otra parte, se pretende convertir a la biblioteca que hoy alberga el Fuerte de San Carlos de Ancud, en un Centro de Información e Interpretación, con temáticas referidas a los periodos de la ocupación hispana y la emancipación de Chiloé. Adicionalmente, se propone la instalación de una tienda para la venta de **souvenirs**.

La incorporación de miradores escénicos se plantea como una iniciativa de fácil materialización. Sería parte integrante del trazado de la ruta principal, convenientemente flanqueada de ciclovías, como una clara señal de que el turismo no está reñido con el deporte ni el solaz, cuando el clima lo permite.

La planta turística existente que sea absorbida por la ruta se integrará al sistema, así como los servicios públicos complementarios. Se espera una paulatina vitalización del mercado local.

Cabe considerar que para concretar este proyecto se definirán algunas Imágenes-Objetivo, que representen, en cierto modo, los más importantes hitos de la zona involucrada: los naturales, los históricos, los patrimoniales. Un paso siguiente consiste en fomentar la creación de la Institucionalidad de la Ruta, ya que por medio de ella se iniciará un proceso de consolidación de este proyecto.

Es, por último, indispensable no descuidar la labor de difusión de la Ruta Turística Histórica y Patrimonial. Puede resultar muy eficaz la elaboración de Libros-Guías ilustrados y la puesta en marcha de un **Website**, que permita a los futuros visitantes informarse del gran abanico de atributos que esta zona les ofrece.

## **Mercado**

El área que comprende la Ruta Turística Histórica y Patrimonial de Chiloé posee una demanda variada, ya que en los meses estivales (diciembre, enero y febrero) puede ser visitada por turistas nacionales e internacionales. Según datos de SERNATUR, durante el período estival del año 2008, un número de 63.388 de turistas visitaron la provincia de Chiloé, de los cuales el 86% eran chilenos.

En las otras épocas del año estos lugares pueden ser aprovechados con fines educativos y académicos, tanto para alumnos de Educación Básica y Media de la provincia como para los de toda la región. Estudiantes universitarios e investigadores interesados en la historia y el patrimonio de Chiloé tienen en esta ruta una motivación muy particular. Según el Ministerio de Educación (2009), existen 354 establecimientos educacionales de diferentes niveles (Básica, Media y Superior), en los cuales se atiende un número total de 33.995 alumnos a nivel provincial.

Para los alumnos y académicos de las escuelas matrices de las instituciones de las Fuerzas Armadas y de Orden, que conforman la Defensa Nacional, esta ruta será un interesante lugar de destino, ya que les permitirá comprender **in situ** cómo funcionaba el sistema defensivo español de Chiloé, deduciendo estrategias de las batallas de la Campaña de Chiloé y los lugares donde ellas sucedieron.

La movilidad turística será, en último término, un vigoroso aliciente para los lugareños y, compensatoriamente, los visitantes tendrán una más variada oferta de productos artesanales y comerciales.

## **Referencias geográficas**

El sistema defensivo español de Chiloé está compuesto por los fuertes y baterías que se encuentran en la parte septentrional de la Isla Grande, a saber: a lo largo del sector costero que une la localidad de Chacao con Punta Remolinos; en el bordemar que media entre la Punta Corona hasta la batería de Balcacura, pasando por el imponente Fuerte de Agüi; y, finalmente, en el sector litoral que se extiende entre la localidad de Lechagua y ciudad de Ancud.

Todos estos sectores turísticos comprenden un trazado aproximado de 72 km, en los que se combina, de manera equilibrada, el patrimonio cultural y el patrimonio natural de esta paradisíaca zona chilota.

Por su parte, los lugares correspondientes a las batallas de la Campaña de Chiloé se localizan entre



Ancud y Dalcahue. En una extensión aproximada de 75 km, teniendo como eje central la Ruta 5, destacan los sitios históricos de Mocopulli, Tantauco y San Antonio. Agregándose el fortín de Tauco, que custodiaba la entrada hacia la Ciudad de Castro y que se encuentra en Rauco, en la comuna de Quemchi (Figura 2).

### Principales atractivos de la Ruta Turística Histórica y Patrimonial de Chiloé y sus características.

1.- **Tramo Carelmapu:** Corresponde al área continental del sistema defensivo de Chiloé. En él se destacan como atractivos turísticos culturales la aldea y la caleta de pescadores de Carelmapu; el fuerte homónimo situado y oculto en la foresta nativa y la festividad de la Virgen de Carelmapu. En el sector de Astillero es posible

instalar un mirador con un monolito o parador que resalte su rol defensivo como puesto de centinela. En el sector de Coronel, también es pertinente construir un mirador, gracias a las características que ofrece su vista panorámica al Canal de Chacao, con la finalidad de destacar la importancia de la batería española.

2.- **Tramo Chacao:** En esta zona se destacan como atractivos turísticos la aldea de Chacao Nuevo, su Iglesia y la Plaza. Por otra parte, se localiza el poblado de Chacao Viejo, cuyo templo está sobre el lugar que correspondía antiguamente al Fuerte de Chacao. Un proyecto importante de ejecutar es la habilitación de miradores con paradores informativos en los sitios en que se emplazaban las baterías de La Poza, Remolinos y Pampas de Lobos. Cabe considerar, que debido a la difícil

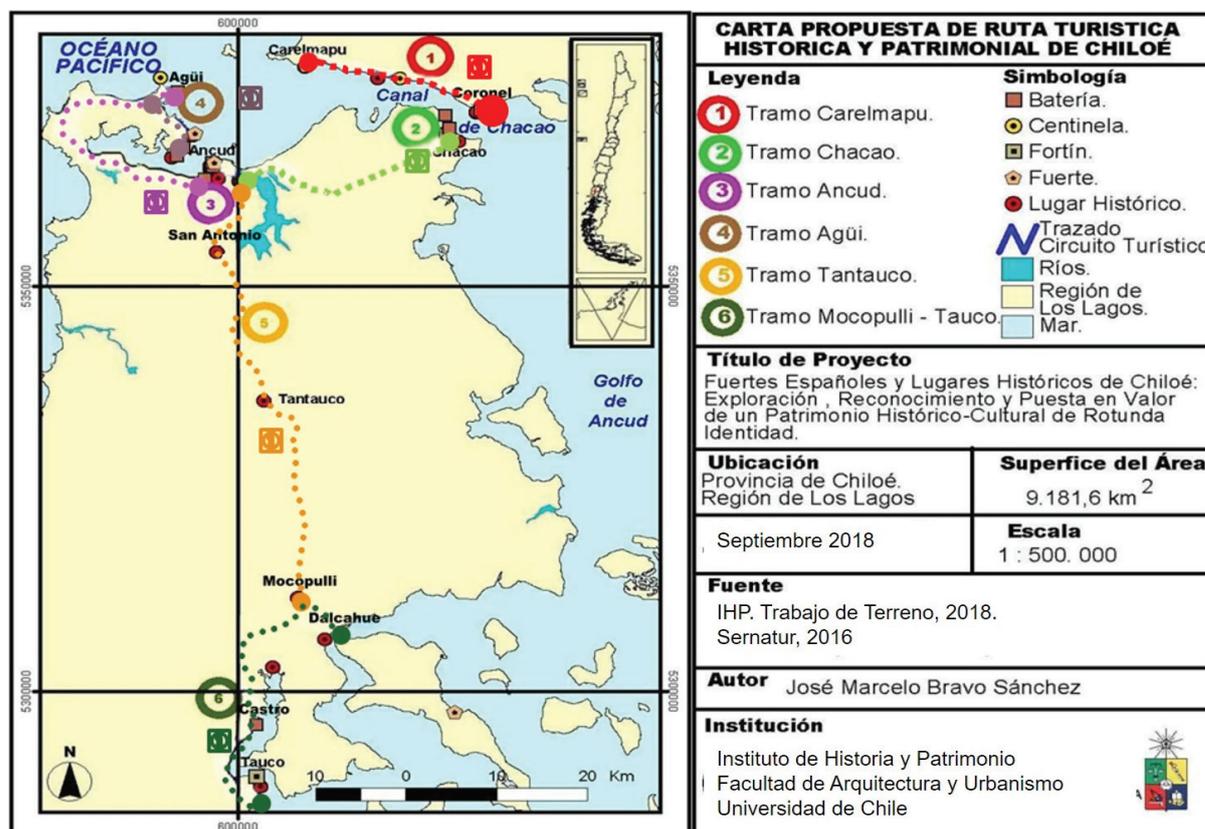


Figura 2: Propuesta de un Ruta Turística y Patrimonial de Chiloé. Región de Los Lagos. Fuente: José Marcelo Bravo Sánchez, 2017.



accesibilidad es necesario invertir en la pavimentación de la vía e incluso agregar una ciclovía, la cual permitiría tanto a turistas como a los habitantes del lugar disfrutar del paisaje.

**3.- Ancud:** En este sector se destacan como intereses turísticos la misma ciudad de Ancud, con un patrimonio arquitectónico vernáculo chilote. Desde el punto histórico resaltan el polvorín y el vestigio del antiguo Fuerte Real de San Carlos. Igualmente, la Batería de San Antonio. En el caso de las baterías de Poquillihue, El Carmen, Campo Santo, El Muelle y Playa Lechagua, es posible construir miradores en los sitios históricos y que destaquen su relevancia en el sistema defensivo de la ciudad. A su vez, se debe destacar la Plaza Cívica, el Museo de Ancud y la costanera de esta ciudad. En el ámbito turístico también sería posible asociar a esta zona actividades como: la gastronomía y la artesanía. (Figura 3).



Figura 3: Batería de San Antonio. Ancud, Región de Los Lagos. Fuente: José Marcelo Bravo Sánchez, 2017.

**4.- Agüi:** Este lugar se ha mantenido por una política edilicia sobre turismo. También se han restaurado y convertido en miradores por el Plan Chiloé del MOP las baterías de Chaicura y Balcacura. Otros lugares interesantes de visitar son los sectores de Punta Corona, donde se encuentra el imponente faro homónimo y el sitio del centinela de Guapacho, donde se debiese instalar algún monolito o panel informativo que destaque su rol defensivo. Del mismo modo, es preciso destacar la aparición de diversas actividades turísticas secundarias que tienen un nivel incipiente en

la zona, como el caso del turismo rural, el agroturismo y el ecoturismo. Por otra parte, en este tramo es preciso mejorar la calidad de la red vial, para optimizar la accesibilidad a los hitos turísticos enunciados anteriormente (Figura 4).



Figura 4: Fuerte San Miguel de Agui. Ancud. Región de Los Lagos. Fuente: José Marcelo Bravo Sánchez, 2017.

**5.- Tantauco:** En este tramo destacan como lugares históricos y de valor turístico las localidades de San Antonio y Tantauco, donde se realizaron los armisticios y la elaboración del Tratado de anexión de Chiloé a la República de Chile, respectivamente. En ambos casos se debiese instalar un monumento que dé cuenta de la trascendencia de estos lugares en la historia local de Chiloé.

**6.- Mocopulli-Tauco:** En este intervalo se distinguen como lugares turísticos asociados a la Historia Chilota a: Dalcahue, Mocopulli, Castro, Putemún y Tauco. También el fortín de Tauco, que se conserva gracias a la preocupación de la Municipalidad de Chonchi y el sitio histórico de Mocopulli, lugar donde se realizó la principal batalla entre las fuerzas realistas y chilenas. A pesar de la importancia histórica de este lugar, sólo existe en él un modesto monolito y deficientes letreros informativos. Por ello, este sector podría transformarse en un museo de sitio. En esta misma línea, es preciso optimizar la señalética informativa de estos lugares, a la par de las vías de acceso que son transitables de acuerdo al clima imperante en la zona. Asimismo, en el tramo de Ancud, es posible consolidar otros tipos de turismo como: el rural, el agroturismo, el ecoturismo, el gastronómico, el artesanal, entre otros. (Figura 5, página siguiente).



Figura 5: Fortín de Tauco. Castro, Región de Los Lagos.  
Fuente: José Marcelo Bravo Sánchez, 2017.

### Siete hitos estratégicos para la materialización del proyecto

Para llevar a cabo esta propuesta de turismo cultural, se deben seguir los siguientes hitos estratégicos:

Primero, Definición y delimitación de un trazado para la elaboración de la Ruta; segundo, equipamiento de la planta turística, para diversificar las actividades de los distintos sectores y de las localidades involucradas en el proyecto; tercero, definición de una Imagen-Objetivo para fomentar la difusión de los hitos relevados; cuarto, elaboración de un Plan de Capacitación para el personal de organismos públicos e instituciones de la Defensa Nacional, los empresarios turísticos y la comunidad; quinto, Creación de la Institucionalidad para los destinos turísticos de la Ruta; sexto, preparación de Programas con proyectos asociados a los destinos turísticos; y finalmente, la elaboración de guías ilustradas y **Website**, como elementos publicitarios y de difusión.

### Fuentes de Financiamiento

Para llevar a cabo este proyecto se puede postular a fuentes de financiamientos públicas y privadas como: el Fondo de Desarrollo Regional (FNDR), FONDART, Innova-CORFO, SERNATUR, la Fundación de Patrimonio Militar, el Ministerio de Defensa, el Ejército de Chile, los fondos municipales, entre otros.

### Modelos Internacionales y Nacionales en que se puede basar el proyecto

En el caso internacional se puede conectar con la experiencia de rutas patrimoniales históricas en donde las Fuerzas Armadas de cada país han participado y han sido exitosas. Tal es el caso del Fuerte del Álamo de San Antonio (Texas, EE.UU), la Ruta de la Plata (España), los Fuertes y Fortalezas Coloniales del Caribe (Cuba, Santo Domingo y Puerto Rico), el lugar histórico de Verdún (Francia), entre otras. En el ámbito nacional, quienes han desarrollado rutas turísticas en la línea histórica y patrimonial son: el Museo Histórico del Morro de Arica (XV Región), el Museo de Sitio del Fuerte Niebla (XIV Región) y el Fuerte Bulnes (XII Región).

### Actores Principales

Dentro de los principales actores involucrados en esta proyectos están dentro las instituciones públicas chilotas las municipalidades, , Archivo de documentación de Chiloé, Obispado de Ancud Junta de Vecinos y la Comunidad. Dentro de las organizaciones gubernamentales están los Ministerios de Educación, de Obras Públicas, de Ministerio de Bienes Nacionales, el Servicio Nacional de Turismo (SERNATUR), de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y otros.

### Resultados esperados en un mediano y largo plazo

Para dar respuesta a los posibles efectos que pudiera producir la implementación de la Ruta Turística Histórica y Patrimonial de Chiloé, se empleó el **Análisis Pestel**. El **Análisis Pestel** está compuesto por las iniciales de factores Políticos, Económicos, Sociales, Legales, Medioambientales y Tecnológicos. Todos ellos, examinados en conjunto, ofrecen la posibilidad de evaluar el mercado en el que se encuentra un negocio o unidad.

a).- **Factor Político:** Existen entidades políticas y sociales que pueden llevar a cabo el respaldo y la gestión de este proyecto, tales como: el Ministerio de Educación, el Consejo de la Cultura y las Artes, el Ministerio de Defensa, DIBAM, el Congreso Nacional por medio de la Comisión de Patrimonio y Cultura, el Museo Histórico Militar, el Ejército de Chile y la Corporación de Patrimonio Militar.

b).- **Factor Económico:** Debido al presupuesto institucional que poseen las municipalidades chilotas involucradas, es muy difícil la mantención de los lugares históricos y su uso como potencial turístico. Sin



embargo, esta institución castrense puede conseguir alianzas estratégicas con sus símiles a nivel nacional como internacional. Así, se podrían obtener recursos económicos de fuentes como el BID, la Comunidad Europea, la Fundación Ford y la UNESCO. De igual modo, existen entidades preocupadas de la gestión y la promoción turística de proyectos en esta línea, como SERNATUR, la Fundación Cardoen, Nodo-Codesser e Innova-CORFO, que pudieren hacer un aporte financiero.

**c).- Factor Social:** Este proyecto permitiría crear conciencia sobre un patrimonio –de dimensiones materiales e inmateriales- que siempre ha estado en la provincia y que se perderá irremediamente si no se adoptan medidas de salvataje. Adicionalmente, ayudará a afianzar la identidad chilota con su pasado histórico y patrimonial. Y, de paso, reforzar los diferentes programas educacionales en el ámbito de la historia y la geografía del archipiélago.

**d).- Factor Legal:** Actualmente en Chile existen leyes, normas y reglamentos que apoyan la conservación, promoción y gestión en relación con la temática del patrimonio cultural de la identidad chilena. Tal es el caso de la Ley N° 17.288 de Monumentos Nacionales y Normas Relacionadas; la Constitución Política de la República de Chile; la Ley 18.985 de Donaciones con Fines Culturales, la Ley N° 19.300 de Bases Generales del Medio Ambiente, la Ley N° 17.236 del Ejercicio, Práctica y Difusión de las Artes, la Convención sobre la Protección del Patrimonio Mundial y Natural y la Ley de Turismo.

**e).- Factor Tecnología:** Este factor será sensible en las etapas de puesta en marcha, como en la promoción de los fuertes hispanos y lugares de Chiloé. Por ejemplo, cuando llegue el momento de la instalación de los paradores informativos y el uso de guías electrónicas; o la implementación de vehículos óptimamente equipados para la realización del trayecto turístico; o la conservación del material delicado en soportes museográficos, cartográficos e históricos referentes a los principales hitos explicativos del proyecto. Finalmente, en lo referente a la promoción, se incentivará la puesta en marcha de un **Website** y un CD Interactivo que informe y eduque a los interesados sobre el patrimonio histórico y militar de los fuertes españoles y la Campaña Chiloé (1823-1826).

**f).- Factor Medio Ambiente:** El proyecto postulado permite la mantención ecológica de los lugares históricos y las fortificaciones españolas de Chiloé, ya que se implementará un manejo adecuado del

tratamiento de la basura y los agentes contaminantes. De esta manera, se evitará la deforestación del bosque nativo y la propagación de sitios eriazos, que a futuro se convierten en vertederos. También se pretende evitar la desaparición del patrimonio en lugares donde existían baterías del sistema de defensa. En este sentido, han desaparecido sus construcciones y el armamento de la época, por intervención humana. En suma, se pretende evitar el deterioro ambiental y patrimonial de los hitos materiales que representan los principales acontecimientos ocurridos en la zona y que, en buena medida, se identifican con ciertos lugares de Chiloé.

#### Notas Conclusivas

- Chiloé no sólo merece un reconocimiento por sus méritos naturales, por su geografía y sus paisajes, sino también por su producción arquitectónica. Pero se hace hincapié, en este estudio, en su expresión más desconocida: los fuertes hispanos y los lugares históricos asociados a las batallas de la Campaña Chiloé (1823-1826). Al incluir estas construcciones y su notable herencia cultural y patrimonial en una Ruta Turística no sólo se pretende la revalorización y puesta en valor de cada uno de los hitos que la integran, sino también la recuperación del patrimonio intangible que subyace bajo cada uno de ellos.

- La conjunción de diversas instituciones públicas y privadas es un avance importante en la salvaguarda del patrimonio. Merced a esta asociatividad es posible implementar acciones estratégicas pertinentes para la materialización de un proyecto como la Ruta Turística Histórica y Patrimonial.

- La configuración de un nuevo eje articulador del turismo cultural en esta zona debe, necesariamente, superar las debilidades propias del territorio chilote y, en casos extremos, el propio olvido de los habitantes.

- La implementación de la Ruta no sólo busca la recuperación de la infraestructura sino, además, inyectar recursos a la población local en términos económicos, sociales y culturales. La Ruta debería ser un eficiente articulador de la oferta turística dispersa e injustamente postergada en la zona.

- Deben ser los habitantes los principales agentes interesados en recuperar su patrimonio. Por lo mismo, a ellos corresponde convertirse en líderes proactivos para la organización y propuesta del proyecto de la Ruta Turística Histórica y Patrimonial, conociendo a fondo sus atributos y sus potencialidades.



## Bibliografía

- Acuña, Cristian (2006). Identificación de elementos arquitectónicos para la creación de una ruta patrimonial. Seminario de Título Arquitecto. Universidad del Bío - Bío. Concepción, Chile.
  
- Benavides, Juan & Benavides, Javiera (2007). Propuesta de criterios de restauración arquitectónica de los sitios Fuerte Chaicura y Batería Balcacura. Plan Chiloé. MOP. Dirección de Arquitectura. Extraído el 18 de Julio de 2008. Desde [http://www.e-seia.cl/archivos/Formato\\_Informe\\_Restaurador\\_2.pdf](http://www.e-seia.cl/archivos/Formato_Informe_Restaurador_2.pdf)
  
- CORFO (2008). Proyecto Agenda Innova Corfo. Región de Aysén. Santiago, Chile.
  
- Guarda, Gabriel (1990). Flandes Indiano: Las fortificaciones del reino de Chile 1541-1826. Santiago: Universidad Católica de Chile.
  
- Miró, Manel (1996). La interpretación como método para la planificación de una oferta patrimonial. Una reflexión sobre el uso social del patrimonio. Barcelona, España.
  
- Órdenes, Manuel (2008). Estudio preliminar de los Espacios Históricos Chilotes y su valorización como lugares de Patrimonio Cultural. Campaña de Chiloé (1820-1826). Práctica Profesional de Geografía. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
  
- Pérez, Amelia (2006). Turismo rural: situación actual, perspectivas y gestión. Santiago: Universidad de Chile, Vicerrectoría de Investigación y Desarrollo.
  
- Sahady, Antonio; Bravo, José & Quilodrán, Carolina. (2011). "Fuertes españoles en Chiloé: las huellas de la historia en medio del paisaje insular". Revista INVI, 26(73), 133-165
  
- Schluter, Regina (2003). Turismo y patrimonio gastronómico: una perspectiva. Buenos Aires: CIET.



XXIV Encuentro Nacional de Profesores de Geografía  
XXIV Encuentro Nacional de Metodología en la enseñanza de la Geografía  
IX Jornadas Nacionales Turismo y Geografía, F.Fy L. UNCuyo

---

# PANELES ESPECIALES: TURISMO SUSTENTABLE COMO ALTERNATIVA PARA AMPLIAR LA MATRIZ PRODUCTIVA DE MENDOZA

---

08 al 10 de mayo de 2019  
Facultad de Filosofía y Letras,  
Universidad Nacional de Cuyo.  
Mendoza - Argentina

ISBN 978-950-774-377-1





## **El Turismo Sostenible como causa y consecuencia del desarrollo sostenible de la matriz productiva de Mendoza**

**Martín Alejandro Cavallaro**

*martinalejandrocavallaro@hotmail.com*

Docente e investigador de la Licenciatura en Turismo de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo.

**Resumen:** - - -

**Palabras Claves:** - - -



## Introducción

En términos económicos, la Matriz productiva de Mendoza viene siendo tema de discusión en los últimos años, tanto por economistas privados, como por el sector empresario, por distintos sectores del estado, por pequeños y medianos productores, etc. En los últimos años algunos medios de comunicación<sup>1</sup> hacen eco de la pérdida de participación de algunos sectores tradicionales como el agropecuario, la minería y la industria manufacturera. Esta situación ha dado lugar a diversos debates sobre la necesidad de ampliar y diversificar la matriz productiva y lograr un sólido crecimiento económico que permita mejorar las condiciones de vida de los mendocinos.

Se habla de replantear las políticas de producción de algunos sectores que vienen mostrando números negativos en los últimos años. Por ejemplo se viene poniendo el acento en el estancamiento de la vitivinicultura y de algunos sectores agropecuarios, también de la necesidad de ampliar el sector de la minería, apuntando a la derogación de leyes como la 7.722 (popularmente reconocida como la Ley del pueblo), que prohíbe el uso de sustancias tóxicas en la extracción de minerales, y de la introducción de nuevas técnicas en las extracciones hidrocarburíferas como el tan cuestionado Fracking, que por su método de producción pone en riesgo un recurso invaluable como es el agua de los mendocinos.

En sintonía con esta situación están posando las miradas en el surgimiento de nuevos sectores productivos, como es el caso de las nuevas tecnologías y el software.

A su vez, de acuerdo a los informes elaborados por la Organización Mundial del Turismo, uno de los sectores productivos que viene demostrando su capacidad de crecimiento<sup>2</sup>, en todo el mundo, y aún en contextos económicos complicados, es el turismo. En este sentido se ve al sector turístico como alternativa para ampliar la matriz productiva de Mendoza. No obstante, este sector, lleva varios años desarrollándose en la provincia y por ende es uno de los sectores productivos que aporta al PBG mendocino.

Por lo tanto la afirmación del título de este panel, “Turismo sustentable como alternativa para ampliar la matriz productiva de Mendoza”, es un tanto incorrecta, debido a que, como se menciona en el párrafo anterior, es un sector que ya forma parte de la misma.

Pero además es una afirmación un tanto contradictoria, ya que es difícil hablar de turismo sustentable como uno de los motores económicos, donde hay una matriz productiva con grandes dificultades y que por sobre todo, muestra un alto grado de falta de sostenibilidad en su desarrollo.

No obstante, se puede afirmar que el turismo puede ser un importante instrumento para lograr el desarrollo sostenible de la matriz productiva provincial. En este sentido se intentará exponer la relación que guardan dos conceptos amplios como son el turismo y el desarrollo sustentable, a fin de entenderlas implicancias y consideraciones que comprende el concepto turismo sostenible, y cómo debe ser entendido para ser considerado un sector productivo estratégico de la Matriz Productiva de Mendoza.

## Turismo, Sostenibilidad y Turismo Sostenible

El turismo es un fenómeno complejo, multicultural, dinámico y necesita de un análisis multidisciplinar para estudiar su comportamiento y su influencia desde una óptica integradora y global, que permita al mismo tiempo acercar una imagen sintética, gráfica, visible, descriptiva y a la vez sencilla del estado de su desarrollo y pueda ser abordada también desde múltiples enfoques, como el económico, social, ambiental, cultural, político, etc.

A su vez el concepto de sostenibilidad también es un fenómeno complejo, que necesita ser abordado desde un enfoque multidimensional a fin de comprender el alcance e implicancia que tiene en el desarrollo de una región. En este sentido, sin pretender hacer un análisis de la evolución del concepto, es necesario recordar que la sostenibilidad es un concepto que tiene unos cuantos años de antigüedad y que a lo largo de este tiempo ha sido sometido a una gran cantidad de estudios para lograr una mejor comprensión y sobre todo una mejor aplicación del mismo. Producto de esta situación, podemos afirmar que es un concepto dinámico que ha evolucionado en el tiempo.

La OMT define al “turismo sostenible” como: “*el turismo que tiene plenamente en cuenta las repercusiones actuales y futuras, económicas, sociales y medioambientales para satisfacer las necesidades de los visitantes, de la industria, del entorno y de las comunidades anfitrionas*” (PNUMA y OMT, 2006: 12).

Entonces resulta importante comprender que el concepto Turismo Sostenible es la integración de dos

<sup>1</sup> Diario Los Andes, Matriz Productiva: los sectores tradicionales se achican, nota publicada el 18 de noviembre de 2018, Edición impresa, suplemento economía.

<sup>2</sup> Resultados del Turismo Internacional 2018 y Perspectivas 2019. Organización Mundial del Turismo (OMT), enero 2019.



conceptos amplios que se caracterizan por su multidimensionalidad de componentes y por lo tanto provoca un desafío con un importante grado de complejidad abordar su análisis y determinar conclusiones, que difícilmente sean absolutas.

Por otro lado es importante aclarar que el turismo sostenible, no es, ni se reduce, a una tipología de turismo, ni tampoco se trata de un producto dentro de la gran oferta de productos turísticos, como por ejemplo el turismo aventura o el turismo rural. Es decir, no es posible entenderlo como un tipo de turismo más, dentro de la oferta turística de un destino, ya que no depende de la elección de una forma de hacer turismo por parte de un segmento de turistas, ni tampoco de la elección de un sector de la oferta de servicios turísticos de un destino, ni de un producto creado por una dirección de turismo estatal.

#### **Turismo Sostenible como consecuencia de la gestión del desarrollo sostenible**

No podemos hablar de turismo sostenible sin antes referirnos a la gestión del desarrollo sostenible, pues es de esperar que un destino donde la gestión de la sostenibilidad esté ajena a su desarrollo, muy difícilmente pueda desarrollarse un turismo sostenible.

Numerosos autores han dado definición al concepto de desarrollo sostenible, acordando la mayoría de ellos, que se trata de un concepto multidimensional que busca un desarrollo equilibrado entre las dimensiones económica, social y ambiental. En este sentido (Thiel Ellul, 2014) describe:

*El Desarrollo Sostenible puede descomponerse en las siguientes dimensiones básicas:*

*-Sostenibilidad económica: que demanda que el desarrollo sea económicamente eficiente y viable.*

*-Sostenibilidad social: que exige que el desarrollo preserve los valores sociales y culturales, fortalezca la cohesión social, la equidad y permita el progreso social compartido intra e intergeneracional.*

*-Sostenibilidad ambiental: que exige que el desarrollo sea compatible con el mantenimiento de los procesos ecológicos, los recursos naturales y la diversidad ecológica.*

El turismo también puede enfocarse desde el paradigma de la multidimensionalidad que contiene el concepto de desarrollo sostenible. El Turismo es una actividad económica, ya que se trata de la producción de bienes y servicios que son ofrecidos a un cliente (turista)

y cuya prestación genera una ganancia económica. En este sentido, si lo analizamos desde el punto de vista comercial, y particularmente desde el enfoque de la demanda, podemos reconocer al turismo como un producto que integra a un conjunto de bienes y servicios, y cuya característica de consumo se traduce en una experiencia. Por ejemplo la experiencia de caminar dentro de una caverna e interpretar el proceso de formación geológica de las estalactitas y estalagmitas en Caverna de las Brujas en Malargüe, de cosechar uvas y hacer un vino en una bodega, de cocinar y degustar productos de la dieta de los pueblos Huarpes en Lavalle, de dormir en una cama cuya habitación tiene una ventana con una vista imponente de la Cordillera de los Andes en el Valle de Uco, etc.

Esta particularidad que tienen los productos turísticos ayuda a comprender que el turismo, además de generar un gran número de productos y servicios, permite acercar a la sociedad (turistas y comunidad en general), a entornos y experiencias que implican efectos en los aspectos socio-culturales y medioambientales de un destino y que además trascienden los límites de estos destinos, ya que a través de estas experiencias vividas por los turistas se enriquecen y transforman aspectos culturales que son exportados a otros lugares.

Muchos destinos invierten y realizan importantes esfuerzos para desarrollar planes y gestiones que generen un turismo sostenible, pero muchas veces esos esfuerzos se ven afectado por la falta de una gestión sostenible integral y global que trascienda los límites del turismo.

#### **Un ejemplo para comprender la relación entre turismo, sostenibilidad y turismo sostenible**

Tupungato, uno de los departamentos que integra la región Valle de Uco, es uno de los destinos turísticos más elegidos por el turismo internacional que arriba a la provincia de Mendoza<sup>3</sup>. A él, llegan atraídos por la calidad de la producción de sus vinos de altura y por las imponentes vistas que le da el marco paisajístico de la Cordillera de los Andes.

A lo largo de sus principales rutas de acceso se pueden apreciar distintas postales que se van descubriendo a lo largo de su recorrido. Uno de los sitios de visita obligada, es el mirador del Cristo Rey del Valle, que está ubicado en una de las estribaciones más altas de la formación geológica Huayquerías, denominado popularmente Los Cerrillos. Este mirador natural,

---

<sup>3</sup> Dirección de Turismo de Tupungato, marzo 2019, La llegada de turistas extranjeros a Tupungato representó el 24% de visitas, superando al promedio provincial con un 19%.



debe su nombre al monumento de más de 28 metros de altura de la figura de Cristo Rey, realizada por el artista mendocino Lahir Serú. Desde este lugar se puede apreciar una vista inmejorable de todo el oasis del Valle de Uco, que se encuentra rodeado por la formación de las Huayquerías al Este y por el Cordón del Portillo y el Cordón del Plata de la Cordillera de los Andes, al oeste.



Figura 1: Vista del Cordón del Plata en las inmediaciones del mirador del Cristo Rey de Tupungato

Fuente: Elaboración propia.

---

Uno de los desafíos que se ha propuesto la dirección de turismo de ese departamento para lograr la sostenibilidad del desarrollo turístico, es generar miradores e infraestructura que sirvan de sustento para potenciar y poner en valor el paisaje, promoviendo la construcción de instalaciones que utilicen el mismo material del lugar buscando no interferir con el mismo. De esta manera podrá asegurar que uno de sus principales atractivos cuente con instalaciones adecuadas para que siga manteniendo su valor en el tiempo y asegurar así en flujo turístico, que llega al destino atraído por su paisaje. También buscará, a través del diseño arquitectónico de las instalaciones, contribuir a la preservación del ambiente utilizando el recurso disponible y desarrollará acciones de inclusión y accesibilidad para que la ciudadanía acceda a estos atractivos en igualdad de condiciones promoviendo la participación de la comunidad y generando conciencia en la preservación de los bienes comunes.

La propuesta, hasta aquí planteada, se vislumbra como una acción que tiene como trasfondo

una política orientada al desarrollo del turismo sostenible, ya que en su planteamiento involucra acciones enfocadas a fortalecer los recursos disponibles y garanticen el rendimiento económico que genera el flujo turístico. También tiene en cuenta el impacto ambiental sobre el patrimonio natural y contempla la inclusión de la ciudadanía buscando promover el enriquecimiento cultural a través de la participación y la generación de conciencia del cuidado de la naturaleza.

Sin embargo el desarrollo del turismo no podrá garantizar su sostenibilidad a menos que esté incorporada en una estrategia de desarrollo sostenible global e integral, que involucre a todos los sectores de la matriz productiva del municipio, y a todos los ámbitos, de la sociedad. Y siguiendo con el mismo ejemplo, de nada servirán los esfuerzos de resguardar y potenciar el paisaje de Tupungato, si el sector agrícola tiene como tradición y herencia cultural quemar pastizales en época de otoño, en vez de reincorporarlo a la tierra como abono orgánico, o si en época primaveral se utiliza la quema de combustible fósil para disminuir los riesgos de heladas generando gran contaminación del ambiente y el paisaje.



Figura 2: Vista del Cordón del Plata y el oasis de Tupungato a través del humo que proviene de la quema de malezas en época otoñal.

Fuente: Elaboración propia.

---

Se observa entonces cómo el turismo sostenible necesita de la sostenibilidad de todos los sectores productivos, como éstos lo necesitan también del turismo.



También podemos entender al turismo como causa y consecuencia del desarrollo sostenible. Pues, como se observa en el ejemplo anterior, el Turismo Sostenible puede ser un medio estratégico para el logro de la sostenibilidad de un territorio contribuyendo a la generación de empleo y la rentabilidad económica, a la valoración y conservación de los bienes culturales y naturales y a la participación de la ciudadanía en las actividades turísticas. Además puede ser el resultado y consecuencia de una política de desarrollo sostenible global e integral de un destino.

Es importante remarcar que la matriz productiva de Mendoza necesita ser planteada a través del paradigma de la sostenibilidad y debe ser abordada de manera integral, ya que como describimos anteriormente los sectores productivos no conviven aislados, sino que por el contrario, comparten el espacio y los recursos.

#### **Bibliografía**

- AMPARO, Sancho. 1998, Introducción al Turismo, Organización Mundial del Turismo.
- PNUMA. Programa de las naciones unidas para el medio ambiente y OMT -Organización mundial del turismo 2006, Por un turismo más sostenible: Guía para responsables políticos, OMT, Madrid.
- DANIELA FERNANDA, Thiel Ellul. 2014, Medición y análisis de la sostenibilidad: Indicadores sintéticos a través de métodos multicriterio y su relación con el turismo en el litoral de Andalucía, Tesis Doctoral, Universidad de Málaga, EDITA: Publicaciones y divulgación científica.
- Diario Los Andes, Matriz Productiva: los sectores tradicionales se achican, nota publicada el 18 de noviembre de 2018, Edición impresa, suplemento economía.
- Organización Mundial del Turismo (OMT), enero 2019, Resultados del Turismo Internacional 2018 y Perspectivas 2019.