

ESCENARIOS TERRITORIALES EN PERSPECTIVA GEOGRÁFICA

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA



María Cristina Nin
Stella Maris Leduc
Melina Ivana Acosta
(Editoras)



Escenarios territoriales en perspectiva geográfica

INVESTIGACIÓN Y ENSEÑANZA

María Cristina Nin
Stella Maris Leduc
Melina Ivana Acosta
(Editoras)

Todos los artículos de este libro cuentan con revisión por pares. Las consideraciones vertidas en los trabajos publicados no necesariamente reflejan la opinión de las compiladoras y coordinadores/as. El resultado de lo publicado es de exclusiva responsabilidad de sus autores y autoras.

Escenarios territoriales en perspectiva geográfica : investigación y enseñanza / María Cristina Nin ... [et al.]; compilación de María Cristina Nin ; Stella Maris Leduc ; Melina Ivana Acosta. - 1a edición para el profesor - Santa Rosa : Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas. Instituto de Geografía, 2023.Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-863-492-4

1. Geografía Argentina. I. Nin, María Cristina, comp. II. Leduc, Stella Maris, comp. III. Acosta, Melina Ivana , comp.
CDD 918.2

Escenarios territoriales en perspectiva geográfica. Investigación y enseñanza

María Cristina Nin, Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta (Editoras)

Agosto de 2023, Santa Rosa, La Pampa

Diseño y maquetación: DCV Gabriela Hernández

Impreso en Argentina
ISBN 978-950-863-492-4
Cumplido con lo que marca la ley 11723
EdUNLPam - Año 2023
Cnel. Gil 353 PB - CP L6300DUG
SANTA ROSA - La Pampa - Argentina

UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PAMPA

Rector: Oscar Daniel Alpa

Vicerrectora: María Ema Martín

EdUNLPam

Presidente: Ignacio Kotani

Director: Rodolfo David Rodríguez

Consejo Editor:

Gustavo Walter Bertotto

María Marcela Domínguez

Fernando Colli

Edith Alvarellos/Federico Martocci

Carla Etel Suarez/Daniel Omar Maizon

Lucía Carolina Colombato/Jimena Marcos

María Pía Bruno/Laura Noemí Azcona

Alicia María Vignatti/Oscar Alfredo Testa

Mónica Boeris/Natalia Cazaux

María Soledad Mieza/Patricia Bibiana Lázaro

ÍNDICE

Palabras iniciales	1
PRIMERA PARTE	
Problemáticas territoriales en experiencias en escuelas secundarias	4
Dimensión ambiental del espacio urbano. Caso de estudio: la carencia de espacios verdes en la ciudad de Bahía Blanca. María Natalia Prieto · María Belén Prieto.....	5
Las problemáticas hídricas en La Pampa: un abordaje para su enseñanza. Gustavo Gastón Pérez	21
El lenguaje visual y la edición de los lugares como geografía(s). El viaje de estudios en la educación secundaria. Sandra Gómez	42
La mirada artística como oportunidad para enseñar problemáticas territoriales. Patricia Souto	65
SEGUNDA PARTE	
Problemáticas territoriales en la formación didáctica y pedagógica	81
Mundos para mirar e imaginar. Residencia Docente una invitación al abordaje de problemáticas territoriales geográficas. Stella Maris Leduc · Melina Ivana Acosta.....	82
Geografías inclusivas: contenidos, prácticas y cotidiano escolar. María Victoria Fernández Caso · Raquel Gurevich	97
Obligadas a huir. Crisis de refugiadas en el mundo. Reflexiones de la práctica docente en Geografía. Melina Ivana Acosta · María Florencia Lugea Nin	108
Enseñanza de la geografía, interacción mediante juegos y construcción de saberes. Andrea Roxana Prieto · María Florencia Lugea Nin	123
La práctica del Profesorado de Geografía: potencias, sentidos y territorialidades de la educación no formal, como espacio de enseñanza-aprendizaje. Sandra Gómez · Natalia Vuksinic	133
La residencia docente como territorio en disputa: negaciones y biografía escolar en un campo que rehúsa el abordaje de contenidos ambientalizados. María Inés Blanc · Diego García Ríos	146

Geografía, género y Educación Sexual Integral: análisis de los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Neuquén y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Daniela Guberman · Analía Vago · Guillermina Muñoz Castillo · Mauro Laborda Campos · Virginia Natalia Santarossa 158

TERCERA PARTE

Problemáticas territoriales en investigación en didáctica de la Geografía.....174

La ruralidad invisible en Argentina. María Amalia Lorda 175

Conflictos territoriales a escala local: el caso de la localidad de Ingeniero White. Propuesta para la educación universitaria. Antonela Volonté · María Cecilia Martín 194

Infancias (Des)-humanizadas. Niños y niñas soldado. María Cristina Nin..... 208

PALABRAS INICIALES

En el contexto actual de la Geografía como ciencia social, las problemáticas territoriales cobran especial relevancia, puesto que desde múltiples perspectivas de análisis se comprende la dinámica de las sociedades en interacción territorial. A partir de este entramado social y educativo en el que se requiere asumir mayores compromisos como interpretar la realidad contemporánea de un mundo en constante transformación, implica desafíos permanentes en diversos ámbitos. Estos retos podrían cobrar sentido desde un enfoque metodológico que promueva la interrelación a distintas escalas de análisis considerándose como principal propósito de la ciencia geográfica.

En las sociedades actuales, los actores sociales internalizan el espacio socio-cultural como resultado de sus propias acciones e intencionalidades, principalmente, como producto de la utilización económica de los recursos naturales. Al mismo tiempo, los sujetos identifican al territorio como sustrato del proceso socio-cultural del cual forman parte y en el que se insertan las dimensiones económicas, ambientales y políticas.

La enseñanza y el aprendizaje de problemáticas territoriales y temáticas controversiales en las Ciencias Sociales, se caracterizan por ser relevantes y urgentes. Requieren de análisis, interpretaciones y de promover procesos para hipotetizar y fomentar un aprendizaje activo a partir del descubrimiento del mundo. Contribuyen al pensamiento crítico y reflexivo de las y los estudiantes. Los coloca frente a situaciones dilemáticas en las que deben tomar diferentes posturas y posiciones en las que pretende involucramiento y argumentación. La controversia es inmiscuirse en la incertidumbre y reconocer la desesperanza y la deshumanización para entender que las sociedades necesitan de los saberes escolares para desentramar y comprender lo que sucede en los territorios que habitan. Esta perspectiva experiencial que implica problematizar la enseñanza, radica en una toma de posicionamiento didáctico y pedagógico de parte de las y los profesoras/es de la educación secundaria y universitaria, en la que debe primar la construcción de propuestas que dejen de lado las tensiones entre la enseñanza tradicional y crítica. Y la decisión de lo que se enseña sea superadora e inspiradora para aprender sobre nuestros contextos cercanos y lejanos.

El territorio es un ámbito de complejas relaciones internas y externas, donde se ponen en práctica estrategias de organización productiva y construcción social que se apoyan en la cultura, la historia y las relaciones de poder entre los distintos actores sociales, que definen las prácticas cotidianas de adaptación y construcción espacial que se desarrollan a diversas escalas. El grado de dependencia entre las

diferentes unidades espaciales y su articulación, genera espacios diferenciados, integrados o desintegrados, globalizados o fragmentados, con asimetrías de diferente magnitud. Estas particularidades requieren una interpretación de los procesos sociales de construcción y deconstrucción territorial que se expresan en las configuraciones actuales y en problemáticas socialmente significativas que representan para la didáctica y la práctica en Geografía, oportunidades para (re)pensar los saberes y su problematización en las aulas. Identificar esas problemáticas y sus complejidades para diseñar y planificar su enseñanza fue objeto de análisis, debate, interpretación y reflexión durante el desarrollo del Workshop “Problemáticas territoriales actuales como oportunidad para la enseñanza de una geografía comprometida”. Inicialmente planificado para el año 2020, se concretó el encuentro virtual en el año 2022, constituye una instancia para la promoción y la difusión de avances y resultados de investigaciones vinculadas con la didáctica de la Geografía y la posibilidad de intercambio con pares investigadoras/es y referentes académicos de otras Universidades Nacionales. La propuesta fue una instancia para el intercambio de líneas de investigación actuales sobre los problemas socialmente relevantes y su enseñanza, tanto en la formación inicial como en la formación continua. Asimismo, se discuten propuestas de enseñanza derivadas de las investigaciones en curso enmarcadas en los Proyectos de Investigación relacionados con la Didáctica de la Geografía.

Esta contribución hará posible recuperar los andamiajes posibles a partir de los intercambios compartidos en dicho encuentro. Se destaca el trabajo colaborativo en el proceso de escritura de los capítulos como instancia superadora como producto del diálogo mutuo entre colegas docentes e investigadoras/es.

La investigación y la enseñanza de problemáticas socialmente relevantes invitan a reflexionar sobre las prácticas institucionales y áulicas con el propósito de generar rupturas epistemológicas vinculadas a la Didáctica de la Geografía y a la formación docente. Esta práctica, brinda la posibilidad de organizar la enseñanza a través de múltiples estrategias y recursos, que posibiliten la interrelación de las dimensiones de análisis para profundizar los conocimientos en los diversos territorios en el contexto de la globalización.

Las y los estudiantes en la actualidad requieren de otras y nuevas prácticas docentes, que los inviten a ser partícipes, a pensar y co-diseñar propuestas sobre problemáticas que emergen de la realidad compleja y cambiante de la que son parte. En este sentido, esta publicación es una invitación a adentrarnos en problemas emergentes, que requieren de análisis, investigación y compromiso con la formación de jóvenes en un contexto de participación y ciudadanía activa. En este sentido, la reflexión sobre las prácticas educativas es permanente, y cabe preguntarnos una y otra vez acerca de ¿qué sujetos estamos formando? ¿Qué compromisos y convicciones sociales asumirán ante los cambios que se avizoran? ¿Cómo contribuimos a que su potencial cultural se imbrique con los saberes a enseñar y

aprender? ¿Qué acciones desarrollarán como ciudadanas/os? ¿Cómo podemos contribuir desde la educación geográfica a cuestionar, hacer preguntas sobre las concepciones del mundo, la sociedad, el contexto en el que viven? Las ideas potentes, los consumos culturales, los lugares por los que circulan, los espacios en los que intervienen y manifiestan sus intereses, constituyen puertas de entrada para producir y generar conocimientos dentro y fuera de las aulas.

El desafío propuesto por la docencia y la investigación es consolidar el paradigma de la Geografía Social y Crítica como disciplina del campo de conocimiento de las Ciencias Sociales desde la construcción de una agenda de temas y problemáticas, a partir de las hipótesis de trabajo que evidencian los intereses que generan cambios en las propuestas de enseñanza renovadas, que convocan a su inclusión en la práctica docente. Desde las perspectivas de las nuevas Geografías, multiculturales, de-coloniales, críticas se profundizan aspectos que ponen de manifiesto las relaciones de poder en la sociedad, las desigualdades y las fragmentariedades territoriales. En ese sentido, la Geografía, que ha estado preocupada, por las manifestaciones territoriales de los procesos sociales propone mediante el estudio y análisis de nuevos temas que devienen en una configuración de territorialidades más críticas. Las temáticas planteadas son atravesadas por conceptos y categorías analíticas que intentan interpretar y dar explicaciones a diferentes problemáticas territoriales y en diferentes escalas. Investigación y enseñanza se articulan y se potencian en los catorce capítulos que integran este texto. La búsqueda de sentido, la creatividad en observar, analizar, interpretar y dar respuestas geográficas y la originalidad que cada autora y autor desplegó en la escritura de los trabajos la compleja y potente urdimbre que se está construyendo en el ámbito de la educación geográfica.

Los capítulos de este libro reflejan el recorrido de diez años de trabajo conjunto de sus autoras y autores en el marco de la ReDIEG, con el objetivo de profundizar la construcción de conocimientos de la Didáctica y la Formación docente en Geografía. En este sentido la publicación ***Escenarios territoriales en perspectiva geográfica. Investigación y enseñanza***, es una invitación a la reflexión y análisis crítico a quienes serán sus lectoras y lectores, para que nos alienten, incentiven y se sumen a continuar en la búsqueda/indagación permanente de innovaciones a través de las investigaciones en el campo de Didáctica de la Geografía.

María Cristina Nin, Stella Maris Leduc y Melina Ivana Acosta (Editoras)

PRIMERA PARTE

Problemáticas territoriales en experiencias en escuelas secundarias

Enseñar no es presentar cosas (contenidos) para que sean asimilados, simplemente, reproductivamente. El objetivo es enseñar, por medio de los contenidos, un modo de pensar la realidad, el pensamiento espacial (o geográfico) (de Souza Cavalcanti¹, 2017, p. 101).

1 Lana de Souza Cavalcanti. (2017). El análisis de la espacialidad y la comprensión del mundo: la llave para la relevancia de la Geografía escolar. En Sebastián Alcaráz, R. y Tonda Monllor, E. M. (Eds.) (2017). *Enseñanza y Aprendizaje de la Geografía para el siglo XXI*. Alicante: Universidad de Alicante. pp. 97- 116.

Dimensión ambiental del espacio urbano. Caso de estudio: la carencia de espacios verdes en la ciudad de Bahía Blanca¹

María Natalia Prieto · María Belén Prieto²

Volver activo al alumno es pues, al mismo tiempo, invitarlo a comprometerse personalmente en sus aprendizajes y proponerle trabajar de forma concreta, “componiendo, escribiendo, dibujando, actuando de todas las maneras que le permitan ejercer y probar sus fuerzas (Meirieu, 2016, p. 31).

Introducción

Los espacios urbanos son el ámbito donde se desarrolla la vida de la sociedad y constituyen al mismo tiempo la materialización de las complejas relaciones que la sociedad establece con la naturaleza. En estas relaciones emergen los conflictos, como parte de este proceso de transformación dinámica. Los actores producen la ciudad y construyen territorialidades a través de las variadas actividades que realizan en forma individual y colectiva. De esta gran heterogeneidad de actores que confluyen en el espacio urbano, el principal es el Estado, en sus distintos niveles y jurisdicciones.

La comunicación sostiene la concepción del problema ambiental (carencia de espacios verdes) como un problema cultural que surge debido a una “inserción incorrecta del hombre y sus actividades en los sistemas ecológicos” (Pesci, 1995, p. 21). En este sentido, son situaciones provocadas por la acción de los grupos humanos; por lo tanto, requieren de un abordaje integral que supere el tratamiento del mismo como un problema ecológico o netamente natural.

El estudio de la dimensión ambiental de las ciudades se inscribe en el marco de la *educación ambiental*. El autor Agustín Cuello Gijón (2003) sostiene que la educación ambiental puede contribuir con nuevos puntos de vista en el análisis de la realidad ambiental que tienen que ver con favorecer el conocimiento de la problemática ambiental local y global, capacitar en su análisis crítico, favorecer la incorporación de valores y fomentar actitudes críticas y constructivas, animar la motivación por la participación activa de las personas y de los grupos, y capacitar en el análisis de las decisiones orientadas a su resolución. Resurge entonces, como una perspectiva que impregna todo el sistema educativo, de modo que se lleve a

1 El trabajo forma parte del PGI: *La investigación y formación desde prácticas situadas. Desarrollo de capacidades locales de acción para la intervención en territorios complejos*. Directora Dra. Lorda, María Amalia. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

2 Docentes investigadoras del Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur.

cabo desde y en el entorno, pero sobre todo para (en beneficio de) el mismo, cuyos fines fueron claramente expuestos por la Conferencia de Belgrado (1975) ayudar a las personas y grupos sociales para que ellos mismos adquieran la conciencia, los conocimientos, las actitudes, las aptitudes y las capacidades de evaluación y de participación para afrontar los problemas ambientales e intentar resolverlos.

En este sentido, el abordaje del tema favorece la consciencia de un uso respetuoso, así como actitudes y valores que sustentan prácticas de actuación éticas con los espacios verdes públicos.

Las experiencias educativas que permitan recrear en el aula los problemas ambientales locales favorecen no sólo el desarrollo de actitudes ciudadanas, sino que también potencian diversas capacidades-habilidades intelectuales, entre ellas, la capacidad de interrogarse críticamente acerca de la realidad cercana, identificar problemáticas, proponer posibles soluciones, las cuales en conjunto representan habilidades que convierten a las y los estudiantes en sujetos críticos. En este sentido, los problemas ambientales locales ayudan a pensar la situación actual de degradación de los recursos naturales y de los bienes comunes de la tierra, y en consecuencia a orientar actitudes responsables en la construcción de un espacio social sustentable.

La Geografía cumple una función primordial en el fortalecimiento del papel de la ciudadanía en el espacio vivido, ya que, de manera constante, a través de estudios de caso concretos permite reflexionar y llevar a la práctica propuestas tendientes a actuar positivamente en él.

La ciudad y los espacios verdes públicos. Fundamentación teórica

Alcanzar una aceptable calidad de vida, implica no solo satisfacer aquellas necesidades básicas como vivienda, educación, sino también, contar con espacios verdes aptos para satisfacer actividades de ocio y recreación.

Precedo Ledo (1996) sostiene que

la ciudad es, sobre todo, un espacio vital, un lugar habitado y habitable, y el objetivo prioritario debe ser, como siempre ha sido, el que sea un medio donde el hombre encuentre un ambiente favorable para su desarrollo armónico y solidario, en lo personal y en lo social, en lo sociológico y en lo psicológico (p. 21)

Por lo tanto, los espacios verdes, constituyen elementos determinantes de la calidad de vida de la población y el confort urbano, a su vez, son indicadores que permiten conocer las desigualdades sobre todo en aquellos sectores socialmente más vulnerables (Prieto, 2008).

Como fue expresado anteriormente, el crecimiento de las ciudades impacta directamente en el medio natural. En algunos casos, lo va sustituyendo de manera consecuente con el avance del proceso de urbanización, y en otros, limita su extensión. Sin duda, los espacios verdes constituyen uno de los elementos de la

estructura urbana que organizan la trama de la ciudad y permiten asegurar la calidad de vida de los habitantes, al cumplir un importante papel en la sociedad.

Una ciudad para asegurar una cantidad de espacios verdes proporcional a la cantidad de habitantes que posee debe cumplir, según la OMS con entre 10 a 15 metros cuadrados de espacio verde por habitante, como medida necesaria para lograr calidad de oxígeno en la atmósfera. Este umbral permite diferenciar una ciudad sustentable de aquella que no lo es.

Resulta esclarecedor diferenciar un espacio verde público de un espacio abierto. Un espacio verde en el ámbito urbano puede entenderse como

un espacio con predominio de vegetación arbórea, que incluye plazas, jardines en espacios públicos y parques urbanos, así como también la vegetación arbórea ubicada en la parte central de algunas vías públicas (...). En cambio, el Espacio Abierto en un ámbito urbano “es el espacio libre de especies arbóreas. Aquí se incorporan a los espacios libres de construcciones que a futuro pueden pasar a integrar las áreas verdes (Pizzichini y Aldalur, s/f).

Como fue expresado anteriormente, la disponibilidad de espacios verdes públicos resulta de suma importancia por los beneficios que proveen. Entre ellos:

- Los ambientales: son pulmones de los espacios más urbanizados incorporando oxígeno a la atmósfera, son contenedores de procesos naturales singulares del área (agua, erosión, escorrentías, etc), refugio para la flora y fauna autóctona, permiten reducir la contaminación visual y acústica de las ciudades, entre otros.
- Los sociales: constituyen espacios de interacción social en momentos de ocio, recreación y turismo. También, el espacio verde según su fisonomía y cómo se combinan sus elementos naturales y sociales, concentra un valor estético o escénico que en muchos casos lo convierte en un recurso patrimonial.
- Por último, otros de los beneficios de su presencia son los psicológicos relacionados con la salud psíquica y bienestar de la población.

Por todo esto, la calidad de vida de los habitantes de una ciudad está directamente relacionada con la posibilidad de acceso a este tipo de espacios. En general se localizan en todas las tramas urbanas de las ciudades, y suelen ser resultado de planificaciones previas que se organizan en consecuencia con la dinámica del crecimiento urbano.

Los espacios verdes públicos son un derecho de las y los ciudadanas/os, son espacios donde los diferentes actores sociales que viven la ciudad (niños, adolescentes, adultos mayores, etc.) construyen territorialidades, creando lazos afectivos, emocionales, que los singularizan y convierten en espacios cargados de identidad.

En la actualidad, lograr una ciudad sustentable, supone un desafío para muchos centros urbanos. Pese a las recomendaciones de la OMS, la mayoría de los

centros urbanos latinoamericanos no logra cumplirlas. Construir una ciudad con equilibrio y sustentable para todas y todos implica para su concreción el rol fundamental de la gestión municipal en la planificación urbana, pero más aún el rol de las y los ciudadanas/os. Por ello, incorporar este tema en el currículum escolar resulta fundamental.

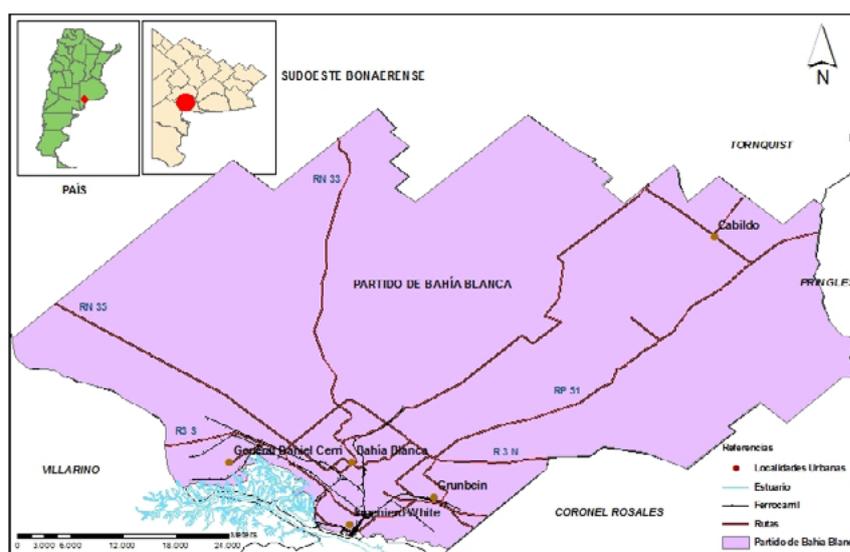
Presentación del estudio de caso local

A partir de mediados del siglo pasado particularmente en ciudades medias y grandes, comienzan a evidenciarse determinadas problemáticas urbanas, relacionadas con la ocupación de espacios no aptos a la urbanización y la degradación del ambiente (consecuencia de diversos procesos de contaminación) con inadecuadas condiciones de habitabilidad, déficit de infraestructura básica de servicios y equipamiento comunitario, escasa presencia de espacios verdes, redes de transportes y comunicaciones inadecuadas, etc. Estos hechos se relacionan con el rápido crecimiento poblacional que caracteriza dichos espacios y la falta de políticas urbanas acordes a las diversas situaciones (Prieto, 2008).

La localidad de Bahía Blanca representa un espacio geográfico donde es posible analizar las transformaciones en la ocupación del territorio producto del incremento de la urbanización. Una de ellas se corresponde con el déficit de espacios verdes en ciudades intermedias.

El espacio objeto de estudio pertenece a la ciudad de Bahía Blanca, ubicada en el Partido homónimo. El Partido se encuentra localizado geográficamente en el sudoeste de la Provincia de Buenos Aires, sobre la costa Atlántica (Figura 1).

Figura N° 1
Localización del Partido de Bahía Blanca



Fuente: Prieto, M. B., 2008.

La ciudad de Bahía Blanca constituye un centro urbano de tamaño medio³, que de acuerdo con datos correspondientes al Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda (INDEC) del año 2010, registra un total de 301.531 habitantes, concentrando el 96,7 % de la población total del Partido. La población urbana del Partido se completa con dos pequeñas localidades, General Daniel Cerri y Cabildo. De acuerdo a los criterios establecidos por Vapñarsky y Gorojovsky (1990), la localidad de Bahía Blanca es considerada una aglomeración de tamaño intermedio (ATI). Dentro de esta clasificación, la ciudad corresponde a una ATI media por estar dentro de la categoría que va de 50.000 a 399.999 habitantes (Prieto, 2008).

Por las diversas y especializadas funciones que allí se desarrollan, se desempeña como un importante centro regional. En este sentido, constituye un destacado nodo de comunicaciones y transporte a escala regional y muy particularmente, a escala nacional, como así también un importante centro de servicios especializados para una amplia región. El puerto de aguas profundas lo posiciona como uno de los principales puertos en el comercio internacional.

En las últimas décadas, producto de la incidencia de procesos tanto locales como nacionales y globales, el territorio se muestra fragmentado, evidenciando las desigualdades de las condiciones de vida de los habitantes y en el acceso a una calidad de vida digna. Entre los indicadores que se ponderan para interpretar este concepto, el presente trabajo refiere al acceso a los espacios verdes o espacios públicos, cuya caracterización se pretende resumir en el siguiente apartado.

Bahía Blanca: espacios públicos y su distribución espacial

Teniendo en cuenta lo antes indicado, la presente comunicación plantea la posibilidad de ampliar el debate sobre el análisis del espacio público, tomando como caso de estudio la ciudad de Bahía Blanca y analizar de qué manera esta situación impacta sobre su estructura urbana y la calidad de vida de la población local. Para tal fin, en una primera instancia, se toma como base de análisis el valor resultante de la superficie, medida en hectáreas y en m² y la relación existente entre espacios públicos verdes/habitantes⁴. Cabe destacarse que la información proporcionada desde el municipio, incluye los espacios verdes, que son tratados dentro de la categoría de espacios públicos, como así también las reservas fiscales y el equipamiento comunitario, no teniendo datos sobre las calles y los frentes de agua. Respecto a las calles se puede indicar que tienen una superficie aproximada del 12% del total del ejido, según informe municipal, pero este no discrimina su rasgo específico, ni la cobertura de arbolado.

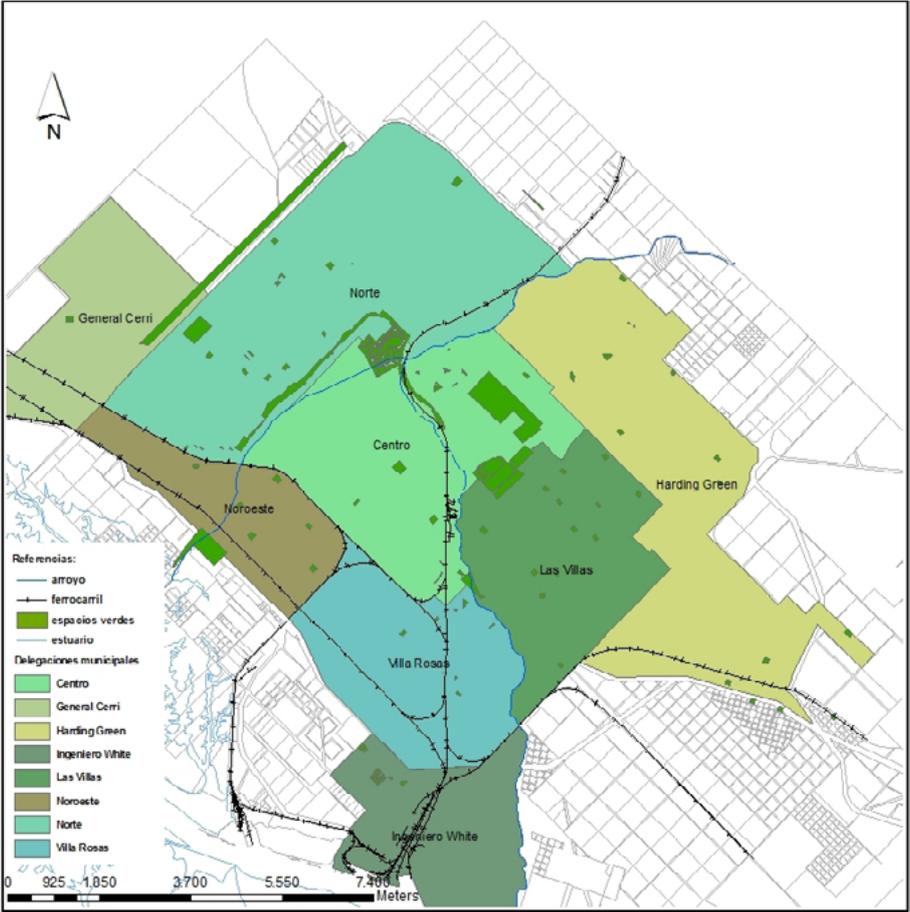
3 Bahía Blanca, constituye la ciudad de mayor tamaño de esta subcategoría en la Provincia de Buenos Aires, seguidas por San Nicolás de los Arroyos, Tandil, Zárate, Pergamino, Olavarría, Junín, Necochea-Quequén, Campana, Luján, Punta Alta, Azul, Chivilcoy y Mercedes de acuerdo a los datos censales de 2001.

4 El Decreto Ley 8912 indica que dicha relación corresponde a 10 m² por habitante, mientras que la Organización Mundial de la Salud la estima de hasta 15 m².

Los datos obtenidos se complementaron con información proveniente del Google Earth (2019). Posteriormente, y con el objeto de disponer de la información a nivel de las delegaciones municipales, se vinculó la superficie de cada espacio verde con el correspondiente a la delegación de acuerdo a su localización geográfica utilizando ArcGis 9.1. Además, se procesó información correspondiente a población total (año 2010) con el Software REDATAM+SP.

La localidad de Bahía Blanca cuenta con un total de 9 delegaciones municipales dentro del Partido, de las cuales una corresponde a la localidad de General Daniel Cerri y otra a la localidad de Cabildo, que no fueron incluidas en el presente trabajo (Figura N°2).

Figura N° 2:
Distribución geográfica de espacios verdes por Delegación Municipal



Fuente: Elaboración propia, Prieto M.B, sobre la base de información aportada por MBB e imagen satelital Google Earth, 2019.

La localidad de Bahía Blanca, conforme a la información disponible y procesada, cuenta con un total de 288 espacios públicos verdes distribuidos geográficamente de manera heterogénea en las diversas delegaciones de la ciudad, tal como lo evidencia la Tabla N° 1, con máximas concentraciones en la zona centro-norte.

Tabla N° 1:
Población y cobertura de espacios verdes por Delegación Municipal

Delegación Municipal	Población 2010	Espacios Verdes	Superficie en Has.
Centro	96.980	33	175,9
Ing. White	10.486	36	24
Las Villas	50.254	37	259
Noroeste	33.275	30	38,7
Norte	36.212	56	76,3
Villa Harding Green	15.460	44	34
Villa Rosas	30.389	41	71,8
TOTAL		288	

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de información proporcionada por MBB y CNPHyV 2010.

La ciudad posee ocho parques, a lo que se agrega, en el ámbito de lo cotidiano, las numerosas plazas que poseen una mayor distribución espacial, (96). Se destaca una alta concentración de esta oferta en los sectores norte y este, (Tabla N° 2), que se corresponden con áreas residenciales exclusivas, tanto en la trama consolidada como de la periferia urbana, que disfrutan de notables condiciones paisajísticas y ambientales. El sector oeste, se destaca por la presencia del Parque de la Ciudad; y en el sur, el único espacio verde consolidado es el Parque Illia, con una extensión de 3 hectáreas.

Tabla N° 2:
Tipología de Espacios Públicos Verdes por Delegación Municipal

Delegación	Boulevard	Espacio verde	Parque Lineal	Parque Urbano	Peatonal	Plaza	Plazoleta	Total
Centro	1	5	3	5	1	15	14	44
Harding Green	2	25	1			14	2	44
Ing. White	3	11				8	14	36
Las Villas	4	9	1			12	11	37
Noroeste	1	13		2		10	4	30
Norte		21	2	1		26	6	56
Villa Rosas		20	1		1	11	8	41
Total	11	104	8	8	2	96	59	288

Fuente: Elaboración propia, sobre la base de información proporcionada por MBB e imagen satelital Google Earth, 2019.

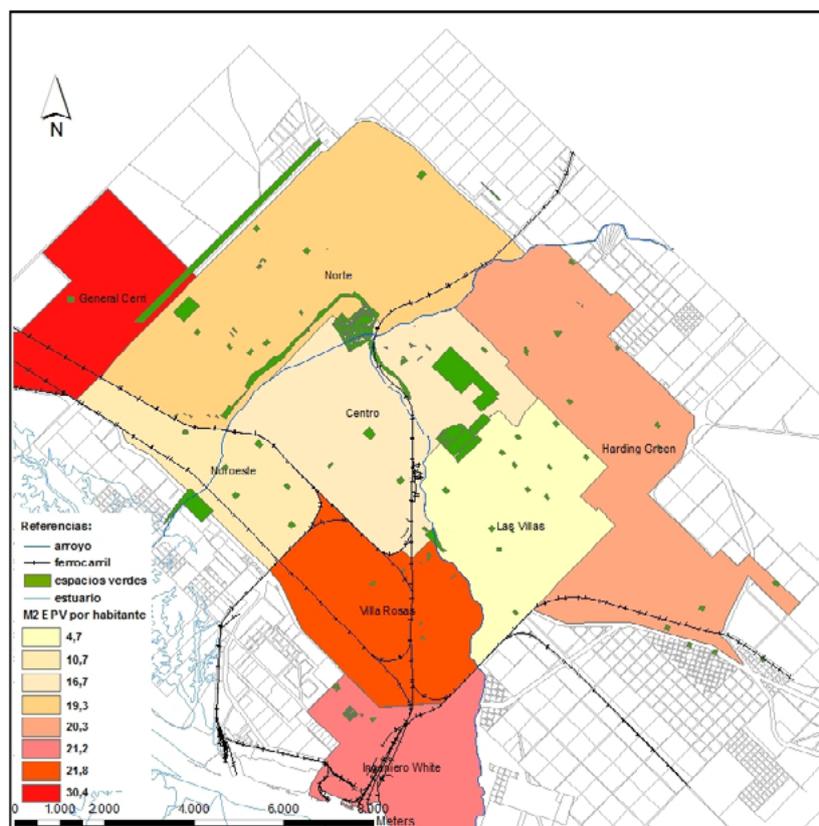
Hay importantes áreas que se mantienen actualmente en reserva como espacios verdes disponibles; se destacan al este el Parque Campaña al Desierto y

General Belgrano, en el suroeste, el Complejo Almirante Brown, donde se localiza el Balneario Maldonado.

Respecto de los parques lineales, son de distinta constitución, en el caso del Arroyo Napostá, como continuación del Parque de Mayo, y el sector del entubado, conformado por el Paseo Napostá y Paseo de las Esculturas. Además, en el sector centro-este de la ciudad se encuentra el Parque Independencia, el cual está en proceso de redefinición y, por último, la materialización de un tramo de la Av. de Interconexión Barrial que comprende varias unidades parquizadas identificadas como el Paseo de La Mujer, El Bosque de la Paz, la Plazoleta Martín Miguel de Güemes y la Plazoleta de los Lápices. La Figura N° 2, muestra la menor incidencia de los espacios verdes públicos en los sectores sur y oeste, donde predominan barrios de hábitat popular. En estos sectores, las plazas representan las únicas opciones de espacios verdes. Justamente, es aquí donde se requiere una mayor disponibilidad de estos espacios, por las fuertes restricciones en el hábitat. Lo frecuente es que las plazas y las áreas periféricas, se encuentren sin ningún tipo de mantenimiento u ordenamiento, constituyendo espacios vacíos abandonados, plagados de malezas, déficit de equipamiento y arbolado urbano (Prieto, 2008 a y b).

La superficie que arroja el SIG permite calcular la cantidad de metros cuadrados por habitante en cada una de las delegaciones (Figura N° 3).

Figura N° 3:
Metros cuadrados de Espacios Públicos Verdes por habitante



Fuente: Elaboración propia, Prieto M.B, sobre la base de información aportada por MBB e imagen satelital Google Earth, 2019.

Se observa con claridad que las delegaciones de las Villas y Noroeste se encuentran por debajo del valor límite (10 m²/habitante), mientras que las delegaciones Centro y Norte conservan una presencia de espacios públicos verdes adecuada. Por su parte, Ing. White, Harding Green, Villa Rosas y Cerri es más favorable (más de 15 m² /habitante).

Algunas de las conclusiones que surgen a partir del análisis de la distribución de los espacios verdes y el acceso a la población:

- la población con mayor acceso a espacios verdes coincide en proximidad de la Plaza Rivadavia, Parque Independencia, Parque de Mayo al norte, franja suroeste, sur (Barrio Colón) y oeste de la ciudad.
- el acceso de la población se distribuye a manera de islas intersticiales al interior de la trama en proximidad de plazas y plazoletas, Barrio Parque Palihue y Patagonia, este –Barrios San Miguel y Villa Gloria-, al oeste Barrio San Roque y sector Los Almendros.
- las áreas residenciales céntricas y semicéntricas de mejor calidad de vida y mejores condiciones de vivienda, presentan el mejor acceso de espacios verdes. Mientras que para barrios periféricos carenciados, estos servicios urbanos y equipamientos sólo se remiten a proyectos de Plazas y Plazoletas sin materializarse como tal (sólo figuran en planos oficiales, o no cuentan con un mejoramiento y adecuación necesaria).
- las situaciones más críticas corresponden a los asentamientos periféricos de peores condiciones de vida o vivienda.
- la situación se debe considerar aún con mayor nivel de criticidad en aquellos barrios y sectores de las ciudades que presentan asentamientos urbanos de muy antigua data como algunas villas donde la falta de estos equipamientos acentúa aún más sus condiciones de vida preexistentes.

Bahía Blanca constituye una ciudad intermedia diferenciada, donde se ponen de manifiesto las desigualdades que afectan a los grupos sociales que las habitan, las cuales quedan acentuadas por la distribución de servicios y equipamientos básicos (espacios verdes).

A pesar de los esfuerzos que realizan los sectores intervinientes en la planificación de servicios y equipamientos, se detecta un importante déficit en la provisión y acceso a Espacios Verdes. Especialmente éstos son carentes casi en forma total en barrios marginales.

Los espacios verdes como contenido educativo. Fundamentación didáctica

Las y los estudiantes son actores participes en el acceso, mantenimiento y disfrute de este tipo de espacios. Sus prácticas sociales (espacios de encuentro, diversión, deporte, etc.) pueden tener un impacto positivo, pero también negativo en el uso que realizan. La Geografía, en este marco ofrece un espacio propicio para

educar, revisar, reflexionar, planificar, poner en discusión, debatir acciones que resulten sustentables con el entorno natural y social que los rodea.

Estudiar la ciudad desde la distribución de los espacios verdes permite analizar no sólo contenidos relacionados con la estructura y morfología urbana, sino que acerca al estudiante a un importante número de información geográfica referente a lo urbano, (origen, historia, proceso de crecimiento, funciones, usos del suelo, etc). En otros términos, resulta una fuente importante de información que permite a la Geografía abordar diversas problemáticas que atañen a su objeto de estudio y posiciona a las y los estudiantes como protagonistas por constituir espacios donde se socializan e interactúan.

Dos autoras de reconocida trayectoria en la literatura de la didáctica de la geografía de nuestro país, Silvia Alderoqui y Adriana Villa (2007) han hecho un recorrido didáctico sobre los diferentes enfoques o abordajes escolares del contenido “ciudad” en la escuela. Al respecto señalan que se pueden diferenciar cuatro enfoques: el morfológico, el histórico patrimonial, el ambiental y por último el social. A grandes rasgos se presentan en los siguientes cuadros las singularidades de los diferentes enfoques, con el objetivo de contextualizar la propuesta que se comparte en el presente capítulo.

Enfoque	Morfológico
Concepción de Ciudad	La ciudad como población agrupada, con umbrales definidos por la cantidad de habitantes (2000 habitantes), por la densidad de la construcción, por el predominio de actividades secundarias y terciarias. Concepción clásica.
Recorte espacial	El barrio, la localidad, la ciudad, la vivienda.
Actividades	Trabajo con el plano, Oposición ciudad, campo. Ventajas y desventajas del espacio construido y del espacio natural.
Observaciones	No permite explicar las fuertes lógicas de los espacios urbanos y rurales. Las personas pueden o no aparecer, pero siempre en una posición subordinada al espacio.

Enfoque	Histórico patrimonial
Concepción	La ciudad como hecho cultural que pueden relacionarse con aportes que la arquitectura ha realizado. Remite a su construcción social.
Recorte espacial	Historia de los edificios y monumentos, énfasis en las primeras edificaciones de la ciudad y sus vestigios.
Actividades	Se basa en relatos, en trabajos con testimonios, testigos de otras épocas, protagonistas de la ciudad en el pasado y en el presente. Visitas a lugares de la ciudad, con fotografías actuales y antiguas.
Observaciones	La descontextualización. Los protagonistas suelen ser las obras arquitectónicas y no los actores sociales. Ausencia de explicaciones causales acerca de los cambios y continuidades de la ciudad.

Enfoque	Ambiental
Concepción	La ecología presenta a la ciudad como un conjunto de elementos relacionados por flujos. Los centros urbanos son sistemas abiertos, heterotróficos, alimentado por flujos, con procesos complejos para metabolizar los recibidos y con una producción de residuos que debe ser eliminada.
Recorte espacial	La ciudad como ámbito local.
Actividades	El trabajo escolar incluye trabajo con artículos periodísticos, recorridos en la ciudad, relevamientos, toma de fotografías, entrevistas, encuestas,
Observaciones	Dificultades de los alumnos para reconocer los flujos de la ciudad y sus interrelaciones. Los protagonistas son la sociedad indiferenciada que genera un sistema con una dinámica que altera los ecosistemas a partir de las construcciones, el consumo y la producción.

Enfoque	Social
Concepción	La ciudad es un lugar donde prevalecen el contacto permanente entre personas y la movilidad. Son centros de innovación, lugares de producción, centros de consumo. Los protagonistas se diversifican en torno a multiplicidad de intereses, posibilidades y limitaciones. La ciudad es un espacio construido y organizado por agentes y fuerzas sociales contrapuestas en consonancia con los modos de producción dominantes.
Recorte espacial	La ciudad local, interjuego de escalas.
Actividades	Estudio de las desigualdades de la ciudad, la calidad de vida en las ciudades, la competencia por el uso del suelo, la fragmentación de los espacios urbanos.
Observaciones	Las concepciones previas de los alumnos. La dificultad para dominar contenido abstracto.

Fuente: elaboración propia Prieto, M. N., sobre la base de Alderoqui y Villa, 2007.

A pesar de que cada uno de estos enfoques observan diferencias, existe una constante y ésta es que todos recurren a la valoración de la experiencia personal y al fortalecimiento del vínculo entre el espacio vivido y la vida cotidiana. Por ello es habitual encontrar propuestas didácticas que aborden la ciudad desde los mapas mentales, las entrevistas y los trabajos de campo, como propuestas predominantes (Alderoqui y Villa, 2007).

De acuerdo a los diferentes enfoques que refieren al abordaje de la ciudad desde la perspectiva de Alderoqui y Villa (2007), el estudio de caso en la ciudad de Bahía Blanca corresponde a la combinación del enfoque Ambiental y Social. La carencia de espacios verdes es resultado de un desequilibrio en el proceso de urbanización de la ciudad, dando lugar a una desigualdad social respecto del acceso de la población a los mismos, y por lo tanto en la calidad de vida.

En el ámbito de la formación docente y de la educación obligatoria, los estudios de caso constituyen un tipo de estrategias de enseñanza de alto valor educativo y

de uso muy habitual. Desde la perspectiva de Davini (2016) “implica aprender a partir de situaciones reales o realistas, indagar en torno a informaciones relevantes para comprender la situación, identificar problemas y proponer soluciones o posibles cursos de acción, en forma contextualizada” (Davini, 2016, p. 134). Para Edith Litwin (2008) el estudio de caso adopta la forma del discurso narrativo, es decir, es un relato en el cual se cuenta una historia o se describe un hecho o problema que se estudia. Es una de las estrategias por excelencia para estimular el pensamiento y la reflexión, el análisis multiescalar, la multidimensionalidad y complejidad de los procesos o hechos geográficos, a partir de la incorporación en el aula de un recorte de la realidad.

El caso debe plantear verdaderos problemas que inviten a pensar, a reflexionar, a debatir. Entre los requisitos para la elaboración de un caso, Litwin (2008) señala la importancia de seleccionar uno que permita al estudiante la vinculación directa y real con la realidad y el planteo de preguntas que permitan orientar el análisis o su discusión. Estas consideraciones favorecen la apropiación activa del conocimiento al vincular la situación real del caso con la experiencia del estudiante y la construcción de aprendizajes significativos (Davini, 2016).

El estudio del caso “Déficit de espacios verdes en la Ciudad de Bahía Blanca”, se puede iniciar en el aula (ciclo superior de la educación secundaria) a partir de la lectura de artículos periodísticos de diarios locales. Estos recursos resultan importantes disparadores para presentar la problemática y diagnosticar la situación actual, de manera luego de avanzar en las conceptualizaciones que permitan construir conocimiento escolar.

RELEVAMIENTO EN LA UNS

Preocupante déficit de espacios verdes

1/12/2013 | 09:00 | Bahía Blanca presenta un preocupante déficit de espacios verdes a escala urbana y los pocos existentes se hallan concentrados en los cuadrantes norte y noreste de la ciudad. Así se desprende de un trabajo realizado por las docentes e investigadoras del Departamento de Geografía de la Universidad Nacional del Sur, doctora Patricia Ercolani y licenciada Paola Rosake, y que lleva por nombre “Los espacios de ocio de Bahía Blanca: preferencias de la población en relación al uso de su tiempo libre”.

Fuente: La Nueva. <https://www.lanueva.com/nota/2013-12-1-9-0-0-preocupante-deficit-de-espacios-verdes> <https://www.lanueva.com/seccion/la-ciudad>

Preocupa la falta de espacios verdes en Bahía

18/9/2016 | 08:23 | Coinciden en destacar las deficiencias frente a la recomendación de la OMS.

Fuente: La Nueva. <https://www.lanueva.com/nota/2016-9-18-8-23-0-preocupa-la-falta-de-espacios-verdes-en-bahia>

El plan del municipio para mejorar el arbolado en los espacios verdes

Pablo Bianco, Director de Espacios Públicos, explicó, además, por qué no se van a reponer los 45 ejemplares que planean extraer en el Parque Illia.

Fuente: Diario La Brújula. Net. 2020. <https://www.labrujula24.com/notas/2020/01/20/trabajos-en-el-arbolado-de-la-ciudad-el-plan-para-mejorar-los-espacios-verdes-n37135/>

La consigna de lectura y de trabajo a partir de los tres artículos podrían ser que las y los estudiantes elaboren un resumen que describa y explique la problemática que se presenta, teniendo en cuenta los interrogantes que singularizan los discursos descriptivos y explicativos: qué, cuándo, dónde, con quiénes, para qué, por qué. Estas fuentes permiten profundizar, con ayuda del docente, el conocimiento de la problemática.

Una vez finalizada la actividad del resumen, es posible avanzar con la lectura e interpretación de los documentos cartográficos (Figura N° 2 y N° 3) y el marco teórico que los subyace. Los mapas son una fuente de información muy utilizada en las clases de geografía. Permiten varias finalidades: ilustrar, airear, completar, corroborar, ejemplificar (Zenobi, 2011). Estos tipos de recursos priorizan en la formación del estudiante la dimensión del saber hacer. Para ello, se propone trabajar sobre la base de dos documentos cartográficos que resultan del procesamiento de SIG, denominados: Distribución de espacio verdes por Delegación Municipal (Figura N° 2) y Metros cuadrados de espacios públicos por habitante (Figura N° 3).

Del análisis comparativo con los documentos cartográficos se pretende que las y los estudiantes al combinar las variables que representan las cartografías, identifiquen las áreas de mayor y menor acceso a espacios verdes según delegaciones, así como las áreas con déficit de espacios verdes, y asimismo, establecer vinculaciones con la distribución espacial de la población (densidad demográfica).

Otra opción posible que permitiría complementar el trabajo con la cartografía temática es el diseño y aplicación de una encuesta a la comunidad escolar

y familiar. Este tipo de instrumento metodológico puede permitir a las y los estudiantes recabar información valiosa para profundizar y complejizar el caso de estudio.

Para el diseño de las preguntas de la encuesta, relevar información referente a la percepción de los espacios verdes que frecuentan (características del grupo familiar, denominación del espacio verde, asiduidad de visitas o concurrencia, actividades que se realizan, aspectos que valora, cuestiones para mejorar, razones de la elección del espacio verde, entre otras) es una opción muy significativa. Una vez obtenidos los datos, es posible que representen la información en gráficos, especificando los porcentajes alcanzados y referenciándolos en el mapa de la distribución de los espacios verdes en Bahía Blanca.

La posibilidad de construir un cuestionario de entrevista directa para realizar a un informante clave relacionado con la Secretaría de Medio Ambiente del Municipio también resulta otra estrategia muy útil para incluir. En este caso, la entrevista aporta, otra fuente de información que complementa las realizadas anteriormente. Del mismo modo, el aporte resulta fundamental para establecer las conclusiones finales, así como soluciones o distintas alternativas que permitan mejorar la situación planteada.

Es dable destacar que el abordaje del caso de estudio no se acaba en las sugerencias presentadas anteriormente, muy por el contrario, son algunas de las posibles opciones que permiten enriquecer el abordaje del caso, sobre la base de la importancia que reviste construir el conocimiento desde la participación activa del estudiante, con la mediación u orientación del docente responsable y sin dejar de lado las potencialidades formativas de la geografía (saber, saber hacer y saber ser).

Consideraciones finales

El conocimiento del espacio local es fundamental en la enseñanza de la Geografía, es la base para el planteo del interjuego de escalas espaciales, así como para formar al estudiante desde las potencialidades formativas de la ciencia. Desde la premisa “que no se quiere y no se valora aquello que no se conoce”, se prioriza el estudio de caso local, con el ánimo de despertar y estimular actitudes activas y equilibradas en la relación de los actores con el espacio en el que se desenvuelven e interactúan.

Es de destacar que representa un tema que puede combinarse en su desarrollo con una diversidad de recursos didácticos (artículos periodísticos, documentos cartográficos, documentos académicos), herramientas (las TIC), y metodologías cualitativas-cuantitativas (encuestas, entrevistas) con la finalidad de potenciar diferentes habilidades específicas desde la geografía.

La propuesta permite profundizar el conocimiento de espacio urbano local y de sus problemáticas, así como reflexionar sobre la importancia de los espacios públicos para la sociedad. Del mismo modo ayudar a pensar y a cuestionar la

organización del territorio y el rol de los actores que lo construyen. También asumir un posicionamiento activo en relación al espacio que percibe como cotidiano o propio.

Bibliografía

- Alderoqui, S y Villa A. (2007). La ciudad revisitada. El espacio urbano como contenido escolar. En Aisenberg, B y Alderoqui, S. (Comps). *Didáctica de las ciencias sociales II. Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Cuello Gijón, A. (2003). Problemas ambientales y educación ambiental en la escuela. Documento de trabajo para la Estrategia Andaluza de Educación Ambiental.
- Davini, M. C. (2016). *La formación en la práctica docente*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- García, M. C.; Martín, A. y Prieto, M. B. (2005) Incidencia de las condiciones del hábitat en la calidad de vida: El caso de Bahía Blanca y Tandil. En VIII Jornadas Argentinas de Estudios de Población. AEPA (Asociación de Estudios de Población de la Argentina. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Tandil: AEPA.
- Litwin, E (2008). *El oficio de enseñar: condiciones y contextos*. Buenos Aires, Paidós.
- Lucero, P. et. al (2008). Territorio y Calidad de Vida, una mirada desde la Geografía Local, Mar del Plata y Partido de General Pueyrredón, Mar del Plata, Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la Pedagogía. De lugares comunes a conceptos claves*. Buenos Aires: Paidós.
- Pesci, R., (1995). Proyección ambiental, Teoría y metodología de la Cátedra UNESCO/FLACAM para el Desarrollo Sustentable. *Documentos Ambiente*. Número 2. Serie "Desarrollo Sustentable". Fundación Cepa. La Plata. Pp. 160.
- Pizzichini, C. y Aldalur, B. (s/f). Distribución de los espacios verdes y su relación con la densidad de población en la ciudad de Bahía Blanca, Argentina. <http://www.bibliotecacpa.org.ar/greenstone/collect/otragr/index/assoc/HASH0139/b9978a8b.dir/doc.pdf>
- Precedo Ledo, A. (1996). *Ciudad y desarrollo urbano*. Madrid: Síntesis.
- Prieto, M. B. (2008a). Diferenciación Socio-Espacial y Calidad de vida urbana. El caso de la ciudad de Bahía Blanca. En Guillermo Velázquez y Nidia Formiga (Coord.) *Calidad de Vida, Diferenciación Socio-Espacial y Condiciones Sociodemográficas. Aportes para su estudio en la Argentina*. Cap. II: Perspectivas e interpretaciones en la desigual calidad de vida urbana. Bahía Blanca: EdiUNS. pp. 187-227.

- Prieto, M. B. (2008b), Fragmentación socio-territorial y calidad de vida urbana en Bahía Blanca-Argentina. En Revista *Geograficando*. Revista de Estudios Geográficos. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. 4, 193-214.
- Schroeder, R Y Otros. (2017). El espacio público y sus tipologías tradicionales en el contexto de una ciudad intermedia. El Caso de Bahía Blanca (páginas 171 – 202). En *Dinámica urbana y el proceso de crecimiento en contextos diferenciados: estudios de caso*. Eduard Garriz (Coord), Bahía Blanca, Ediuns.
- Zenobi, V. (2011), Los materiales educativos en las clases de Geografía: algunas orientaciones para el aula. *Perspectiva escolar* N 358, Enseñar Geografía en un mundo en transformación. Barcelona Publicación de Rosa Sensat.

Las problemáticas hídricas en La Pampa: un abordaje para su enseñanza

Gustavo Gastón Pérez¹

Debajo de los puentes, el aire solo el aire. Quién custodia el recuerdo, quién embruja la tarde, la memoria del agua silven los totorales.

Debajo de los puentes, el aire solo, el aire. Nombre de viejos mapas que ya no entiende nadie redención de La Pampa isla de los baguales (...)

(Morisoli, 2015)

Introducción

Las problemáticas hídricas pampeanas constituyen uno de los temas de discusión más recurrentes de la población de nuestra provincia. En los últimos años, además, también forma parte de los objetos de estudio de los y las investigadores. En particular, las problemáticas derivadas de la situación de los ríos que escurren o discurrían por La Pampa son de vieja data, pero han revivido al calor de un mayor compromiso político y social de parte de la ciudadanía y de los dirigentes locales por el uso y manejo de las aguas de los ríos.

De igual modo, en las aulas de las escuelas primarias, colegios secundarios e instituciones de nivel superior y universitario, resulta un tema de relevancia para su enseñanza. Como profesores e investigadores interesados en las problemáticas ambientales de escala local y regional, abordamos saberes contemplados en los materiales curriculares jurisdiccionales que aluden a esta temática.

En este capítulo se propone el abordaje, en particular, de las problemáticas hídricas fluviales y sus posibles modos de planificar su enseñanza en los colegios secundarios, a partir de los aportes teóricos de la Geografía y de otras áreas del conocimiento como la ecología política. Este campo de problematización asiste teóricamente a las y los investigadores y, al mismo tiempo, se nutre y abreva de las ciencias sociales consolidadas y afines a ellas como la Geografía, la Historia Ambiental, la Antropología, la Sociología, la Economía Ecológica, el Derecho, entre otras.

El acaparamiento de los recursos hídricos, su mal uso y desmanejo, los procesos de despojo material y simbólico inherentes a esas apropiaciones y los consecuentes impactos territoriales, son problemáticas que la Geografía aborda desde hace muchos años en el contexto de una agenda renovada de temas que tiene, en

1 Docente e investigador del Instituto y Departamento de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

el eje ambiental, una dimensión analítica imprescindible de acercamiento a los territorios y sus conflictos en el marco de desiguales relaciones de poder entre los diversos sujetos sociales.

Como afirma Fernández Caso (2009, p. 34), “la problematización de los temas mediante el trabajo con fuentes válidas y diversas es una opción privilegiada para habilitar su apertura a las distintas dimensiones de análisis (social, económica, política, ambiental, cultural, de género, jurídica), facilitar la identificación de los actores y sus intencionalidades, desplegar la multicausalidad y articular distintas escalas de análisis”.

Por lo tanto, se propone el abordaje en las aulas de problemáticas hídricas vinculadas a los ríos de La Pampa a partir de la intersección teórica y metodológica entre la Geografía como ciencia social del espacio y los aportes de la ecología política.

Planteamiento del problema

La problemática de los ríos en La Pampa responde a una cuestión estructural, independientemente del caso que analicemos. Nuestra provincia es condómino de los ríos Colorado, Salado-Chadileuvú-Curacó y Atuel, todos pertenecientes a la cuenca o sistema del Colorado. A los efectos de este trabajo omitimos las discusiones sobre el río V y su intermitencia, único de los cursos fluviales que discurren por La Pampa que no es de origen cordillerano (nival), sino que es un río de régimen pluvial que nace en las serranías de San Luis y cuyos escurrimientos llegan habitualmente hasta un sistema lagunar del sur de Córdoba. Sin embargo, en periodos de exceso de precipitaciones o periodos por encima de la media histórica, sus derrames excedentes penetran, debido a la carencia de obras hidráulicas, en el noreste del territorio pampeano produciendo inundaciones en las áreas agrícolas más productivas de la provincia provocando severos impactos territoriales en áreas rurales y urbanas.

La inexistencia de un comité de cuenca y de consenso entre las provincias concurre en la prolongación de la problemática en periodos húmedos y el incremento de los conflictos interjurisdiccionales con las provincias vecinas, incluyendo Buenos Aires, destino final de los excesos hídricos. La problemática del río V, es sumamente cautivadora, pero como el objetivo del trabajo es analizar procesos de apropiación de las aguas de los ríos y su posible abordaje en el aula con los estudiantes, resulta que el río V, por su particular dinámica, se omite en este capítulo².

Por su parte, la historia de los ríos Atuel y Salado está signada por los permanentes despojos³. Mientras que la realidad del río Colorado, ejemplo de manejo integrado de la cuenca a partir del funcionamiento del COIRCO (Comité

2 Se sugiere como bibliografía específica y ampliatoria del tema: Dillon, B. y Pombo, D. (comp.) (2019). *Las inundaciones en el noreste de La Pampa. Una mirada multidisciplinar*. Santa Rosa: EdUNLPam.

3 Verdaderas “cicatrices fluviales” al decir de H. Difrieri (1980). *La historia del río Atuel*. Buenos Aires: Publisher.

Interjurisdiccional del Río Colorado) desde la década del '70, está en peligro. No solo por los efectos del cambio climático global que han provocado una merma de sus escurrimientos (con 12 años consecutivos de caudales por debajo de lo normal o media histórica) sino también por los intereses de sectores políticos y económicos de construir la represa Portezuelo del Viento que en las actuales condiciones decretaría el acta de defunción del río en sus cuencas media e inferior, donde se hallan áreas bajo riego y aprovechamientos tanto del lado pampeano como rionegrino, así como también la mayor cantidad de hectáreas bajo riego del país (130.000 ha en el sur bonaerense).

En estos procesos de manejo extractivista de los bienes comunes convertidos en recursos naturales prontos a ser explotados o en meras mercancías transformables y transables en el mercado, se refleja el paradigma extractivista y de un tipo de desarrollo imperante en las últimas décadas. Paradigma que tiene su anclaje en un manejo de los recursos que hunde sus raíces en varios siglos atrás: el uso de la naturaleza a gran escala a merced de las necesidades e intereses de sectores concentrados de poder político y económico (Pérez, 2019).

Por lo tanto, es importante que, como docentes e investigadores, trabajemos junto a nuestros estudiantes las problemáticas locales y regionales de interés comunitario a partir de conceptualizaciones y abordajes propios de la Geografía, y de la multiplicidad de dimensiones analíticas que posibiliten enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir de la articulación de todos estos saberes relevantes.

Los aportes de la ecología política a las problemática hídricas y ambientales

Tanto la Geografía como la Ecología Política realizan significativos aportes para abordar las problemáticas hídricas. Las denominadas geografías críticas, el pensamiento ambiental y los estudios culturales son puntos de encuentro para analizar de manera crítica las problemáticas ambientales que provocan impactos en el espacio. También es importante la mirada latinoamericana sobre la construcción de territorialidades y los paradigmas de desarrollo que signaron la realidad de nuestros países. Estos lineamientos se nutren de perspectivas múltiples y miradas pluridisciplinarias que, en interrelación, posibilitan tratamientos más complejos y ricos de los problemas sociales contemporáneos.

Con respecto a los orígenes modernos de este campo, el colombiano Germán Palacio, en una genealogía de la ecología política, sostiene que el término fue acuñado en los '70 "asociado a problemas de acceso y control sobre los recursos y el mal uso de la tierra, y trató de juntar enseñanzas de la ecología con la economía política" (Palacio, 2006, p. 146).

Progresivamente, se intensificó su enfoque político al incorporar en sus estudios la mirada sobre las relaciones de poder en torno a la naturaleza y la explotación

de los recursos naturales. Asimismo, en el marco de esas relaciones de poder, se comenzó a identificar el rol de los actores y sujetos políticos y económicos más importantes como el Estado, las instituciones multilaterales, las corporaciones y empresarios privados, los partidos políticos ambientales, las organizaciones no gubernamentales y a los movimientos de base territorial.

Palacio propone a la Ecología Política como

[...] un campo de discusión inter y transdisciplinario que reflexiona y discute las relaciones de poder en torno de la naturaleza, en términos de su fabricación social, apropiación, y control de ella o partes de ella, por distintos agentes sociopolíticos [...] Desde este punto de vista, la ecología política no piensa la política sólo como los asuntos ambientales de las políticas gubernamentales, sino de manera más amplia, las jerarquías y asimetrías de diferentes campos de relaciones de poder en torno de la naturaleza, ya sean de clase, de género, étnicas o electorales; pueden ser también locales, regionales, nacionales, internacionales o basadas en otra categoría con relevancia o implicaciones políticas” (Palacio, 2006, p. 147).

Desde una perspectiva metodológica, Enrique Leff (2006, p. 21), afirma que la Ecología Política “es la construcción de un nuevo territorio del pensamiento crítico y de la acción política”. Asimismo, la Ecología Política como propuesta emancipatoria, propone la “desnaturalización de la naturaleza” (Leff, 2006) cuando hablamos de las condiciones “naturales” y los desastres “naturales”, entre otras naturalizaciones de lo natural.

La Ecología Política desde una perspectiva latinoamericana ha alcanzado numerosos estudios en las últimas décadas. Se pueden destacar los aportes de Alimonda y su grupo de trabajo de CLACSO que han aportado profundos avances teóricos y metodológicos (*La Naturaleza colonizada*, 2011, *Ecología Política Latinoamericana*, 2017, entre otros), junto a investigadores consolidados y jóvenes como Arturo Escobar, Catalina Toro Pérez, Facundo Martín, Gabriela Merlinsky, Edgardo Lander, Horacio Machado Aráoz, entre otros. Además, a las perspectivas sobre el paradigma neoextractivista, los modelos de desarrollo y la estructura del sistema capitalista podemos sugerir y recomendar los abordajes de Joan Martínez Alier (pionero en la relación ecología y economía, *El ecologismo de los pobres*, 2005), Maristella Svampa y Saskia Sassen, por mencionar solo algunos aportes significativos para trabajar en las clases de ciencias sociales.

Los temas propuestos por estos autores plantean enfoques dirigidos a interpelar los procesos de acumulación y apropiación de los bienes comunes de la naturaleza en sectores concentrados de la economía, vinculados claramente a la explotación de los bienes comunes. Por supuesto con la anuencia y un marco legal sostenido por los sectores políticos en el poder de cada Estado que otorgan las herramientas jurídicas pertinentes para posibilitar tales procesos. En este punto, los autores han desarrollado conceptos como colonización o “colonialidad de la

naturaleza” (Alimonda, 2011), en el que América Latina se inserta en el escenario global “ante el pensamiento hegemónico global y ante las elites dominantes de la región como un espacio subalterno, que puede ser explotado, arrasado, reconfigurado, según las necesidades de los regímenes de acumulación vigentes” (Alimonda, 2011, p. 22). Colonialidad de la naturaleza resulta así un concepto nodal que como investigadores de las ciencias sociales debemos incorporar en nuestros estudios y en las interpretaciones de la realidad con nuestras y nuestros estudiantes en las aulas.

Algunas autoras que nos otorgan herramientas conceptuales para el abordaje de problemáticas ambientales son, por ejemplo, la doctora en Geografía Gabriela Merlinsky, quien entre su vasta producción publicó un artículo denominado “Ecología política del agua y territorialización de las luchas sociales”, a partir del abordaje de un caso en Lomas de Zamora. En el texto se desarrolla un análisis de las acciones colectivas por el acceso al agua y el saneamiento a través de la construcción social y política de la cuestión hídrica. “Para ello, analizamos la emergencia de conflictos y reclamos por justicia ambiental, donde se elaboran nuevos conocimientos acerca del ciclo hidrosocial (...) El trabajo busca explicar la resonancia política de estas acciones en términos de la territorialización de los conflictos” (Merlinsky, 2017, p. 119).

Es decir, la importancia de la acción colectiva de las comunidades y su territorialización en aquellos espacios de lucha resultan temáticas relevantes para recuperar e indagar en las aulas, en pos de aportar a la búsqueda de justicia ambiental.

Por su parte, en Argentina y América Latina existe una relación estrecha entre procesos estructurales como el extractivismo, y su variante actual, el neoextractivismo, cuyos postulados intentan conseguir consenso social a partir del discurso hegemónico que los vincula con el paradigma de “desarrollo” y la “modernización” de las actividades productivas. Autores críticos, como los citados a continuación, cuestionan las bonanzas de estos dos procesos, claramente excluyentes de vastos sectores sociales vulnerados y marginados.

Si bien no hay una definición unívoca de extractivismo, se lo reconoce como un proceso que implica la extracción de bienes naturales comunes, sobre todo de origen mineral (aunque no sea su único origen) y con un destino específico y mayoritario que es la exportación con escaso o nulo procesamiento (Gudynas, 2013). A su vez, Féliz (2012) agrega otros rasgos como que su ritmo de explotación no es compatible con los tiempos propios de naturaleza. Al mismo tiempo, sostiene el autor, se convierte a los bienes comunes en meras mercancías a partir de la obtención de rentas extraordinarias vinculadas al monopolio de la propiedad de esa dotación natural y común (Féliz 2012).

Con respecto al proceso de neoextractivismo Svampa y Viale (2014, p. 28) lo definen como “un patrón de acumulación basado en la sobreexplotación de bienes naturales, cada vez más escasos, en gran parte no renovables, así como en la

expansión de las fronteras de explotación de territorios antes considerados como improductivos”. Entre estas actividades se encuentran los monocultivos, la megaminería a cielo abierto, la expansión de la frontera petrolero-energética (a través de técnicas como el *fracking*), la construcción de grandes represas hidroeléctricas y la expansión de la frontera pesquera y forestal. Por lo tanto, la presión sobre los territorios es cada vez mayor ante la demanda global incesante de materias y energías para sostener el “crecimiento” y el “desarrollo” de las sociedades.

Gudynas (2013) incorpora algunos otros rasgos al neoextractivismo, como una mayor presencia estatal, la consolidación de una inserción internacional supe- ditada y subordinada a las relaciones globales de poder y del mercado, el afianza- miento de enclaves y fragmentaciones territoriales y, por lo tanto, el incremento de los impactos sociales y económicos. Las disputas por el control de los espacios y los recursos que hay en él, configuran territorialidades en tensión que se expresan en las luchas por la tierra, por el agua, por los recursos de la naturaleza, en síntesis, por los bienes comunes que pertenecen a los pueblos.

En particular, el agua ha sido declarada por la Asamblea General de la ONU en el año 2010 como un derecho humano esencial. Pero bien sabemos las tensiones y pujas que se generan tanto a escala local como global sobre su gestión, uso y explo- tación. La discusión política e ideológica nos marca que como sociedad debemos entender al agua no como una mercancía sino como un derecho de las personas, en cantidad y calidad adecuadas para el desarrollo de la vida cotidiana (Pérez, 2019).

La mentada ‘crisis del agua’ a nivel global y su ‘escasez’ nos invitan a reflexio- nar en torno a tales formulaciones y cuestiones asociadas a estos fenómenos con los que guardan directa relación: las enormes dificultades para un número im- portantísimo de población que no puede acceder a ella, los patrones de consumo vinculados a modelos de desarrollo que priorizan su uso con fines agrícolas e in- dustriales, la privatización y mercantilización del agua, la deficiente gestión de los recursos hídricos por parte de empresas y Estados, entre otras variables que limi- tan el consumo doméstico y comunitario (Dillon, 2018; Pérez, 2019).

En este punto, es importante señalar los aportes de Svampa y Viale (2014) que destacan las voces críticas en torno a la creencia del crecimiento infinito en el marco de un supuesto desarrollo de las sociedades, proceso que entraña expandir al máximo de los límites de extracción sobre la naturaleza en el marco de un pro- ceso de acumulación del capital global. En este sentido, los autores enfatizan en la incompatibilidad de este sistema extractivo de un modelo económico fundado en el crecimiento continuo.

Como contrapartida en la sociedad civil, y de manera progresiva, se ex- hibie una mayor conciencia social sobre el ambiente, en muchos casos liderados por jóvenes que pretenden un cambio de modelo de explotación de los recursos. Desde movimientos globales por la Justicia Ambiental hasta protestas ciudadanas y jornadas locales en defensa del agua, pasando por movimientos regionales de

resistencia (y re-existencia), las proclamas ciudadanas en defensa de los bienes naturales comunes se multiplican en el mundo, en un interesante interjuego de escalas local y global.

Este sucinto repaso por algunos autores tiene por objeto recuperar elementos teóricos y metodológicos de abordaje de problemáticas ambientales en general, e hídricas en particular. El diálogo de estos autores y sus propuestas con los materiales curriculares jurisdiccionales, que se describen a continuación, brindará algunas herramientas posibles para trabajar en el aula los temas de la agenda geográfica.

La Educación Ambiental en los materiales curriculares

Con la incorporación de saberes emergentes, como las problemáticas ambientales, a las actividades curriculares y propuestas de enseñanza de Geografía se pretende asumir el compromiso ético y político frente a los contenidos a enseñar y estimular el planteo de nuevas preguntas de investigación (Acosta y Nin, 2021).

En materia ambiental resulta relevante destacar la sanción de la Ley de Educación Ambiental Integral N° 27.621 en el año 2021. Si bien su puesta en vigor es reciente implica no solo el reconocimiento de la vigencia y actualidad de las temáticas ambientales en los escenarios políticos, científicos, académicos y ciudadanos en general, sino también armonizar distintos programas y actividades que desde las diversas disciplinas se desarrollan al respecto desde hace muchos años en la agenda de temas de las ciencias sociales.

Según Acosta y Nin (2021), el ambiente es uno de los conceptos vertebradores que conforma la trama explicativa de la Geografía. Las temáticas ambientales son socialmente relevantes pues problematizan la vinculación de las sociedades con la naturaleza en relación a los diferentes modelos productivos (Gurevich, 2011). Por ello, que de manera multilateral (Nación, Provincias, Ministerios, Cofema), se hayan articulado esfuerzos en pos de esta ley reafirma la importancia de una educación con mirada ambiental transversal, desde un paradigma de sostenibilidad (Objetivos de Desarrollo Sostenible de ONU) y de compromiso social y ciudadano.

Entre los antecedentes de políticas educativas también resulta pertinente resaltar el programa de Educación Ambiental, concebido como una herramienta de transformación social que pretende acercar a los estudiantes los conocimientos y recursos necesarios para aproximarlos a un concepto complejo y nodal como ambiente y su sustentabilidad.

Asimismo, el programa plantea como objetivos generales favorecer el aprendizaje de los conocimientos de las diversas disciplinas que contribuyan a reconocer el ambiente en su complejidad facilitando la transversalidad temática, promover la responsabilidad en relación a los temas ambientales que fomenten la participación activa de los estudiantes en proyectos para su comunidad, a través del estudio de

casos de relevancia ambiental, entre otros objetivos (Cuadernillo de la Orientación Educación Ambiental - Programa Nacional de Extensión Educativa, 2015).

La orientación en Educación Ambiental adhiere a una definición general de ambiente que implica la interacción dinámica entre elementos naturales y sociales (como la cultura, formas de organización, ciencia, tecnología, etc.) en un espacio y tiempo determinados.

Estos lineamientos se inscriben en la ampliación de los derechos ambientales de la población y los cambios de paradigmas a nivel global. En el caso de Argentina, la reforma constitucional de 1994 sancionó el derecho de todos los habitantes a un ambiente sano, equilibrado y apto para el desarrollo humano (artículo N° 41 de la Constitución Nacional). En este mismo sentido, la Ley General del Ambiente sancionada y promulgada en el año 2002, establece los presupuestos mínimos para la Gestión Ambiental y avanza sobre los aspectos asociados a la Educación Ambiental⁴.

En este punto es necesario destacar, entonces, como las leyes de Educación Nacional y Provincial contemplan lo referido a la ley general del ambiente que se nutre de los postulados de la reforma constitucional.

La Ley de Educación Nacional N° 26.206 establece en su artículo N° 89 que “El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, en acuerdo con el Consejo Federal de Educación, dispondrá las medidas necesarias para proveer la educación ambiental en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la diversidad biológica; que propendan a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población” (LEN 26.206, 2006).

Por su parte la ley jurisdiccional plantea en su artículo N° 112 que: “Se incluirá la educación ambiental, atendiendo las particularidades regionales en los diseños curriculares de todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial, con la finalidad de promover valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado y la protección de la biodiversidad; que propendan a la preservación de los recursos naturales, a su utilización sostenible y que mejoren la calidad de vida de la población” (Ley 2511, 2009).

En el marco del proyecto educativo, por lo tanto, debería enmarcarse el proyecto de educación ambiental (PEA) institucional que propenda al debate y la discusión de las problemáticas ambientales en las aulas.

4 “La Ley General del Ambiente 25.675, establece en su artículo 14 “La educación ambiental constituye el instrumento básico para generar en los ciudadanos, valores, comportamientos y actitudes que sean acordes con un ambiente equilibrado, propendan a la preservación de los recursos naturales y su utilización sostenible, y mejoren la calidad de vida de la población.” Y en su artículo 15 “La educación ambiental constituirá un proceso continuo y permanente, sometido a constante actualización que, como resultado de la orientación y articulación de las diversas disciplinas y experiencias educativas, deberá facilitar la percepción integral del ambiente y el desarrollo de una conciencia ambiental” (Cuadernillo de la Orientación Educación Ambiental - Programa Nacional de Extensión Educativa, 2015).

Los materiales curriculares de La Pampa muestran que en el Ciclo Básico (1°, 2° y 3° año) se destaca la importancia de esta relación en su eje de análisis “La construcción social de los ambientes y las problemáticas ambientales” y en el Ciclo Orientado (4°, 5° y 6° año) a través de la “Dimensión Ambiental”. Esto evidencia que la Geografía se encuentra presente en los diseños curriculares de todo el trayecto de la Educación General Obligatoria. Se consideran como relevantes las temáticas ambientales desde los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) porque atañen a los problemas sociales vinculados con el uso y explotación de recursos naturales; las intencionalidades e intereses de los actores; la valorización de los recursos y la relevancia que adquieren configurando territorialidades diferentes; las condiciones económicas, políticas, estratégicas, sociales y tecnológicas para el tratamiento de las mismas en diversas escalas de análisis.

En la provincia de La Pampa, el espacio curricular de Geografía se encuentra en todo el ciclo básico (1°, 2° y 3°) de la formación general de la educación secundaria obligatoria, y en 4° y 5° año de todas las orientaciones, más en 6° de las orientaciones Ciencias Sociales y Turismo, del Ciclo Orientado.

De manera específica y a modo de ejemplificación, podemos citar algunos saberes contenidos en los materiales curriculares jurisdiccionales. En sexto año de la orientación Ciencias Sociales y Humanidades, por ejemplo, se aborda una Geografía Argentina con especial referencia a la escala local y provincial. Como en todo el ciclo orientado, los saberes se abordan a través de distintas dimensiones: política, ambiental, cultural, económica, y socio-demográfica.

Para complementar el abordaje de las dimensiones a continuación se ejemplifica cómo los saberes curriculares otorgan herramientas teóricas y metodológicas para deconstruir las problemáticas ambientales con nuestros estudiantes.

En el tratamiento de la “dimensión socio-demográfica de los territorios” se puede leer el siguiente saber:

- El reconocimiento de las desigualdades en las condiciones de vida de la población, desde una perspectiva multidimensional, y el análisis de las nuevas configuraciones urbanas y rurales, los actores sociales involucrados y las problemáticas socio-territoriales que se manifiestan en los espacios nacional y pampeano.

Mientras que en el eje ambiental se plantea:

- La comprensión de las problemáticas ambientales, a escala nacional, regional y local, teniendo en consideración las tensiones y conflictos entre los diversos sujetos sociales en el uso de los recursos naturales en el contexto del sistema capitalista global.

El saber precedente supone, según los materiales curriculares, algunos alcances que nos dan pautas de formas de abordaje, desde la perspectiva de una geografía crítica que considera la multiplicidad de sujetos sociales intervinientes

en las problemáticas, las diversas miradas del problema, formas metodológicas de abordaje y conceptos que nos pueden ayudar a construir un aprendizaje de la problemática desde su particularidad y complejidad. Algunos alcances que se proponen son:

- analizar problemas ambientales a diferentes escalas;
- reconocer la responsabilidad de los Estados y los diferentes sujetos sociales ante los problemas ambientales de escala local y regional en el contexto global actual;
- comprender la problemática suscitada en la cuenca del sistema Salado-Atuel-Chadileuvú-Curacó-Colorado y los efectos sobre la biodiversidad, las condiciones socio-económicas de la población, el desarrollo regional, y los conflictos e intencionalidades entre los diferentes sujetos sociales;
- comprender las problemáticas ambientales y conflictos derivados de la lucha por la tenencia de la tierra, las disputas y tensiones por la apropiación y explotación de los recursos naturales;
- valorizar la movilización socio-política de las organizaciones y movimientos socio-territoriales, de las comunidades campesinas y los pueblos indígenas frente a los problemas ambientales y la explotación de los recursos naturales y los bienes comunes.
- analizar críticamente la relación entre las concepciones sobre los bienes comunes y la privatización de los recursos, considerando en su estudio los derechos de acceso y utilización de los recursos (Materiales curriculares jurisdiccionales, 2013).

Claramente se puede avizorar que en sexto año se recuperan experiencias transitadas en el ciclo básico y los años anteriores del orientado, ya que se abordan conceptos comunes a la enseñanza de la Geografía en los cursos precedentes, pero con un nivel de complejidad creciente que favorece una comprensión significativa de los problemas.

Los saberes organizados en dimensiones nodales y explicitados a través de los alcances promueven su articulación en diferentes escalas. Su enunciación amplia invita a diseñar propuestas de enseñanza desde el pensamiento crítico y reflexivo, lo que posibilita explicar, demostrar, ejemplificar, generalizar, establecer analogías para construir múltiples relaciones.

Orientaciones, recursos y estrategias didácticas para la enseñanza de problemáticas hídricas en la educación secundaria

Los conflictos por el manejo de las aguas de los ríos interprovinciales se expresan en dos niveles: uno de índole político-jurídico vinculado a la gestión del recurso entre las provincias y otro a nivel estructural más amplio relacionado a los modelos de desarrollo que no entienden de límites administrativos y se expresa territorialmente en áreas beneficiadas por la expansión de capital que acapara

bienes comunes de la sociedad en un proceso de modernización territorial selectiva, y otras vulneradas y marginadas, en este caso por el despojo del recurso hídrico.

Por lo tanto, las pugnas y tensiones generadas alrededor de los ríos Atuel, Salado y Colorado no deben reducirse al mero enfrentamiento político entre provincias condóminas de las respectivas cuencas, en el caso de La Pampa con las provincias de San Juan y Mendoza. Las controversias no reconocen fronteras jurisdiccionales. Los territorios son escenarios de disputas de poder entre diferentes sujetos sociales. La apropiación de los recursos naturales comunitarios por parte de determinados sujetos en detrimento de otros conforma una de las problemáticas más complejas de las relaciones sociales (Pérez, 2019).

Los conflictos e impactos territoriales se producen en áreas marginadas como consecuencia del despojo del recurso hídrico. Los humedales o bañados de los ríos Atuel y Salado, localizados en la diagonal árida que atraviesa América del Sur, se desvanecieron progresivamente durante el último siglo debido a los usos unilaterales e irracionales del agua en Mendoza y San Juan, precisamente áreas vulnerables y expuestas a alteraciones ambientales. Pero asimismo, la utilización de los ríos afluentes del sistema del Desaguadero-Salado (Tunuyán, Diamante, Atuel), provoca que esos cursos fluviales sean utilizados en sus cuencas medias y altas, y queden los territorios de aguas abajo, de las mismas provincias que los explotan, despojados del recurso vital, como por ejemplo se puede observar en el departamento Lavalle, de la provincia de Mendoza, donde el río homónimo dejó de escurrir hace varias décadas, provocando una severa desertificación en el propio territorio mendocino. O la situación crítica que vive hoy el río Colorado, y que sería aún más grave en caso de concretarse la represa de Portezuelo del Viento sobre su mayor afluente, el río Grande, lo cual implicaría en la práctica el cese de los escurrimientos permanentes del río en su cuenca inferior, donde se localizan vastas áreas de producción bajo riego y tomas de agua en poblaciones ribereñas y el acueducto del río Colorado que abastece a la mitad de la población pampeana.

Acercarnos a las problemáticas hídricas desde los elementos teóricos y metodológicos de las ciencias sociales nos permite a los docentes elaborar actividades de acuerdo a los grupos clases en particular y a los intereses de los estudiantes.

Retomando a Raquel Gurevich, “[...] referirse a la problemática ambiental nos coloca frente a un conjunto de debates y desafíos que es necesario plantear y resolver integralmente y como sociedad toda, en conjunto, a diversas escalas de intervención, desde las más pequeñas y próximas a cada uno, pasando por las concernientes a las instancias de las comunidades locales y nacionales, hasta la escala mundial y global” (Gurevich, 2011, p. 11).

Y aquí mencionamos un concepto central de la Geografía: el territorio. Territorio concebido como una porción del espacio mediado por desiguales relaciones de poder espacializadas entre diversos sujetos sociales (Haesbaert, 2013).

En la permanente construcción social de los territorios y las multiterritorialidades, se visibilizan claramente conflictos entre los distintos individuos y grupos por

una multiplicidad de factores. En los casos que nos ocupan los procesos conflictivos se materializan en las migraciones y desplazamientos forzados, la expulsión de pobladores rurales de sus tierras por la carencia de un recurso (agua) apropiado por otros sectores de mayor poder económico y político, desertificación y erosión, la degradación ambiental (salinidad, colmatación de cauces, especies invasoras) del entorno de esos pobladores, carencia de agua subterránea (subálveo) necesario para uso doméstico y la propia sobrevivencia de la población, la pérdida de la cultura hídrica, entre otras variables. Esto entraña el despojo material y simbólico al que alude David Harvey en el desarrollo de su concepto “acumulación por desposesión” (Harvey, 2004).

La perspectiva problematizadora orienta las prácticas de lectura y escritura a través de la utilización de diferentes tipos de textos (periodísticos, de divulgación científica, obras literarias, fallos judiciales, actos resolutiveos de los diversos estamentos de gobierno, entre otros), imágenes (mapas, fotografías, fotografías aéreas, imágenes satelitarias, obras pictóricas), entrevistas, fuentes estadísticas, representaciones cartográficas de diferentes escalas espaciales y temporales, obras musicales, películas y documentales que faciliten argumentaciones con historias de vida en diferentes lugares, problemáticas para el logro de buenas interpretaciones, producciones, argumentaciones y debates. Y por qué no estrategias como las salidas de campo, si el contexto lo posibilita, donde recuperar marcas en el territorio, antiguos cauces, lugares productivos, investigar por qué las localidades están asentadas en sus actuales emplazamientos.

En cada temática abordada, el docente realiza el recorte pertinente y selecciona los ejes que estructuran los saberes disciplinares y didácticos en los que prioriza determinados atributos como la diversidad, multiplicidad, riqueza, potencial crítico y explicativo con el uso de estrategias y recursos que faciliten el logro de aprendizajes.

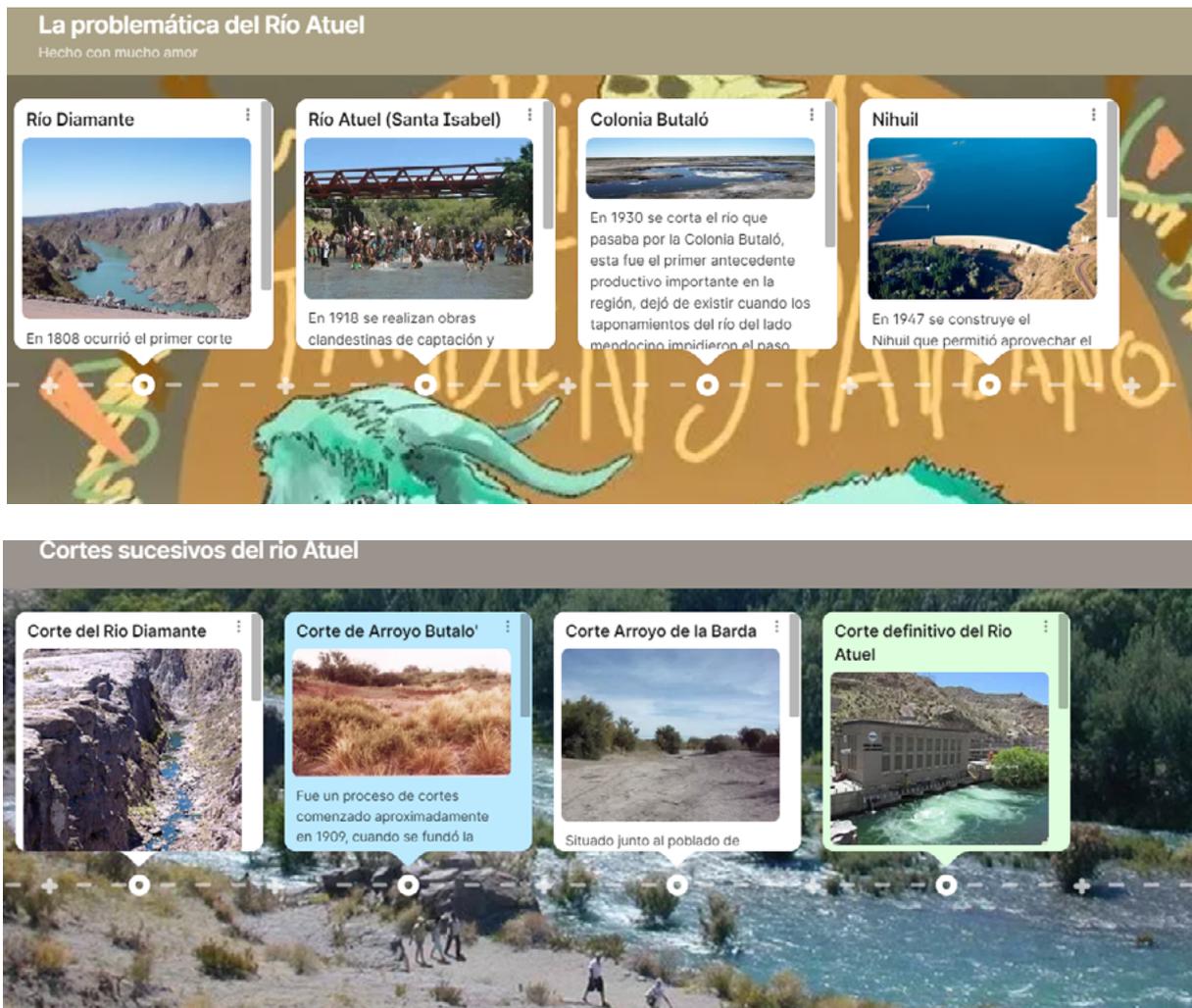
En este contexto, se requiere del aumento progresivo de participación, autonomía y responsabilidad de los estudiantes para el desarrollo de innovaciones escolares. En tanto, el docente debe crear las condiciones que faciliten la flexibilización de los tiempos y las formas de agrupamiento (Feldman, 2012).

Al respecto, una experiencia educativa, durante el desarrollo de la pandemia en el año 2020, con estudiantes de 6^o año de Ciclo Orientado⁵ de la Educación Secundaria fue abordar la problemática de la apropiación de las aguas de los ríos interprovinciales a partir de la lectura de noticias periodísticas que las y los estudiantes aportaron y un documental (“Crónicas de un Río Robado”, de la Televisión Pública Pampeana) a modo de disparador o acercamiento a la temática. Luego, la aproximación a artículos académicos desde distintas perspectivas y dimensiones posibilitó el abordaje complejo del problema. Durante la resolución de las actividades, en un contexto de ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio) que imposibilitaba las salidas a campo o los encuentros áulicos, se propuso entre otras consignas utilizar herramientas

5 Experiencia pedagógica realizada en un Colegio Secundario de la Ciudad de Santa Rosa con Orientación en Ciencias Sociales.

tecnológicas como un organizador gráfico digital (Padlet) para abordar la historia de los cortes del río Atuel (Figuras N° 1). Asimismo, como actividad que favorezca la creatividad se sugirió tanto la elección de un mural de la ciudad de Santa Rosa referido a las problemáticas hídricas (Figuras N° 2) como la elaboración de estrofas (Figuras N° 3) que ilustren los sentimientos de las y los estudiantes por la situación de los ríos pampeanos, a partir de la inspiración de los versos del poeta pampeano Edgar Morisoli en su obra “El aire solo”.

Figuras N° 1: Capturas de pantalla de los Padlets elaborados por las y los estudiantes



Fuente: Estudiantes de 6° año de Educación secundaria.

Figuras N° 2: Fotografías de murales vinculadas a las problemáticas hídricas pampeanas. Tomadas de internet y propias de las y los estudiantes.



Me duele mi tierra seca
Me duelen las vidas muertas
Me duele la flora
Me duele la fauna
Y tu garganta sin agua

Me duele la madre tierra
Me duelen tus manos secas
Me duela que Mendoza no
entienda
Que EL RIO NO ES DE NADIE, ES DE
TODOS
Y no hay otra vuelta

Estudiantes de 6to Año

Fuente: Estudiantes de 6° año de nivel secundario.

Figura N° 3: Captura de presentación virtual de murales y estrofas sobre problemáticas hídricas.



Fuente: Estudiantes de 6° año de nivel secundario.

Por último, como cierre de la propuesta, se organizó un juego de roles en las que la clase se dividió en grupos, cada uno de las cuáles representó actores sociales diferentes para fomentar el debate argumentado en torno a situaciones dilemáticas como la planificada para esta ocasión.

El ambiente precisa de la puesta en juego de una diversidad de modos de enseñar que permita sostener la interactividad con actividades pedagógicas que destaquen la reconstrucción y la contextualización del conocimiento. Sin dejar de lado la pedagogía disciplinar, emergen las competencias vinculadas a otras formas de aprender, la resolución de problemas, la negociación de significados en contextos de diversidad o el trabajo en equipos flexibles (Palamidessi, 2012). Ello amerita la definición sobre los saberes a abordar, teniendo en consideración para qué estudiantes y cuáles son sus intereses, reconociendo el contexto social e institucional y luego sí, seleccionar las estrategias a implementar, los recursos que se emplearán y de qué manera hacerlo, teniendo en cuenta los diferentes niveles de profundización y complejidad que las temáticas ameriten. Todo ello atenderá a la intencionalidad pedagógica que se persigue. El rol profesional del docente posibilitará la construcción de conocimientos de una manera activa, crítica y democrática.

La planificación de la enseñanza nos convoca a reflexionar acerca de los mejores modos de orientar las actividades de los alumnos para favorecer el logro de buenos aprendizajes. Esta reflexión comprende todos los conocimientos que el docente posee acerca de los contenidos de la enseñanza y de cómo conviene

enseñarlos, las representaciones y los distintos componentes de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

En el desarrollo de las actividades y su originalidad, el docente pondrá en juego su potencial creativo para lograr el estímulo necesario en sus estudiantes, quienes a partir de una actitud responsable, colaborarán en la consolidación de prácticas que favorezcan los procesos significativos de enseñanza y aprendizaje.

En los propósitos de las orientaciones didácticas, la elaboración de las actividades, la implementación de las estrategias adecuadas y de los recursos que se utilizarán, trasunta la necesidad de hallar formas de abordaje de la realidad, que les presenten a los estudiantes situaciones dilemáticas, complejas, contradictorias, conflictivas con el fin de posicionarlos en situaciones de argumentación, formulación de preguntas, discusión, elaboración de hipótesis, establecimiento de relaciones causales, construcción de significados, que les posibiliten desarrollar un pensamiento crítico, analítico y reflexivo de la realidad en la que se hallan insertos, entendiendo la complejidad de los elementos y procesos que conforman los sistemas territoriales contemporáneos.

Los abordajes integrales de una geografía comprometida, exceden la mera descripción y avanzan hacia una perspectiva crítica que considere las múltiples dimensiones analíticas: político-ideológico, cultural, económico, ambiental, demográfico, de género, jurídico-legal, entre otras.

De este modo, los conceptos teóricos y las dimensiones analíticas en interacción con la diversidad de recursos mencionados pueden ser utilizados mediante las estrategias didácticas pertinentes para construir los aprendizajes significativos que conforman el fin de nuestra actividad pedagógica.

Por su parte, los juegos de simulación o de roles y los estudios de caso constituyen algunas de esas estrategias relevantes. Los estudios de caso conforman una herramienta notable para el abordaje de una determinada temática. Este instrumento implica el tratamiento de situaciones contrapuestas, dilemáticas, que se mantienen en el tiempo, muchas veces sin resolverse, con intereses contradictorios entre los diversos sujetos sociales y sus intencionalidades en juego. En este sentido, Edith Litwin destaca esta metodología, pues “[...] se trata de incorporar en la vida del aula una pequeña parcela de la realidad [...]” (Litwin, 2008, p. 95). Asimismo, afirma que el estudio mediante esta estrategia, seleccionados de manera pertinente y adecuada, favorece la comprensión de sus implicancias, a partir del estudio de todas sus dimensiones analíticas. Según Benejam y Pagés,

el estudio de caso permite crear situaciones didácticas motivadoras y dinámicas que proporcionen un clima de aula diferente al de las clases transmisivas; se aprende a trabajar en grupo de manera colaborativa y es más fácil despertar el interés de los estudiantes. El trabajo sobre el caso es útil para hacer aflorar las ideas y concepciones de los estudiantes sobre un tema, permite aplicar conocimientos teóricos a situaciones prácticas, desarrollar habilidades comunicativas, fomentar la

autonomía, y el propio conocimiento y la autoestima de los estudiantes. Un caso es la descripción de una situación concreta, hecha con la finalidad de aprender o perfeccionarse en algún campo determinado (Benejam y Pagés, 1998, p. 110).

Asimismo, la relevancia de la técnica de los juegos de roles radica en reproducir situaciones de la realidad, de manera simulada, con el fin de abordar hechos y procesos complejos y diversos desde la multidimensionalidad de las variables que intervienen en esos fenómenos. Su valor educativo es muy significativo, pues promueve la empatía ante las posiciones de los distintos sujetos sociales y el abordaje de determinados contextos desde el aspecto experiencial. Ello contribuye a fortalecer las capacidades de los estudiantes y ejercitarse en la toma de decisiones argumentada y fundamentada ante los escenarios de la realidad (Marrón Gaité, 1995). Además, “los juegos de simulación hacen que los alumnos se conviertan en actores y no en espectadores de la situación y entonces puedan descubrir y experimentar los conflictos de intereses, la diversidad de puntos de vista sobre un mismo problema, que comprendan la necesidad de tomar decisiones [...]” (Gómez Gibello, 2006, p. 621).

Los juegos de simulación provocan un auténtico protagonismo del estudiante al colocarlo en el centro del proceso de enseñanza. Su compromiso activo ante la situación problemática o conflictiva incita a despertar su creatividad al máximo, y anima el trabajo en equipo e instancias de participación colaborativa. El impulso al trabajo grupal debe estar suficientemente estimulado por el profesor, quien se convierte en una figura orientadora y coordinadora del proceso de enseñanza.

La relevancia de estas propuestas innovadoras radica en el intrínseco valor motivador y estimulante que poseen las actividades lúdicas. La motivación interna que se despierta jóvenes y adolescentes es un rasgo inherente del juego. Además, estas instancias promueven la capacidad de desarrollar la toma de decisiones, no de manera aleatoria, sino basada en análisis, creatividad y en la búsqueda de respuestas fundamentadas. Asimismo, favorecen el aprendizaje activo y por descubrimiento. La visión integral sobre la temática abordada es otro aspecto que se propende incentivar. Una dimensión que no se puede soslayar es la que se vincula con el nivel de comprensión que los alumnos pueden alcanzar de determinados conceptos y procesos, particularmente complejos, que pueden dilucidarse a partir de su abordaje a través de los juegos.

Además, para el abordaje de esta problemática se propone la profundización temática a partir de la implementación de formatos novedosos como talleres o ateneos, que rompan con la organización tradicional de las asignaturas, y posibiliten la indagación de temas relevantes, el intercambio reflexivo y crítico de opiniones, generando contextos de socialización, articulación y cooperación con otros ámbitos disciplinares con el propósito de comprender dicha problemática de manera más acabada, interpretando su complejidad para lograr la apropiación y construcción de los conocimientos.

Para Wasserman, el docente deberá realizar “preguntas críticas” que guíen el trabajo de manera grupal, estas consignas están redactadas de modo tal que requieren de los alumnos una reflexión inteligente sobre los problemas, y esto las diferencia enormemente de las preguntas que obligan a recordar una información sobre los hechos y producir respuestas específicas (Wasserman, 2004). El método consiste en estudiar la situación, definir los problemas, elaborar conclusiones sobre las acciones que se deberían emprender; permite contrastar ideas, justificarlas, defenderlas y reelaborarlas con los aportes de los estudiantes. El estudio de caso se construye en torno a problemas a partir de narrativas que se basan en conflictos; un buen caso acentúa el dilema, despierta el interés y desafía a pensar.

Consideraciones finales

En la agenda escolar de la Geografía, la dimensión ambiental es una temática ineludible. Estamos ante una crisis ambiental mundial, producto del cambio climático, pero también como producto de una crisis del sistema global de acumulación del capital que se asienta en las bases del despojo material y simbólico de comunidades, fundado en modelos de desarrollo y paradigmas explotacionistas. Como afirma Fernández Caso (2009, pp. 34-35), “introducir en la agenda escolar temas controvertidos o dilemáticos es también contribuir decididamente en la formación de ciudadanos capaces de intervenir y participar en la resolución de los problemas de la sociedad en que viven”.

En este capítulo se compartieron algunas herramientas teóricas y metodológicas para el abordaje de problemáticas ambientales, en particular, las problemáticas hídricas de La Pampa, en torno al uso y manejo de las aguas de los ríos condóminos.

Por un lado, la Geografía posee un amplio bagaje conceptual y procedimental que posibilita contribuir a la orientación de la educación ambiental en las aulas. Pero por otro lado, es una ciencia abierta al trabajo interdisciplinario con otras ciencias sociales, desde la mirada multidimensional con que trata las manifestaciones espaciales de los procesos sociales. Asimismo, nuevos campos de problematización y conocimiento, abrevan y se nutren de las disciplinas científicas como la Geografía. Es el caso de la Ecología Política, que ha desarrollado en las últimas décadas, un ingente caudal de investigaciones desde múltiples perspectivas de análisis.

Estudiar, entonces, las problemáticas hídricas desde los postulados de la Geografía en diálogo con otras disciplinas y campos de conocimiento permite enriquecer el abordaje de un tema actual y significativo como la apropiación y explotación de los bienes comunes, en particular el acaparamiento de un recurso estratégico como el agua dulce. Las discusiones en torno a los paradigmas de explotación y mercantilización de los bienes comunes, las nuevas prácticas extractivistas en el espacio, la agudización de los impactos territoriales y los conflictos entre diversos

actores y sujetos sociales que implican la puja por el acceso a los recursos, la lucha por la tierra, los despojos forzados, entre otros, nos obligan como profesores e investigadores a vencer las posturas ingenuas y promover entre nuestras y nuestros estudiantes una visión crítica y comprometida con la realidad social que los rodea.

Bibliografía

Acosta, M., Cepeda, A., Pérez, G. y Schoenfeld, F. (2013). La enseñanza de problemáticas ambientales a escala local y regional. El caso de los humedales del río Atuel en el territorio pampeano. En IV Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XI Jornadas Cuyanas de Geografía. UNCuyo. Mendoza.

Acosta, M. y Nin, M. C. (2021). Ley de educación ambiental integral y saberes emergentes: desafíos para la educación geográfica. Ponencia. En XII Encuentro Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (virtual), 16 y 17 de septiembre de 2021.

Alimonda, H. (coord.) (2011). *La naturaleza colonizada. Ecología Política y minería en América Latina*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ciccus y CLACSO.

Alimonda, H., Toro Pérez, C. y Martín, F. (coord.) (2017) *Ecología Política Latinoamericana. Pensamiento crítico, diferencia latinoamericana y rearticulación epistémica*. Vol II. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO.

Benejam, P. y Pagés, J. (1998). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Dillon, B. (2018). "Las geografías del agua: extractivismo versus derecho humano. La situación en Argentina y en la provincia de La Pampa". En Cebrian Abellán, F.; Jover Martí, J. y Lois González, R. *América Latina en las últimas décadas: procesos y retos*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla La Mancha

Dillon, B. y Pombo, D. (comp.) (2019). *Las inundaciones en el noreste de La Pampa. Una mirada multidisciplinar*. Santa Rosa: EdUNLPam.

Félicz, M. (2012). Neoextractivismo, neodesarrollismo y proceso de acumulación de capital: ¿Superando el ciclo stop-and-go? Argentina, 2003-2012. VII Jornadas de Sociología de la UNLP, 5-7 de diciembre de 2012. La Plata. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.1887/ev.1887.pdf

Feldman, D. (2012). La innovación escolar en el curriculum de la escuela secundaria, en Romero, C. (comp). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.

Fernández Caso, M. V. (2009). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En Fernández Caso y Gurevich, *Geografía. Nuevos temas nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Gómez Gibello, E. (2006). Un juego de simulación para trabajar la educación intercultural en educación primaria: "De viaje por las escuelas del mundo". En Marrón Gaité, M. J.

- & Sánchez López, L. (Eds.), *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana*, (pp. 619-630). Murcia, España: Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).
- Gudynas, E. (2013). Extracciones, extractivismos y extrahecciones: un marco conceptual sobre la apropiación de recursos naturales. En Observatorio del Desarrollo, N° 18, febrero de 2013. CLAES. Recuperado de: <http://ambiental.net/wp-content/uploads/2015/12/GudynasApropiacionExtractivismoExtraheccionesOdeD2013.pdf>
- Gurevich, R. (comp.) (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Buenos Aires: Paidós.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. Revista *Cultura y Representaciones sociales*. Año 8, núm. 15, septiembre 2013. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>
- Harvey, D. (2004). *El nuevo imperialismo: acumulación por desposesión*. CLACSO: Buenos Aires. Recuperado de: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20130702120830/harvey.pdf>
- Leff, E. (2006). *La ecología política en América Latina. Un campo en construcción. Los tormentos de la materia. Aportes para una ecología política latinoamericana*. Alimonda, H. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires.
- Ley de Educación Ambiental N° 27.621/2021. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/accion/ley/de/educacion/ambiental>
- Ley General de Ambiente N° 25.675/2002. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25675-79980/texto>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Marrón Gaité, M. J. (1995). Juegos y técnicas de simulación. En Moreno Jiménez, A. & Marrón Gaité, M. J. *Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica*, (pp. 79-105). Madrid: Síntesis.
- Merlinsky, M. G. (2017). Ecología política del agua y territorialización de las luchas sociales. La experiencia del foro hídrico de Lomas de Zamora. *Anthropologica*, AÑO XXXV, N° 38, pp. 119-143. doi.org/10.18800/anthropologica.201701.005
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (2013). Materiales Curriculares. Geografía. Educación Secundaria. Ciclo Orientado.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa (2009). Ley de Educación Provincial N° 2511.
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2015). Cuadernillo de la Orientación Educación Ambiental - Programa Nacional de Extensión Educativa. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/handle/123456789/110194>
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2006). Ley de Educación Nacional N° 26.206.

- Morisoli, E. (2015). *Una vida no basta*. Santa Rosa: Arte propio.
- Palacio, G. (2006). Breve guía de introducción a la Ecología política (Ecopetrol): Orígenes, inspiradores, aportes y temas de actualidad. *Gestión y Ambiente*, vol. 9, núm. 3, diciembre, 2006, pp. 143-156, Universidad Nacional de Colombia.
- Palamidessi, M. (2012). Enriquecer el ambiente: los recursos para la enseñanza, en Romero, C. (comp.). *Claves para mejorar la escuela secundaria. La gestión, la enseñanza y los nuevos actores*. Buenos Aires: Noveduc.
- Pérez, G. (2019). El proceso extractivista y los paradigmas de desarrollo. Un abordaje inicial al caso de la apropiación de las aguas del río Atuel. *Anuario de la Facultad de Ciencias Humanas*. XVI, 16, pp. 20-39. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/an1602>
- Seoane, J., Taddei, E. y Algranati, C. (2013). *Extractivismo, despojo y crisis climática*. Buenos Aires: Herramienta, El Colectivo.
- Svampa, M. y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo. La Argentina del extractivismo y el despojo*. Buenos Aires: Katz.
- Wasserman, S. (2004). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

El lenguaje visual y la edición de los lugares como geografía(s). El viaje de estudios en la educación secundaria

Sandra Gómez¹

*No aprendemos nada con quien nos dice; “haz como yo”.
Nuestros únicos maestros son aquellos que nos
dicen “hazlo conmigo”, y que en vez de proponernos gestos para reproducir,
saben emitir signos desplegados en lo heterogéneo (Deleuze, 1988, p. 69).*

Introducción

El ser humano crea su geografía a través de interrelaciones, pensamientos y acciones que van construyendo y dando forma al espacio que habita, pero también estos espacios y lugares que construye colectiva y socialmente, moldean sus acciones y pensamientos. Comprender el mundo al cual se pertenece es buscar diferencias y explicaciones sobre las interacciones e interrelaciones que imprimen las experiencias. La construcción cognitiva y la configuración intersubjetiva entre la vida social, cultural, económica y política da sentido al espacio y lo espacial. La geografía como disciplina social, posee potencias para descubrir el mundo y la vida, para ampliar y abrirse a otros lenguajes y territorios que operan sobre las formas de decir del mundo.

Aquí se va a reflexionar sobre el registro y captura de imágenes fotográficas, durante viajes de estudio de estudiantes de educación secundaria. Para ello se recupera el lenguaje de las imágenes, como una posibilidad de enseñar y aprehender geografía, desde la trama de significados, subjetividades y la reelaboración de los sentidos del espacio-paisaje, remitiéndose a las narrativas heredadas, la memoria escolar y las experiencias de vida.

Este capítulo surge a partir del Proyecto de investigación, Geografía: la cuestión ambiental, los retos y miradas de la década de 2020 en la República Argentina. Aportes y perspectivas a la investigación, la enseñanza y la formación del profesorado (PI de la Secretaría de Ciencia, Arte y Tecnología de la FCH-UNICEN-Código de proyecto: 03/D324- 2020/2022). La misma, pone de relieve la importancia del lenguaje de las imágenes fotográficas, en las formas de imaginar, crear, y representar el espacio y lo espacial, a partir del registro visual, realizado por estudiantes y docentes de educación secundaria, durante los viajes de estudio organizados y coordinados por la escuela secundaria Ernesto Sábató (UNICEN-Tandil-Argentina).

1 Docente e investigadora de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-FCH-CIG-Tandil- Buenos Aires Argentina. Instituto de Geografía Historia y Ciencias Sociales UNCPBA/CONICET-Tandil- Buenos Aires- Argentina.

Poner las fotografías como objeto de análisis y discusión, permite acercarse a los saberes e interrogantes discursivos que conforman el imaginario y las representaciones del lugar-paisaje recorrido y capturado en diferentes momentos y lugares visitados. El objetivo de esta presentación es (des)encontrar, descubrir y desnudar las posibles conexiones entre los registros fotográficos, las emociones, sensaciones, y afecciones, producto de los trazos de cultura y el pensamiento espacial existente en la producción y creación imagética, (fotosecuencias), como experiencia estética. Se seleccionó una tropa de fotografías, a los efectos de encontrar, como los jóvenes vivenciaron y reelaboraron los sentidos del paisaje desde el lenguaje fotográfico (fotosecuencias) en diferentes conjuntos de cuadros y/o composiciones, que dan a conocer, posibles potencias transformativas y desestabilizadoras del uso más tradicional de las imágenes en educación. La mirada territorial despojada de su aparente objetividad y autoridad disciplinar, pone de manifiesto el acto de camarear, para dar visibilidad a la experiencia de habitar el espacio y lo espacial, en y durante los recorridos realizados.

Experiencia(s) y sentidos de leer el mundo, desde el viaje de estudios en la educación secundaria

Cuando pensamos en un viaje, muchas ideas asaltan nuestros pensamientos, la primera de ellas es llevar una máquina fotográfica, otra relacionada a la imaginación y aspecto visual del lugar, es decir las imágenes y representaciones que poseemos o imaginamos. Aspectos que quizá vuelvan a nuestra memoria, como un bagaje de nociones y conceptos aprendidos en alguna etapa de la vida, quizá en la escuela, quizá en un medio de comunicación o quizá en una revista o diario y que no dejamos de cargar en la valija. Una vez que se llega a destino, esos momentos pasaran a nuestra memoria, para ser remplazados por el presente, momento de sentir, emociones y afecciones del habitar el lugar. Probablemente, esas maletas de experiencias de viaje, llenas de historias y cargadas de imágenes, e imágenes cargadas de historias, se lleven en la vida y sean narradas con familias, amigos y estudiantes.

En este texto, se dialoga con y entre aquellas imágenes fotográficas como narrativas, que dan cuenta de eso que nos pasa, como aprendizaje del espacio y lo espacial. “Eso” que se construye y da existencia a través de la experiencia de los viajes y trabajo de campo en Geografía. Cada pedazo de lugar o la captura de un paisaje, es la coexistencia de una multiplicidad de significados, de interrelaciones e interpretaciones, que no siempre son recuperados y abordados desde la geografía escolar, como experiencia subjetiva.

Los cambios en los estudios geográficos de los últimos tiempos, están sujetos a una serie de transformaciones, epistemológicas, teóricas, metodológicas y de método; cambios que conducen a los giros de la disciplina, entre ellos, el giro cultural y pictórico (Lindón; Hiernaux, 2011; Serpa, 2008; Philo, 1999; Massey,

Allen, y Sarre 1999). Desde esta perspectiva, se comienza a tomar conciencia de la importancia de las estrategias metodológicas en cuanto a la cultura visual, para acercarse a una realidad múltiple, compleja y sensible del espacio habitado. Las representaciones de la realidad, están dotadas de sentidos, sin sentidos, son múltiples, abiertas, polifónicas y a veces contradictorias; las mismas, son producto de un proceso complejo de construcción de significados.

Para aproximarse a dichas representaciones e imaginarios geográficos se parte del concepto de experiencia en sentido larrosiano, es decir desde “esto que me pasa” (Larrosa, J. 2005; Larrosa, 2011) como un ejercicio pedagógico existencial de aprendizaje y como un modo de habitar el paisaje. Es decir, pensar las formas de aprender, por la experiencia del aprender como una posibilidad singular, reflexiva, transformadora, irreplicable, plural y de la diferencia, tomando como referencia la producción de fotografías. Como dice Bárcena, (2012)

pensar la experiencia del aprender como un momento súbito o como una toma de conciencia recorrida por la persuasión-entendida como una afirmación de la vida en el presente- o por el extrañamiento, pensada como una relación singular con lo que nos pasa (p. 391). Es decir, (...) como un emerger de nosotros mismos, como un mantenernos atentos delante de nuestro propio espíritu: aboliendo el riesgo de nuestra propia ausencia en lo real; no olvidarnos de nosotros mismos (p. 398).

y continúa diciendo que

la idea del aprender es una experiencia, y que esa experiencia tiene que ver con el azar. Nunca pensamos y nunca aprendemos, lo que queremos, sino lo que podemos después de que los azares, de lo que nos pasa nos asalta. Pero esto, en el fondo, es más que una idea (Bárcena, 2012, p. 395).

La idea de una experiencia(s) de campo, permite otros aprendizajes, atravesados por rasgos simbólicos, culturales, singulares y colectivos, capturados por una cámara. Un recorte de realidad, que denota otras formas de aprehender geografía. En este escrito no se dará cuenta de las diversas definiciones y producciones académicas vinculadas al viaje de estudio² y trabajo de campo, tampoco de los itinerarios y recorridos realizados en Argentina. Se pretende por tanto, reflexionar y comprender de otra manera, el sentido e intencionalidad del viaje de estudios, como experiencia de aprendizaje espacial de la geografía escolar. Las imágenes y narrativas que aquí se presentan pertenecen a distintas cohortes de estudiantes de educación secundaria de la Escuela Nacional “Ernesto Sábato” de la Universidad

2 Existe una vasta bibliografía en relación a las modalidades del trabajo de campo y viaje de estudios. Moreno Jiménez, A. y Marrón Gaité, M.J. en su libro *Enseñar Geografía de la Teoría a la Práctica* publicado en 1996 desarrollan en el capítulo 8 “El trabajo de campo y las excursiones” una explicación detallada sobre el trabajo de campo como recurso didáctico, trazando las diferencias en cuanto a la investigación en el campo como método de investigación. Sobre todo, recupera la idea de experiencia en el medio como una aproximación a la realidad enseñada, desde diferentes posibilidades teóricas, metodológicas y didácticas de su abordaje.

Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Tandil, Argentina. Las fotografías fueron capturadas por estudiantes y docentes del 5to año de educación secundaria superior. Las edades de los jóvenes se encuentran comprendidas entre los dieciséis y diecisiete años.

Se debe mencionar que los viajes de estudio y el trabajo de campo, han sido propuestos desde el año 2010, como una actividad curricular de Geografía, en el marco del proyecto educativo de la institución. Como se señala en la página web de la escuela (<http://sabato.unicen.edu.ar/>) las finalidades y objetivos de la propuesta son las siguientes:

Viaje de Estudio - Espacio Curricular Geografía 5to Año. El espacio vivido y percibido

El aprendizaje y la enseñanza de la geografía en la actualidad constituyen un desafío múltiple. Ante la complejidad de la dinámica mundo resulta imprescindible la formación de un alumno con capacidad de interpretar las múltiples facetas que hacen a la construcción de la misma; un alumno que sea capaz no sólo de aprehender una serie de conocimientos considerados formalmente válidos sino que además pueda erigirse como un actor social crítico y comprometido. En este sentido la Geografía, desde su propia visión holística, aporta un sinfín de herramientas y recursos a modo de intentar reconstruir el modo en que la sociedad construye el espacio; entendiendo a este no como un mero escenario en el cual se desarrollan fenómenos aislados, sino como una totalidad en continuo proceso de totalización; entendiendo al espacio geográfico desde una perspectiva dialéctica, es decir, como resultado y a su vez disparador de nuevas acciones. El desafío de abordar tanta complejidad invita al abordaje de problematizaciones, el trabajo cartográfico, la realización de trabajos de investigación, entre otros. En este caso, durante los viajes de estudios trabajaremos de manera integrada todos estos aspectos. La realización de los viajes de estudios tiene como objetivos principales:

- Promover el desarrollo de una práctica geográfica de campo fundamental en el aprendizaje de este espacio curricular.
- Investigar una región del país como recorte espacial válido en el marco de las principales problemáticas que hacen a la América Latina actual.
- Acercar a los estudiantes a una realidad observada y analizada en el desarrollo teórico de la materia.
- Favorecer el desarrollo del espacio no solo concebido sino fundamentalmente vivido, estando en contacto directo tanto con la territorialidad de los procesos sociales más relevantes de los últimos años sino también con los actores sociales vinculados a las situaciones de conflicto.(PEI-Escuela Nacional Ernesto Sábató)

Existen diversas instancias y conceptualizaciones del viaje de estudios-trabajo de campo como una estrategia de observación y enseñanza *in situ*, a los

aprendizajes generados en el aula. Un amplio repertorio de artículos de autores, como González, Volonté, 2021; Pérez, Ballari y Cortizas, 2019; Laborde, Mazzitelli Mastricchio, 2019; Nin, 2017; Ensabella, 2016; entre otros, que aportan esta idea.

La geografía posee potencias explicativas del hecho de observar, percibir, registrar y descubrir el mundo y la vida. Ampliar el espectro de miradas sobre el paisaje estereotipado y/o arquetípico, implica también hacer una interpretación de las distintas trayectorias coexistentes (Nogué, 2014) en términos paisajísticos y de imaginarios colectivos. Para abordar las maneras de leer el mundo –“mirar, imaginar, representar y entender” (Hollman, 2009)- como experiencia visual, hay cuestiones que representan por un lado, los diferentes lenguajes, los dispositivos imagéticos y sus potencialidades y, por otro implica entender la experiencia de habitar el mundo-lugar-paisaje, en devenir. Pensar el viaje de estudios como experiencia de aprendizaje espacial implica, en palabras de Garrido Pereyra, “entender el espacio geográfico como una noción experiencial que es inherente a la vivencia de los sujetos, además de reconocer en ella una única esencia material-mental” (Garrido Pereyra, 2005, p.1), y entender en tanto la enseñanza como

eso que me pasa (...) como una relación con algo que no soy yo (...) es una relación que tiene lugar en mí (...) una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en ese paso, tanto yo como lo otro sufrimos algunos efectos, somos afectados (Larrosa, 2002, p. 93).

La experiencia de viaje de estudios, como experiencia de “eso que me pasa” posibilitó a estudiantes, mediante la cámara, el contacto con el núcleo de lo que verdaderamente está vivo, lo que subsiste y la manera de sentir-se afectado. De acuerdo con Larrosa (2011) al interpretar el sujeto de la experiencia, como aquél que habita el mundo-paisaje, siente un cambio, algo le pasa, una transformación que lo afecta. Para este autor, la experiencia es el resultado de una relación que el sujeto tiene con algo que no es él, una relación con algo que tuvo lugar en él, un cambio experiencial del cual ya no será el mismo; también se revela un cambio de relación del sujeto con otros, de modo que lo que impacta al sujeto tiene un efecto también en su vínculo con los demás. Se puede decir, entonces que la vivencia del viaje de estudios-trabajo de campo, implica distintos tipos de experiencias que afectan al sujeto-estudiante-docente. Entre ellas, experiencias que potencian el uso de otros lenguajes, experiencias sensibles y emocionales, experiencias cognitivas y relacionales, en definitiva, experiencias que toman en cuenta las vivencias y los sentidos que reconocen la capacidad de los sujetos de re-construir significados³, ya sea a través de ponerlos en acción o de narrar su experiencia desde la dimensión subjetiva.

3 Es importante resaltar que la lectura pormenorizada de los comentarios de los estudiantes previamente al viaje, también constituye un recurso invaluable en cuanto a los afectos, emociones y sensaciones subjetivas que evoca y que no han sido recuperadas en esta presentación. Para el caso específico de los viajes de estudio de la Escuela Nacional Ernesto Sábato, la previa del viaje entrelaza la preparación en el aula del itinerario de viaje, la experiencia sensible sobre el temario y la

Entre las narrativas que dan cuenta de otras formas y sentidos de comprender los cambios y continuidades de los territorios contemporáneos, aquí se recupera el lenguaje de las emociones, como una manera de decir del mundo. En palabras de los/las estudiantes de distintas cohortes, se tomaron aquellas más representativas de las emociones y sentidos del viaje:

Esta parte del viaje estuvo muy buena, yo no conocía el lugar y lo más sobresaliente fueron los paisajes naturales, muy lindos, aunque de naturales no tienen nada (...) quede muy sorprendido cuando visitamos la escuela, porque no tenían disponibilidad de agua, y porque además era muy difícil para los chicos llegar a la escuela (...) Esto a mí me dejó muy confundido y no pude sacar una conclusión muy clara en relación al problema (...) se mueren los animales, y no disponen, al menos de una bomba para sacar agua (...) (Estudiante, 2017).

Esto y todo lo que vivimos fue lo que hizo este viaje tan especial, más allá de algunas cosas yo en lo personal lo viví como algo único, porque lo fue y lo sigue siendo, porque fue una oportunidad en la que la convivencia fue un lazo de comunicación (...) El viaje fue una experiencia más que espectacular, (...) para mí lo que más me llamó la atención fue sentir, que estaba formando parte de los lugares y sus problemas (...) como cambia nuestra posición en cuanto a una lectura en la clase y vivir el territorio y los problemas de la gente (Estudiante, 2017).

Algo que también es muy importante, yo por ejemplo no conocía nada (...) del cultivo de la soja, no estaba ni enterada, nunca lo vi en los medios, en un diario, es decir en ningún lado aparece la denuncia del uso del glifosato. Y creo que si no hacía el viaje nunca me enteraría. Y no solo yo, también mis familiares, amigos, y conocidos que les conté (...) y a los que mis cincuenta compañeros, pudieron contarles (Estudiante, 2018).

Y lo único que espero es que cada uno de nosotros, que pasamos por este viaje, (...) de un granito de arena, contando y concientizando sobre este tema. Porque la ignorancia nos está matando, me dijo alguien en el pueblo Malvinas Argentinas (Estudiante, 2018).

Fui con una expectativa y cuando llegué allí era otra cosa. A través de la teoría lo veíamos de una forma y cuando llegamos allí era totalmente diferente (Estudiante, 2016).

Ir y vivir esos problemas es otra cosa. En los talleres hablamos mucho de escuchar a las personas y saber lo que ellos cuentan. Nos despojamos de lo que leímos, porque

problemática a abordar durante el recorrido, las hipótesis individuales y colectivas, la enseñanza de técnicas de observación e indagación para acceder al conocimiento de forma directa y planificada. Las y los estudiantes también quedan afectados en cuanto a la organización del viaje desde los recursos económicos y materiales para su realización, cuestión que implica la participación activa de los involucrados en la organización de actividades con la comunidad escolar y no escolar para juntar fondos como, por ejemplo: las chocolateadas, los torneos de juego de canasta y la tarde de zumba. Lo que implica para las y los estudiantes reconocer-se cómo un viajante que no se olvida de sí mismo.

hay muchas cosas que no íbamos a saber, no es como dicen las noticias, muchas cosas no te las cuentan (Estudiante, 2016).

Vimos las diferentes las opiniones. Cuando leíamos algunos informes, tenías una sola postura y allá te encontrabas con que no existía solo esa, sino que había millones de opiniones respecto a lo mismo. Está bueno interactuar con esas personas y sacar tus conclusiones. Por ejemplo, no era lo mismo hablar con un adolescente de nuestra edad que con una persona que lleva muchos años viviendo en ese lugar (Estudiante, 2016).

En ese momento se nos caía el mundo, ese día estábamos todos de muy mal humor. Cuando por fin nos pudimos bañar, salir del gimnasio, pensábamos que la gente que vive ahí pasa por estas cosas todo el tiempo (...) al principio nos quejamos porque solo había agua fría, al quinto día agradecíamos que estuvieran las duchas (Estudiante, 2016).

Es ver la realidad de ellos y saber que cuando vuelves tienes muchas de las cosas que no tienen. Ahí es cuando te preguntas cuanto valoras lo que tienes. Por más que después sigas viviendo normalmente, aprendes que no todos tenemos los mismos recursos. Podes escucharlo por la televisión, pero hasta que no lo vivís no lo crees del todo. Es necesario viajar para conocer la realidad (Estudiante, 2016).

El último día empezó el bajón de no querer volverse (...) pero que te cuenten que están contentos, que todo lo que leyeron lo pudieron vivir, estuvieron en el centro de los conflictos ambientales más importantes de las provincias de Santa Fe, Entre Ríos y Córdoba) (Profesora, 2016).

Podemos reconocer en los párrafos precedentes, el lenguaje de las palabras su significado y la importancia de los acontecimientos vividos y habitados en el lugar. Hay más de una espacialidad, hay múltiples, que coexisten y que aproximan a las singularidades en una totalidad-mundo; como dice Larrosa “donde cada uno siente o vive o piensa o cuenta o da sentido, (...) es en cada caso diferente, singular para cada cual la suya” (Larrosa, 2006, p.90). Construir una narrativa escolar significativa de la experiencia, implica entrar en el terreno de los sentidos, donde cada estudiante elaboró sentidos, sin sentidos y afectos, desde el lenguaje experiencial-espacial para encauzar el actuar, la imaginación, la comprensión y la mirada. Estas vivencias fueron una abertura a otros pensamientos, otras lecturas del espacio y lo espacial, cuyo hilo conductor entre las vivencias y experiencias es el sentido y la forma de sentir-se afectado. Se trata de un sentido construido por cada sujeto-estudiante, a través de apropiaciones, ideas y pensamientos significativos de su cartografía de viaje en devenir. El sentido, entra por lo tanto como una manera de articular espacio vivido y experiencia como elemento de motivación, de guía de las acciones y claridad en cuanto a eso que me pasa, donde lo múltiple, diverso y

contradictorio juega constantemente en la definición y apropiación subjetiva del pensamiento espacial y del pensar espacialmente.

El lenguaje de las imágenes y sus geo-grafías

“El sentido no es nunca principio ni origen, sino producto. No hay que descubrirlo, restaurarlo, ni re emplearlo, sino que hay que producirlo mediante una nueva maquinaria” (Deleuze, 1969)

La fuerza de las imágenes ha tenido una notable capacidad de crear imaginarios concernientes al espacio/territorio desde la institucionalización de la geografía como disciplina escolar hasta nuestros días. Como lo expresa Hollman y Lois (2015) la enorme variedad de hechos y elementos geográficos susceptibles de análisis, y el peso que tradicionalmente han tenido las imágenes en la explicación geográfica, han favorecido a esta disciplina en la participación activa de la re-creación de imágenes e imaginarios geográficos.

En cada época escolar se construyó un determinado modelo de discurso de la imagen, que género tensiones entre el mundo y los signos –códigos iconográficos-utilizados para construir ese discurso. Como lo expresa Quintana en su obra “Las leyes culturales de cada época imponen unas formas concretas de construcción de la realidad” (Quintana, 2003, p.31) cada representación de la realidad se ha encontrado sujeta al modelo de mundo desde donde parte cada cultura. La cultura escolar y la disciplinar crearon diferentes discursos de realidad desde la articulación dada entre imágenes, geografía y educación, mediada por distintos dispositivos tecnológicos utilizados por la sociedad y la escuela en particular, a través del tiempo (Dussel, 2010). Motivo por el cual, en los últimos tiempos se demanda a la escuela, en este caso, del uso de los objetos técnicos digitales, tal como lo expresa Abramovsky:

(...) educación que se haga cargo de la centralidad de la experiencia audiovisual en el mundo contemporáneo, ya que se enfrenta al desafío de lograr que lo visual y lo sensual dejen de tener un estatuto inferior, denigrado, juzgado poco estimulante para el intelecto. Para ello, esta educación no tendría que concentrarse solamente en la dimensión textual de los mensajes audiovisuales, analizando discursivamente lo que dicen (Abramovsky, 2007, p.34).

Esta petición no es casualidad, como educadores e investigadores, se demanda más bien la posibilidad de la producción de imágenes como acto creativo y singular en el cotidiano escolar. Para Quintana (2003)

las imágenes se han convertido en un discurso que nos remite hacia un determinado universo visible, perdido en un tiempo pretérito. Sin la existencia de este mundo no tendríamos fotografía ni película. La proyección de las imágenes capturadas (...)

refleja la existencia de un mundo al que un dispositivo mecánico-la cámara-y un sujeto- el operador- han podido tener acceso (p.13). (...) el poder de la cámara como instrumento capaz de construir una fuerte impresión de la realidad a partir de la configuración de una pretendida objetividad (p. 25).

Estas, como expresiones del arte y manifestación cultural, constituyen una manera de mirar las cosas, los objetos, y los elementos, pero sobre todo son producto de la creación, de una mirada de quien produce y observa a través de la cámara. Preguntar por el lenguaje visual como experiencia lleva al encuentro de la obra de Merleau Ponty quien sostiene que,

es necesario que con mi cuerpo se despierten los cuerpos asociados, los otros, que no son mis congéneres como dice la zoología, pero me acechan y a los que acecho, con los que acecho un solo Ser actual, presente, como nunca un animal ha acechado a los de su especie, a su territorio o su medio (1986, p.12).

Para Merleau Ponty (1986) entre el ser en sí y el ser para sí aparece el cuerpo como espacio de experiencia, así permite significar y dar sentido al acontecimiento imagético. De esta manera la percepción del cuerpo da sentido al ser y permite que los otros existan. La percepción es el contacto y la relación con los objetos y elementos del mundo, de esta manera el acto de percibir y fotografiar, es el sustento del pensar. De este modo el cuerpo y la percepción permiten una relación con el mundo y habitarlo, como afirma el autor:

Basta que vea una cosa para saber unirme a ella y alcanzarla, aunque no sepa cómo se hace en la maquina nerviosa. Mi cuerpo móvil cuenta en el mundo visible, forma parte de él, y por eso puedo dirigirlo en lo visible. Por otra parte, es cierto también que la visión está sujeta al movimiento., No se ve sino lo que se mira. ¿Que sería la visión sin el menor movimiento de los ojos, pero como ese movimiento confundiría las cosas si el mismo fuese reflejo o ciego, si no tuviera sus antenas, su clarividencia, si la visión no se precediera en él? Todos los desplazamientos figuran por principio en un rincón de mi paisaje, son transportados al mapa de lo visible (p.15).

La idea de movimiento planteada por el autor se aproxima a la creación, recreación y representación de las múltiples percepciones⁴ y visiones que puede realizar un cuerpo de un objeto, cuerpo-sujeto/objeto-mundo. Una lectura de mundo, del espacio como objeto disciplinar, desde el plano de la experiencia, permite acercarse a las aportaciones de la geografía humanística. Especialmente, observar, percibir y

4 Merleau-Ponty (1985) sostiene que "el espacio no existe en sí mismo, sino en relación al sujeto y al campo fenomenal de la conciencia. Considera que el cuerpo no se mueve porque hay un espacio vacío. El cuerpo es una actitud en vistas de una tarea presente o posible y el espacio es el medio para esta posibilidad. El cuerpo está dentro del espacio como el corazón está dentro del cuerpo. Mantiene la visión de cosas visibles viva y crea con ésta un sistema. Si camino en un espacio sin tener una percepción global de todas las posibles perspectivas abiertas por mi camino, no sería capaz de juzgar esas perspectivas como aspectos diferentes de la misma realidad. Gracias a la presencia de un sujeto dentro de una situación y gracias a su movimiento dentro del espacio, esta síntesis puede ser posible. El espacio está dentro del sujeto y la conciencia misma es espacial" (p.9)

registrar la realidad, mediante el uso de diversos tipos de dispositivos visuales, entre ellos la cámara fotográfica, para la enseñanza e investigación disciplinar. Según Seemann (2005), esta vuelta analítica se centra en primer lugar en los estudios sobre la percepción y la cognición del medio ambiente, con un enfoque mayor, en los temas de la cognición espacial y de los paisajes y, el interés por las diferentes representaciones e imágenes que los seres humanos construyen de sus ambientes. Situar el espacio en el plano de experiencia, en los términos de Tuan (1976, 2004) es aproximar la lectura del mundo como producción imagética. El mismo señala que,

(...)la experiencia es un término que abarca las diferentes maneras a través de las cuales una persona conoce y construye la realidad. Estas maneras varían desde los sentidos más directos y pasivos como el olfato, paladar y tacto, hasta la percepción visual activa y la manera indirecta de simbolización (pág. 9) (...) Los espacios del hombre reflejan la calidad de sus sentidos y su mentalidad. La mente frecuentemente extrapola más allá de la evidencia sensorial (pág. 18).

Acercarse a la realidad desde la idea de visualidad cargada de sentidos y atravesada por el lenguaje visual, hace que los significados de las imágenes no pasen desapercibidos. La producción de imágenes desde los nuevos dispositivos tecnológicos (video y fotosecuencia), en la producción del conocimiento geográfico, implica tener presente que los mismos son configurados de forma sistemática como dispositivos de producción y reproducción visual. Como sostiene Quintana (2003):

la cámara no solo reproduce el mundo en que se sitúa frente al objetivo, sino que puede llegar a generar belleza, a ennoblecer la puesta en escena” (p.21) (...) El encuentro con la cámara va más allá de la mirada, implica también hacer visible lo invisible por el poder de la cámara como constructora de la realidad (p. 23) (...) si solo miramos no vemos nada, ya que la visibilidad ofrece solo el aspecto de las cosas, su apariencia insignificante, el dominio de los equívocos y no la verdad, porque las impresiones son confusas y engañosas, relativas e individuales, fugaces e inestables (p. 46).

Por tanto, generar combates entre la cultura visual, escolar y disciplinar es promover encuentros para otorgar otras posibilidades y potencias al lenguaje de las imágenes como experiencia.

La edición de los lugares como experiencia espacial

“Una vez que reconocemos la brecha constitutiva que media entre la realidad y su representación en el lenguaje o en la imagen, debemos estar abiertos en principio hacia las diferentes posibilidades de representar lo real y sus memorias”
(Huysen, A. 2007)

Las foto-secuencias seleccionadas dan cuenta, (re)producen y (re)crean ciertos escenarios narrativos presentes en los lugares visitados durante los viajes y el trabajo de campo. La experiencia del viaje, es parte de una forma de vivir, sentir, imaginar y crear espacio. Este, participa en la formación de una educación espacial y también es un producto de la misma. Se puede decir, que en las fotografías, confluye un juego de miradas, que pone en contacto los rasgos culturales y el pensamiento espacial (pre)existente, como dice Massey (2008), una imaginación espacial, que no debe ser ignorada en la comprensión del lugar-paisaje, como geografía. Para Queiroz Philo (2010) el proceso de edición se puede entender como una forma de imaginar el espacio, como un elemento que crea o refuerza una forma particular de imaginar. Las imágenes indican una educación visual sobre los lugares que contiene los signos de la política espacial que se está enseñando. Las imágenes presentadas aquí, no tienen la finalidad de reproducir el efecto realidad, solo se pretende reflexionar sobre lo que Larrosa describe como “la pluralización de la realidad” (Larrosa, 2010, p.154), como narrativa escolar, que potencia la duda sobre el poder de la representación como única verdad. Encontrar un dialogo entre y con las fotografías, como así también construir una trama, mediada por la experiencia permite una aproximación a la edición de los lugares como geografías. En este sentido se sostiene, que hay otras formas de habitar el lugar; Deleuze y Guattari (2005) sostienen que, el habitar como espacio y acciones, es lo propio del sujeto. Habitar el paisaje, se constituye entonces, a partir de: el espacio como sinónimo de dominio y protección; donde el mismo puede representar una frontera entre un centro interior, invisible y oculto y el caos del mundo exterior. Y otro como la posibilidad de apertura de esta frontera (cerrada-oculta-invisible), a través de algunas líneas de fuga. Para Deleuze y Guattari, las fugas producen un habitar desde donde se inicia el descubrimiento del mundo, de otro mundo posible.

La presentación imagética de los siguientes trípticos, se sostiene metodológicamente, desde los aportes realizados por Hollman, (2015), quien identifica cuatro claves básicas para desmontar los “modos de mirar” las imágenes, entre ellas las fotografías: a) Entender que toda fotografía es una mirada; b) Asumir que toda mirada es un recorte; c) Imaginar el autor, el contexto original y su audiencia; y d) Rastrear las huellas de la manipulación inherente al acto fotográfico (p. 108).

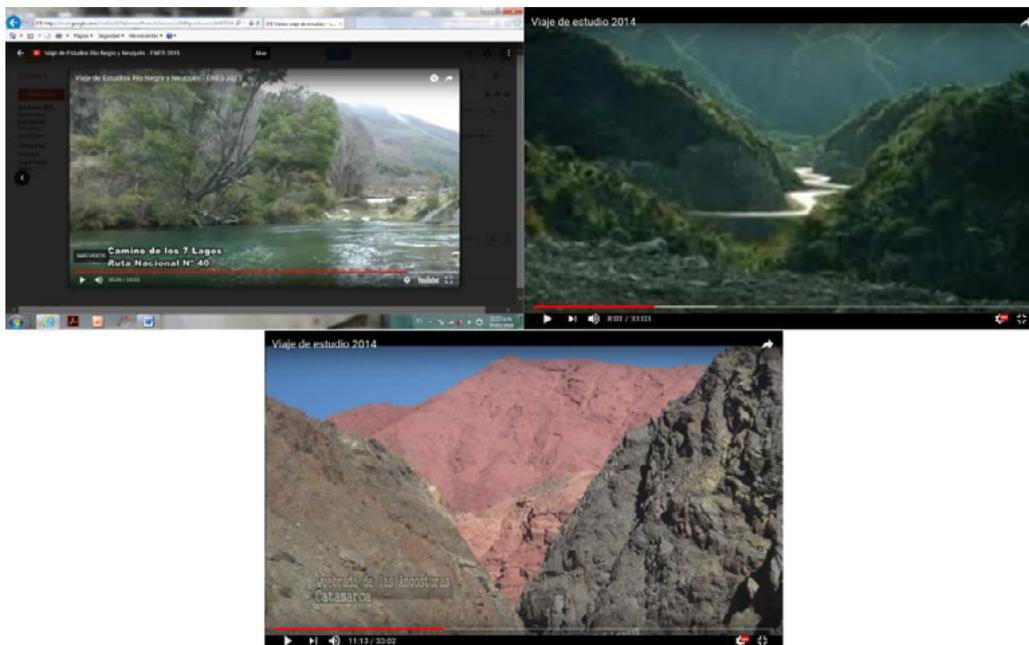
a. El lugar percibido como paisaje natural

Figura N°1



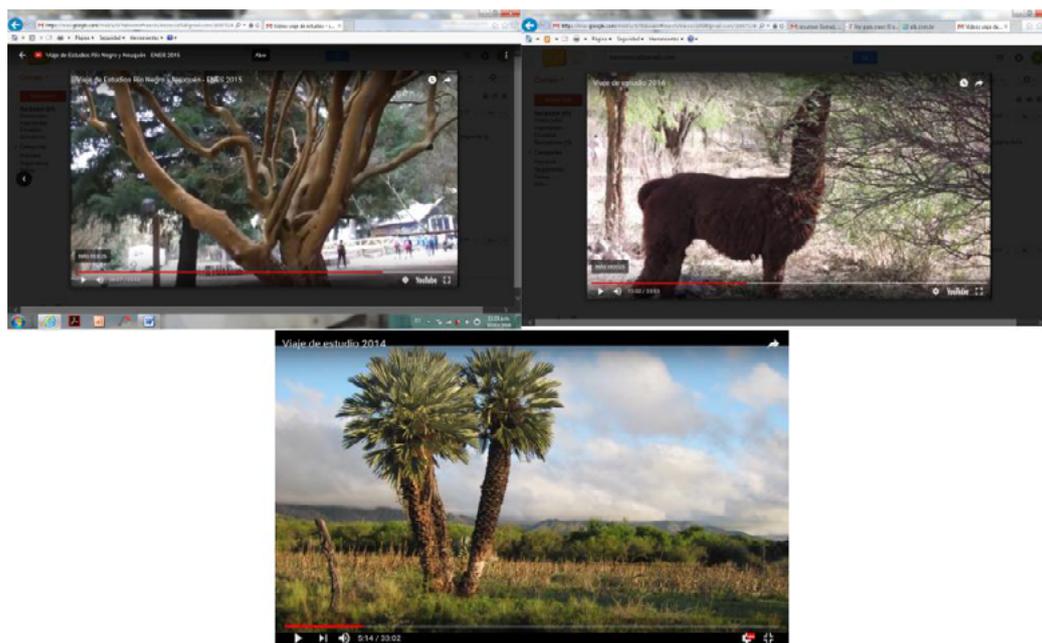
Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a San Juan, San Luis y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015)
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Figura N° 2



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a San Juan, San Luis y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015)
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Figura N° 3



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a San Juan, San Luis y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015)
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

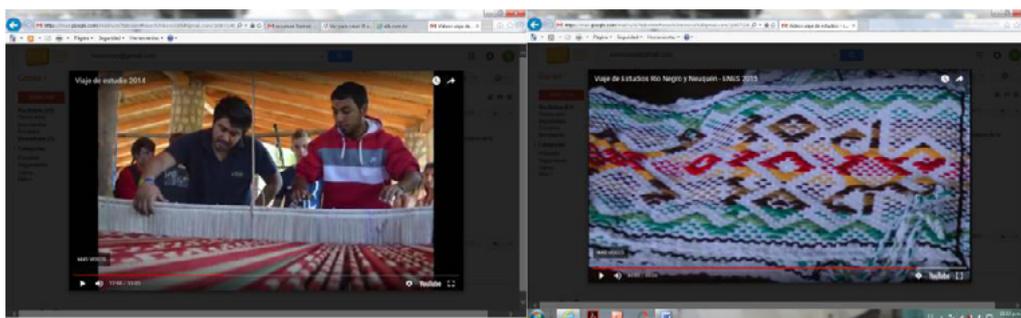
De la trama visual de las figuras precedentes y consecuentes, se puede inferir el sentido y la intencionalidad de quien captura las imágenes. Quien registra la imagen se manifiesta a través de las emociones internas en el plano. Aquí no hay exclusión del fotógrafo en el plano, se trata de haber estado allí, de un estar siendo ahora y lo que parece emerger en primer lugar es un presente. Las imágenes nos hablan, la captura panorámica de estos cuadros ofrece una visión de conjunto del paisaje. Las emociones internas en el plano se relacionan con la inmensidad del paisaje, la extensión y la distancia. La confrontación de planos con los cambios y permanencias; pasado y presente, tradición y progreso. ¿Qué historia/s pretendió contar el observador cuando capturó estas fotos? El paisaje observado pretende mostrar la grafía tal y como se percibe, la experiencia de percepción como sentido de la vista y acción de mirar (Cosgrove, 2002). El paisaje es una proyección visual del espacio geográfico, el agrupamiento y disposición de los objetos crea su morfología, mientras que el acto de mirar le da sentido, por tanto es una percepción valorativa de las formas, es una respuesta a lo que se ve. El observador capturó imágenes culturales de la naturaleza, inscriptas en una tensión como signo representacional sobre objetos determinados como las montañas, el río, los árboles, los animales, la urbanización, el sembradío y las máquinas de trabajo. Por otro lado, ¿Qué anuncian los afectos y perceptos de estas fotos?, podemos acercarnos a la idea de la siembra de soja y al abandono de cultivos tradicionales; a la creación y expansión de asentamientos urbanos recientes, para el primer tríptico. Para el segundo

y tercer tríptico, la perspectiva panorámica se apropia de una mirada turística y de ocio, donde el paisaje es subordinado a la necesidad recreativa del observador. Mirada que puede restringir-se hacia una narrativa escolar de la mirada turística del paisaje (Hollman, 2015) o un paisaje espectáculo. Una vista panorámica del paisaje natural, este paisaje no se encuentra asociado al sentir del sujeto como “algo que me pasa” es decir como memoria del pasado o emociones y sensaciones (Nogué, 1992).

b) El lugar como experiencia emocional

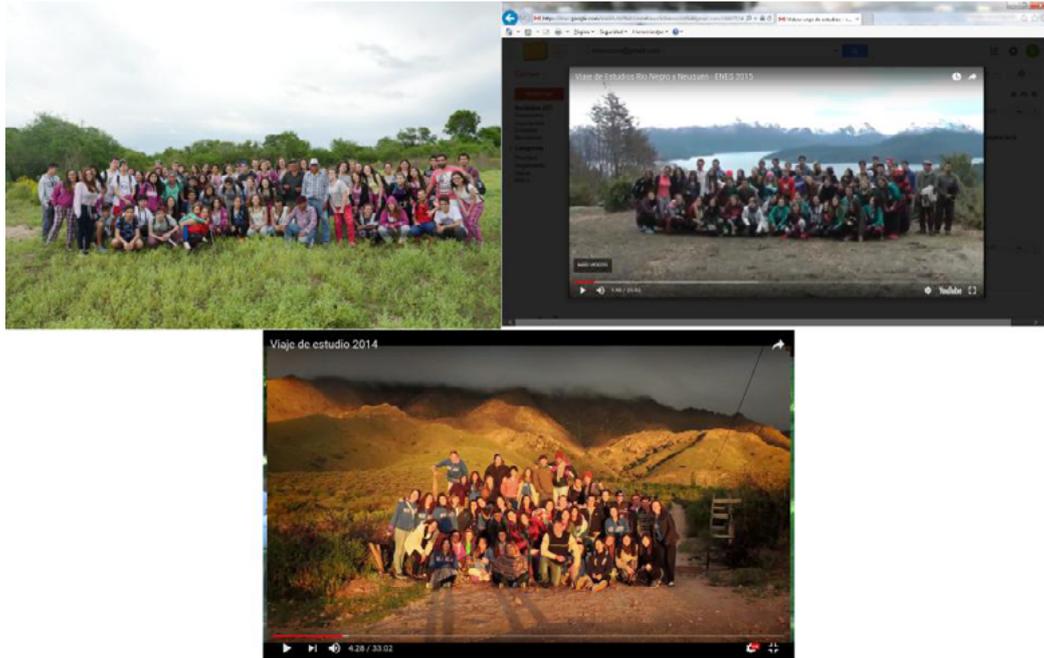
Los lugares van cobrando nuevos sentidos ahora en función de aquellos elementos-signos emotivos- “asociados a sensaciones, sentimientos, afectos, y a convulsiones corporales” (Deleuze, 1995, p.15); es decir a pensamientos que el lugar evoca, provoca y los sentimientos que engloba. Justamente la capacidad de experimentar diferentes sensaciones individuales y colectivas, permite establecer vínculos de pertenencia, apropiación y de apego al lugar. Se puede pensar también que esta mirada, se asocia a lo que Nogué (1992) llama el “paisaje experiencial del excursionista” (p.92) donde el viajante durante el itinerario o recorrido de viaje recupera una concepción de espacio y tiempo no lineal, abierto, sensible y sentido al tacto, oído, vista y gusto. La observación y comprensión de los procesos de la vida de los lugares recorridos, ha sido a partir de encontrar una actitud de estar dentro, sumada a la remisión constante y a las sensaciones personales de los lugares y tiempos transcurridos. Las imágenes siguientes, están sostenidas en paisajes anclados en la cultura y el lugar de lo cotidiano, con la puesta en escena de si y de los otros. Estas composiciones trazan una linealidad que confluye en el espacio público, donde el festejo es el sujeto y el objeto el espectáculo de la imagen fotográfica.

Figura N° 4



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a San Juan, San Luis y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015)
Disponble en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

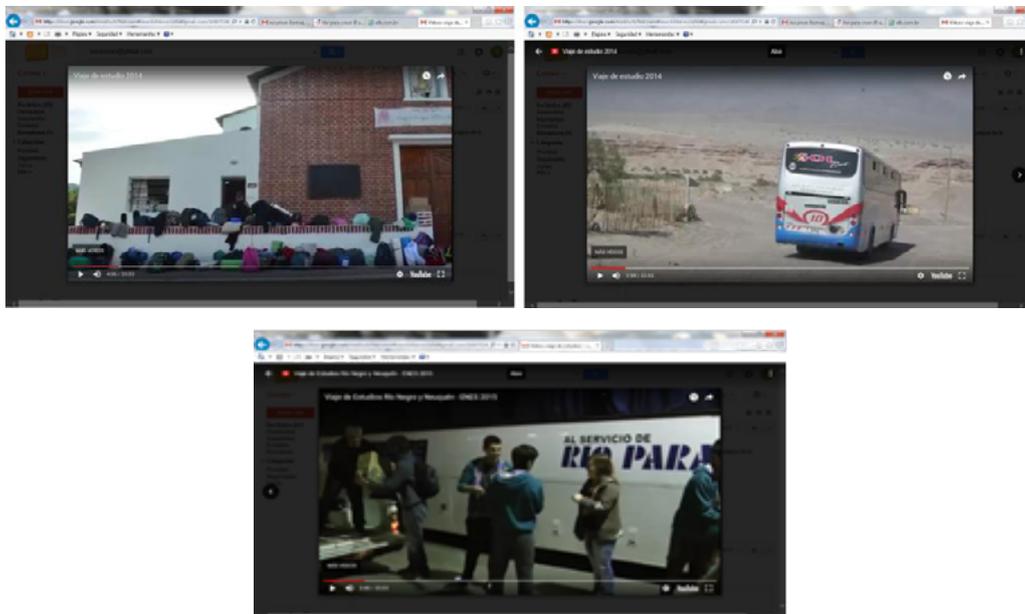
Figura N°5



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a Chaco (2016) en Bruni, B. (2016); Río Negro y Neuquén (2015); San Juan, San Luis y Catamarca (2014)

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Figura N° 6



Fuente: Fotosecuencia adoptada del viaje a San Juan, y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015);

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

c) *El lugar como experiencia de resistencia*

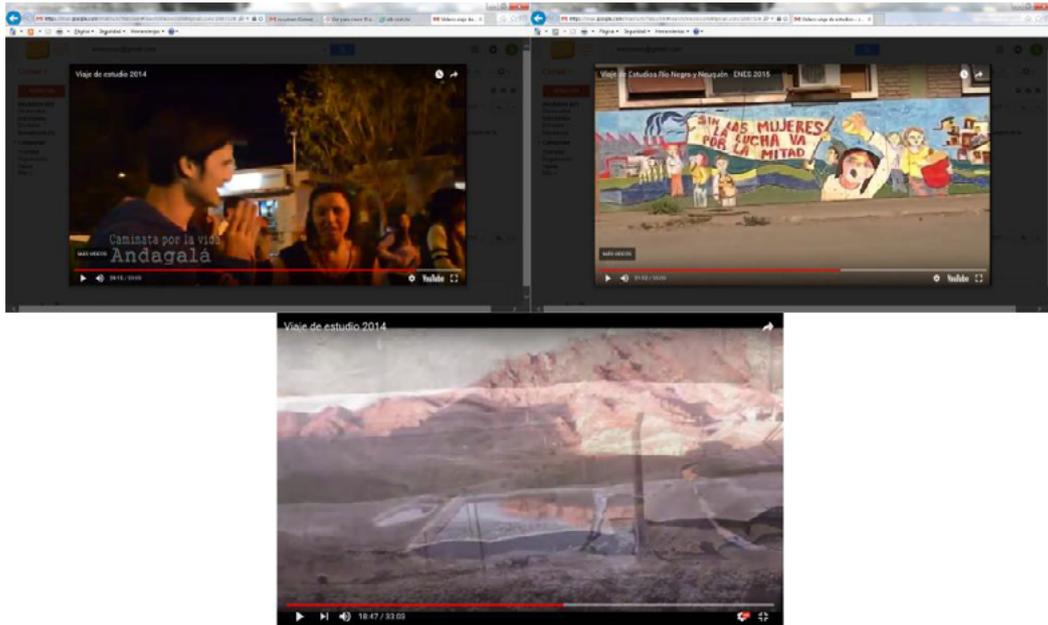
En estas composiciones se pueden encontrar intenciones y sentidos orientados a documentar, develar, y mostrar otra realidad, dado el énfasis del observador en resaltar por un lado y ocultar por el otro, algún elemento y/o signo. Otras cosas son suscitadas a partir del proceso fotográfico que define lo que es seleccionado y visto en tiempo real, potenciando de esta manera otras miradas del objeto fotografiado. Las fotografías de estos trípticos permiten pensar en una mirada imperceptible a nuestros ojos. En este caso, la mirada y la narrativa visual se construye a partir de un signo en común: la denuncia social y la pérdida de un pasado reciente. La experiencia espacial del observador y su cámara, está asociada a la experiencia de la vida cotidiana del lugar y a las minorías colectivas de formas de vida diferentes, personales e íntimas, contestatarias a la máquina de la visión capitalista. La potencia del lenguaje visual de estas imágenes reside en el poder de resistencia que subyace frente a la colonización de pensamientos y acciones de la gramática escolar tradicional. Parte de los sentimientos asociados a estas imágenes representa las añoranzas y recuerdos de una memoria reciente como refugio, como un habitar seguro, que tiende a desaparecer. Aquí, los “otros” tienen una historia que contar, una multiplicidad de historias, que desde la iconografía presentada, dan a interpretar una situación geográfica compleja y problematizadora de la realidad, sobre la condición del sujeto habitante o del actor territorializado. La trama visual de estas imágenes hace visible la inmaterialidad (acciones, códigos, intenciones y valores) y la materialidad que conlleva la exterioridad de la corporalidad del sujeto que actúa.

Figura N° 7



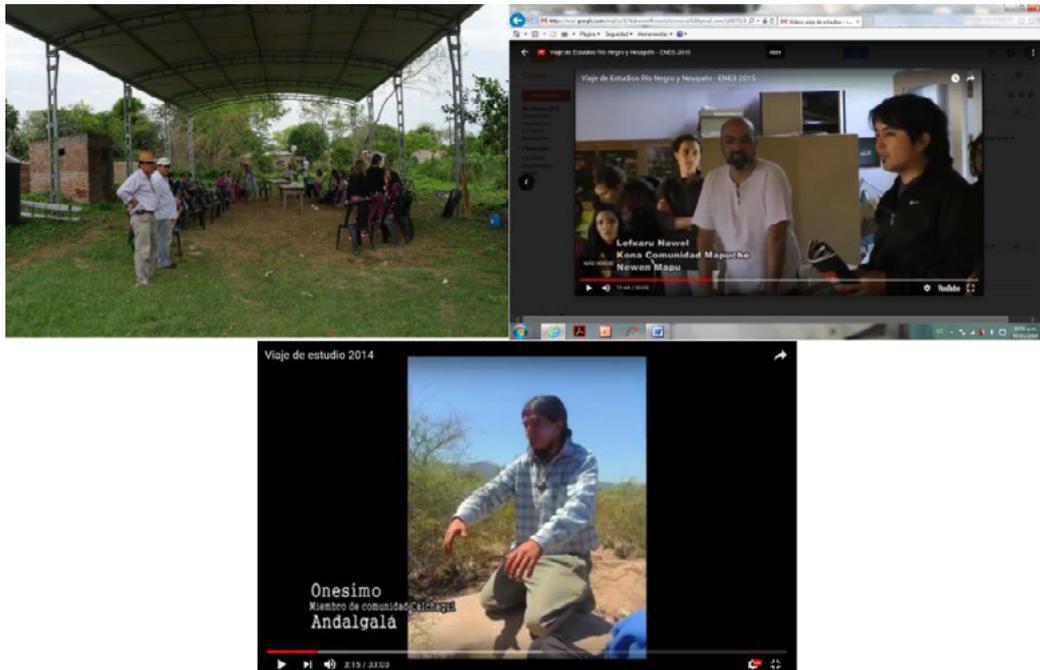
Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a San Juan y Catamarca (2014),
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Figura N° 8



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a San Juan y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015);
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Figura N° 9



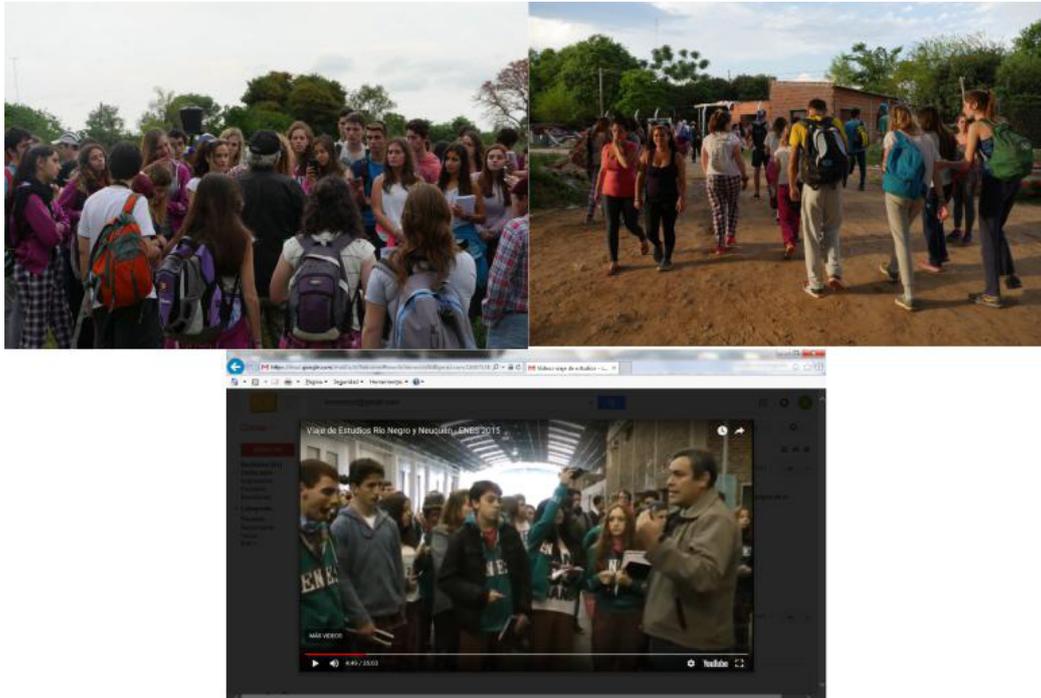
Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a Chaco, (2016), San Juan y Catamarca (2014), Río Negro y Neuquén (2015)

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

d) El lugar como experiencia de interacción social

El espacio entendido como un producto de interrelaciones y como posibilidad de co-existencia y de múltiples relaciones implícitas en prácticas materiales interpela la mirada del lugar como imágenes de sentimientos complejos, abiertos y en constante devenir. La existencia de interrelaciones vividas en el lugar cobra sentido en el gesto fotográfico, como se observa en las siguientes fotosecuencias.

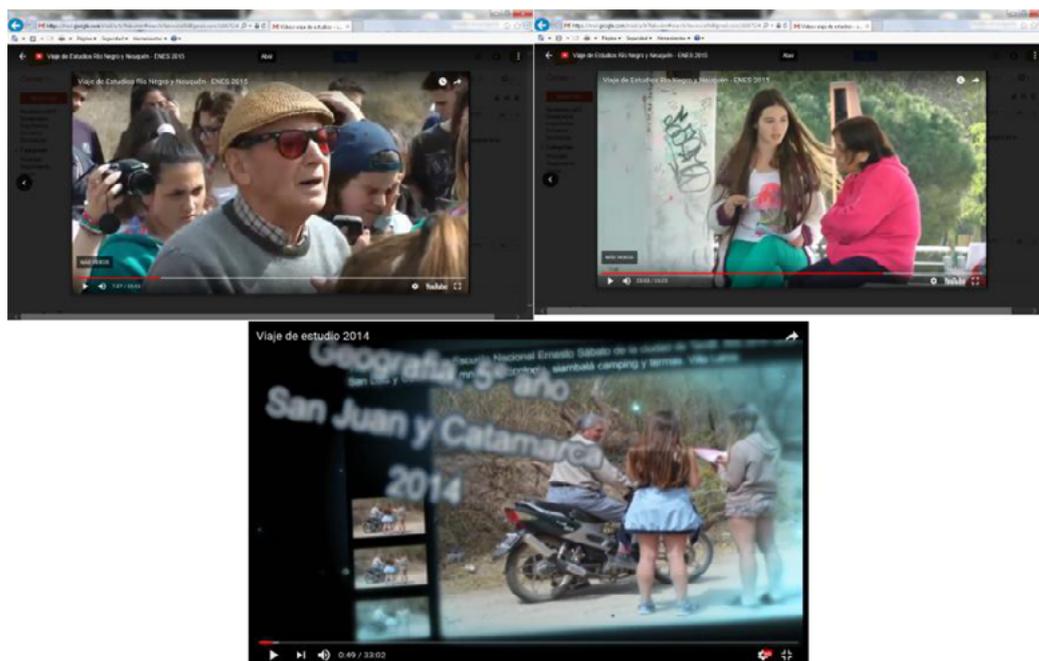
Figura N° 10



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a Chaco, (2016); Río Negro y Neuquén (2015)

Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Figura N° 11



Fuente: Fotosecuencia adaptada del viaje a Río Negro y Neuquén (2015); San Juan y Catamarca (2014)
Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>; <https://www.youtube.com/watch?v=kAX-iS4ur3E>

Estas experiencias de viajes y geo-grafías aproximo a la mirada de la espacialidad planteada por la geógrafa Massey, (2005), quien sostiene que el espacio constituye una esfera de múltiples existencias, voces, coexistencias de trayectorias y diferencias que ameritan su reconocimiento. El rescate de las emociones de los cuadros precedentes, y el marcado interés de las y los estudiantes, por recuperar las múltiples acciones del cotidiano espacial de los “otros” y la discursividad de las problemáticas ambientales, configura formas más horizontales, autónomas y de la diferencia, de producir conocimiento. Como así también otras “formas de ver” en clave pedagógica, sustentada en una mirada del espacio como proceso en devenir y haciendo hincapié en la visibilidad de lo invisible. Como lo sostuvo una alumna en su narrativa escrita:

Yo creo que este viaje por más que lo queramos revivir no podemos, porque como dije más arriba, fue único y yo lo llevo en mi, y creo que no solo a mí, a todos nos marcó. Y para siempre. Porque el viaje siempre continúa y no hablo por ahora estar reviviendo los recuerdos que viví allá, hablo por cómo nos dejó una huella. Creo que ese es el punto, y también hablo en este caso, de lo que estudiamos, porque quizás de acá a un tiempo olvide lo que leí en un papel, en un artículo periodístico, en una fotocopia, lo que vi en un video. Pero de lo que nunca me voy a olvidar fue de vivirlo ahí, de estar con la gente que lucha por una vida mejor (Estudiante, 2018).

Reflexiones finales

La trama de encuentros y diálogos, entre estudiantes/docentes/actores/sujetos que fueron construidas como experiencia de caminar el territorio, configura la posibilidad de recuperar un lenguaje de las imágenes, como experiencia estética, en la enseñanza escolar. Despertar y dar sentido al uso de la narrativa visual, es depositario de significados y conocimiento colectivamente construidos. Además, se puede agregar que estas expresiones visuales son el resultado de las multiplicidades de la forma-paisaje que invoca lo real y lo construido al mismo tiempo. Cuestión disciplinar no menor, ya que propicia una posibilidad en si misma de la des-incorporación estética de los elementos que configura la mirada tradicional del paisaje, para dar lugar a la interpretación, significación, y alusión a conceptos no evidentes. Toda imagen es incompleta, inacabada y abierta que exige una mirada activa, una lectura colaborativa para desarrollarla en todas sus potencialidades, donde cada uno hace de la experiencia su lenguaje. Des-hacer la distancia entre la subjetividad y la objetividad constituye otra geografía posible en la escuela.

Bibliografía

- Abramosky, A. (2007). "El lenguaje de las imágenes y la escuela. ¿Es posible enseñar y aprender a mirar?" Dossier La escuela y nuevas alfabetizaciones. En *Revista El Monitor* Nro. 13. Ministerio de Educación-Presidencia de la Nación. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/monitor/nro13/index.htm>
- Bachelard, G. (1965). *La poética del espacio*. México, Fondo de Cultura Económica. Bárcena, F. (2012) La muerte de las luciérnagas. Sobre filosofía, educación y presencia en el presente. En *Bajo palabra. Revista de filosofía*. II Época, Nro. 7, 391-407. Recuperado de: <https://www.bajopalabra.es/numeros-anteriores/epoca-n-ii-n-7-ano-2012>
- Bruni, B. (2 de Noviembre de 2016). "Dicen que viajando se fortalece el corazón". Diario Tandil. Nota. Recuperado de: <http://www.eldiariodetandil.com/2016/11/02/dicen-que-viajando-se-fortalece-el-corazon>
- Cosgrove, D. (2002). Observando la naturaleza el paisaje y el sentido europeo de la vista. Boletín de la *Asociación de Geógrafos Españoles*, N^o. 34, 63-89. Recuperado de: <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/428>
- Cortázar, J. (1999). *Último round*. Tomo II. Madrid: Siglo XXI.
- Cortázar, J. (1993). *La Vuelta Al Día En Ochenta Mundos*. 1^a ed. Madrid: Debate.
- Deleuze, G. (1988). *Diferencia y repetición*. Gijón: Jucar Universidad.
- Deleuze, G.; Guattari, F. (1999). *¿Qué es Filosofía?* Barcelona: Editorial Anagrama.
- Deleuze, G., Guattari, F. (2002). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pretextos.

- Deleuze, G. (2009). *Diferencia y Repetición*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.
- Deleuze, G. (2005). Francis Bacon. *Lógica de la sensación*. Madrid: Arena Libros.
- Deleuze, G. (2021). (Trad. Monge, F.) *Proust y los signos*. Barcelona: Anagrama
- Dussel, I.; Abramowski, A.; Igarzábal, B.; Laguzzi, G. (2010). Aportes de la Imagen en la formación docente. Abordajes conceptuales y pedagógicos. (C.A.I.E). Buenos Aires. Recuperado de: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000763.pdf>
- Garrido Pereyra. (2005). El espacio por aprender el mismo que enseñar. Las urgencias de la educación geográfica. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, 137-163. Recuperado de: <http://www.cedes.unicamp.br>
- Hollman, V. (2009). El (sigiloso) poder de las imágenes en la geografía escolar. XII Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo. Cd Rom.
- Hollman, V. Lois, C. (2015). *Geo-grafías Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires. Paidós Cuestiones de educación.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport*. Blanquerna Nro., 19. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/96984>
- Larrosa, J. Skliar, C. (2005.) (Coord.) *Entre pedagogía y literatura*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2011). Experiência e alteridade em educação. *Revista Reflexão e Ação*, 19(2), 4-27. Recuperado de: <https://doi.org/10.17058/rea.v19i2.2444>
- Larrosa, J (2010). Herido de realidad y en busca de realidad: Notas sobre los lenguajes de la experiencia. *Investigar la experiencia educativa* (Coord.) José Contreras Domingo, Nuria Pérez de Lara Ferré. Morata. España, 87-116.
- Lindón, A.; Hiernaux, D. (Dir.). (2011). *Los giros de la geografía humana. Desafíos y horizontes*. México: Anthropos.
- Massey, D. (2005). La filosofía y la política de la espacialidad en *Espacios, afectos, pertenencias*, Leonor Arfuch, (Compiladora). Buenos Aires:Paidós.
- Merleau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*, Barcelona, Península, (Col. Historia, ciencia, sociedad, núm. 121).
- Merleau-Ponty, M. (1985.) *El ojo y el espíritu*. Buenos Aires. Paidós, Editorial.
- Moreno Jiménez, A.; Marrón Gaité, M. (1996). *Enseñar geografía de la teoría a la práctica*. Barcelona. Editorial Síntesis.
- Nogué, J. (2014). Sentido del lugar, paisaje y conflicto. *Geopolítica(s). Revista de estudios*

- Sobre espacio y poder*, vol. 5, núm. 2, 155-163. Recuperado de: <https://revistas.ucm.es/index.php/GEOP/article/view/48842>
- Oliveira Jr. W. M. de (2017). Fotografias, Geografias e Escola. *Revista Leitura: Teoria Prática* nº 70. Brasil. ALB.
- Oliveira Júnior, W. M. (2019). Fotografias, geografias e escola. *Revista Signos Geográficos*. 1. Brasil. Universidade Federal de Goiás, 1-15. Recuperado de: <https://revistas.ufg.br/signos/article/view/60573>
- Oliveira, Jr. W. M. de (2020). Tropas de imagens partilham o (não) saber geográfico: Territórios contestados de poder. *Punto sur* (2). Instituto de Geografía Romualdo Ardissonne. (UBA-FFyL), 5-15. <https://doi.org/10.34096/ps.n2.8085>
- Pellejero, E. (2014). Ver para creer. El arte de mirar y la filosofía de las imágenes. *Revista Aisthesis*, Nro. 56. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812014000200002>
- Queiroz Filho, A. C. (2010). A edição dos lugares: sobre fotografias e a política espacial das imagens. *ETD-Educación Temática Digital*, 11(2), 33-53. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-119224>
- Quintana, Á. (2003). *Fábulas de lo visible. El cine como creador de realidades*. Barcelona: El Acantilado.
- Roman-Velazquez, P.; García-Vargas, A. (2008). Hay que traer el espacio a la vida: Entrevista con Doreen Massey. *Revista Signo y Pensamiento* 53. Recuperado de: https://repository.lboro.ac.uk/articles/journal_contribution/Hay_que_traer_el_espacio_a_la_vida_entrevista_con_Doreen_Massey/9464225/1
- Seemann, J. (2005). Perspectivas humanísticas na relação entre a Percepção Ambiental e a Cartografia. Em Simpósio Nacional sobre Geografia, Percepção e Cognição do Meio Ambiente. Departamento de Geociências Laboratório de Pesquisas Urbanas e Regionais. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. Recuperado de: <https://geografiahumanista.files.wordpress.com/2009/11/jorn.pdf>
- Sontag, S. (1981). *Sobre la fotografía*. Alfaguara, Madrid.
- Sousa Fernández, S.A.; García, D. Souto, X. (2016) Educación Geográfica y las salidas de campo como estrategia didáctica: un estudio comparativo desde el Geoforo Iberoamericano en *Biblio3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. Vol. XXI, nº 1-155. Recuperado de: <http://www.ub.es/geocrit/b3w-1155.pdf>
- Tuan, Yi-Fu (2004). *Topofilia*. Barcelona: Melusina.
- Tuan, Yi-Fu (1976). Humanistic Geography. *Annals of the Association of American Geographers*. Vol. 66 Nº 2. Taylor & Francis, Ltda. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/2562469>

Audiovisual:

Estudiantes 5to año. ENES. (2014) Viaje de estudios a Catamarca y San Luis. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=xR5Zt_X9KWw&feature=youtu.be

Estudiantes 5to año. ENES. (2015) Viaje de estudios a Río Negro y Neuquén. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=16uoZ3X72jU>

La mirada artística como oportunidad para enseñar problemáticas territoriales

Patricia Souto¹

Muchas de las formas de pensamiento más complejas y sutiles tienen lugar cuando los estudiantes tienen la oportunidad de trabajar de una manera significativa en la creación de imágenes, sean visuales, musicales o poéticas, o la oportunidad de poder apreciarlas (Eisner, 2004, p. 14).

Introducción

En el ámbito educativo, la geografía es reconocida como una disciplina que, desde sus marcos conceptuales y metodológicos, ofrece aportes a la comprensión y explicación de problemas complejos y controvertidos de la cultura contemporánea. Nos referimos a problemas que resultan característicos de una determinada época, cultura o contexto, que aluden a desafíos emergentes y que, por sus alcances, significatividad social y complejidad, requieren de un abordaje integral e integrado. Este carácter transversal demanda, también, que las y los estudiantes construyan saberes complejos y relevantes en todas las actividades que se realizan en la escuela y también en aquellas en las que la institución educativa se vincula con su comunidad y con los diversos contextos y culturas.

Desde el campo académico, el desarrollo creciente de investigaciones referidas a temáticas de geografía cultural, geografías emergentes, geografía visual y geografías digitales permiten abordar con nuevas herramientas y enfoques la multiplicidad y diversidad de problemáticas territoriales complejas que están hoy en el debate social y político en nuestro país y en el mundo. En el plano de la enseñanza para el nivel secundario, varios de esos temas y formas interdisciplinarias de abordaje ya se proponen en los nuevos diseños curriculares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA) y de la Provincia de Buenos Aires, pero aún no cuentan con un desarrollo curricular sistemático, en la formación docente y en las prácticas cotidianas de las instituciones².

En materia de cultura visual, numerosos aportes académicos han trabajado el valor de las imágenes en la enseñanza de las ciencias sociales y la geografía en los

1 Profesora y Licenciada en Geografía (UBA). Profesora del Departamento de Geografía e investigadora en el equipo INDEGEO, Instituto de Geografía "Romualdo Ardissoni", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

2 Estos planteos constituyen algunos de los puntos de partida del Proyecto de investigación UBACyT en curso del Grupo INDEGEO: "La geografía y la enseñanza de temas transversales en el nivel secundario: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes", dirigido por la Dra. María Victoria Fernández Caso y la Mg. Raquel Gurevich, en el marco del cual se encuadra el presente trabajo.

últimos años³. El carácter visual de la experiencia humana contemporánea torna necesario profundizar la dimensión de la alfabetización en imágenes, en particular en el campo de la geografía. Por ello, nos proponemos abordar las imágenes como objetos de estudio, como recursos de gran riqueza didáctica, intentando desmontar las prácticas meramente contemplativas, con la finalidad de desarrollar miradas críticas ante las imágenes y promover que nuestros estudiantes también las desarrollen. Es indudable que la proliferación de fotos, videos, films, cartografías digitales, publicidades, mensajes artísticos y experimentales, a través de Internet y de las redes sociales renuevan las relaciones con el conocimiento, y en nuestro caso en especial el que respecta a las distintas problemáticas territoriales y ambientales del mundo. En este contexto entonces, nos parece necesario planificar estrategias de enseñanza alternativas que respondan a las necesidades del siglo XXI, valoricen las miradas múltiples y diversas de la realidad y se estructuren fuertemente en torno a la enseñanza de conceptos, modos de pensamiento crítico y al desarrollo de distintas capacidades en las y los estudiantes.

El conocimiento acerca de la sociedad admite múltiples fuentes: crónicas periodísticas, datos estadísticos, reflexiones teóricas de origen académico, producciones artísticas y culturales propias de contextos históricos y geográficos específicos, entre muchas otras posibles. En este sentido, los artistas siempre han ofrecido una sensibilidad especial para detectar “el espíritu de una época”; las obras de arte son objetos situados en tiempo y espacio, y en muchos casos, el uso de distintos recursos artísticos logra sintetizar con precisión, creatividad y sensibilidad las condiciones sociales de un determinado momento. Por otro lado, el manejo de ciertas estrategias expresivas no verbales/plásticas como el dibujo, la pintura, la fotografía o la escultura puede resultar de suma utilidad para reforzar la comprensión y ampliación de algunos conceptos difícilmente representables o aprehensibles a través de otros medios. Por tal motivo, resulta interesante y estimulante explorar las posibles sinergias entre el arte y la geografía.

Tal articulación puede resultar un desafío, en tanto es más habitual que los contenidos de las ciencias sociales (en especial de geografía) estén bastante dissociados de las producciones artísticas. Integrar estas disciplinas para un abordaje más desafiante y rico de los contenidos supone desarrollar capacidades de flexibilidad y apertura intelectual tanto para docentes como para estudiantes. Es decir, estar dispuestos a traspasar las fronteras disciplinares, para desarrollar interpretaciones que combinen diversos lenguajes y modos de ver y conceptualizar el mundo en el que vivimos. Por otro lado, tanto en geografía como en arte, la capacidad de observar los diferentes contextos ofrece a las y los estudiantes situaciones donde desarrollar la creatividad porque se ponen en juego diversos escenarios,

3 Por citar sólo un ejemplo, en América Latina, funciona desde 2015 la Red Internacional de Pesquisa Imagens, Geografia e Educação, que reúne numerosos trabajos de investigadores de Brasil, Colombia y Argentina, y cuenta con abundantes publicaciones sobre la cultura visual, los usos de la fotografía y el cine en el aula, experiencias didácticas de uso y producción de imágenes, entre muchos otros temas.

paisajes y miradas desde múltiples puntos de vista. Asimismo, la interpretación de obras de arte contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en distintas áreas de conocimiento, en tanto implica reconocer diversas opiniones o lecturas, sin que necesariamente haya interpretaciones correctas o incorrectas, así como también desarrollar conexiones entre distintos lenguajes artísticos y científicos identificando sus alcances y limitaciones.

Partiendo de todos los planteos anteriores, en este trabajo nos proponemos reflexionar específicamente en torno al valor de las obras de arte como recurso didáctico en el marco de la clase de geografía y a su potencialidad para indagar en problemáticas complejas, multidimensionales y transversales. El eje de este trabajo estará puesto en presentar estrategias didácticas de abordaje que permitan ampliar los horizontes del análisis geográfico a través de la apreciación de obras de arte. Tomaremos, a modo de ejemplo, algunos contenidos propios de la geografía escolar tales como el proceso de globalización económica y cultural o las características y tensiones de los espacios rurales y urbanos contemporáneos, e indagaremos en el potencial de algunas obras de arte para dar cuenta de las múltiples dimensiones involucradas en la interpretación de tales problemáticas⁴.

Arte y geografía: algunos cruces

La interpretación de obras de arte para abordar la complejidad del espacio geográfico ha sido objeto de profundas reflexiones en las últimas décadas. A partir de los años noventa, desde la nueva geografía cultural se desarrolló un interés por el modo en que las representaciones pictóricas del paisaje conformaban un “modo de ver” el territorio y la sociedad. Desde esta perspectiva iconográfica, las imágenes paisajísticas constituían textos cuyos códigos era necesario descifrar mediante la interpretación de los contextos culturales de producción y circulación de las mismas. Así, geógrafos como Denis Cosgrove, Stephen Daniels o James Duncan, entre otros, se dedicaron fuertemente a la interpretación de las representaciones pictóricas del paisaje de los siglos XVIII y XIX, poniendo el foco en su articulación con los procesos de constitución de las burguesías europeas, la conformación de los estados nacionales y la difusión del imperialismo (Souto, 2011, p.138-142).

Por otro lado, de manera casi simultánea, los historiadores y teóricos del arte comenzaron a interesarse notoriamente por los vínculos entre representaciones pictóricas y las cartográficas, ya sea poniendo el foco en los lazos inescindibles que marcaron la articulación entre arte y cartografía en el siglo XVII (Alpers, 1983) o proponiendo una reflexión conceptual sobre el modo en que las técnicas de

4 Algunas ideas desarrolladas en el presente artículo se basan en la ponencia “Miradas creativas sobre problemas complejos: el arte en la clase de geografía”, expuesta en la mesa n° 22 La educación geográfica y los retos de la transversalidad, XVIII EGAL, Córdoba, Argentina, 30/11 al 4/12 2021.

representación permiten dar cuenta de nuestras percepciones acerca del mundo (Gombrich, 2000), por citar sólo un par de ejemplos⁵.

En los últimos años ese interés por identificar los cruces entre arte y geografía se ha ido desplazando hacia nuevos campos: las prácticas artísticas del siglo XX, una apertura al arte conceptual que trasciende el marco temático del paisaje, la inclusión de nuevas formas de expresión artística más allá de la pintura, y también un cambio en el modo en que desde la geografía se incorporan prácticas más creativas (Hawkins, 2012). Estas “geografías creativas” intentan repensar la forma en que desde la geografía se abordan ciertos problemas de investigación, en particular aquellos que involucran la dimensión emocional, corporal o de la experiencia vivida. Plantean un enfoque creativo que recurre a diversas expresiones artísticas tales como las artes visuales, la escritura creativa o las performances tanto en lo relativo a los procedimientos de investigación como en la comunicación y divulgación de sus resultados (Bernardes de Souza y Almeida, 2020; Cerarols y Luna, 2017).

En América Latina, la asociación entre arte y geografía aparece actualmente vinculada a nuevas miradas sobre los espacios urbanos y a una deconstrucción disciplinaria que permita aproximaciones más lúdicas y vivenciales al espacio vivido. Como plantea Dozena (2020, p. 11) “el arte puede ayudarnos a pensar, a planear otras realidades y a colocar en movimiento el constante ejercicio de la experimentación”; y a partir de esa premisa se presentan varios trabajos que abordan el análisis del espacio público y privado a partir de la fotografía, el cine, los tatuajes, la escultura, la arquitectura o la narrativa. Por su parte, Da Costa Gomes (2020, p. 20) también alerta sobre el riesgo de tomar una obra de arte o una acción artística como un documento objetivo, puesto que el arte tiene una independencia respecto a la esfera de la racionalidad y la objetividad. Precisamente porque el arte se dirige a la sensibilidad y la subjetividad, siempre se trata de obras polisémicas que admiten múltiples lecturas e interpretaciones, y tal vez allí reside su particular atractivo didáctico.

En el marco de la Red Imágenes, Geografía y Educación es posible encontrar también trabajos teóricos y conceptuales en los que se problematizan las representaciones y concepciones del territorio en el cine, la fotografía o el arte⁶. Asimismo, estos cruces están apareciendo en las revistas especializadas de geografía en Argentina, como es el caso de la revista *Cardinalis* (Universidad Nacional de Córdoba) que tiene una sección dedicada a *Misceláneas sobre Geografía y Arte*, en la que se difunden trabajos híbridos producidos por especialistas de las ciencias

5 Estos desarrollos conceptuales ejercieron una importante influencia en el desarrollo de estudios de historia de la cartografía iberoamericana, varios de los cuales abordan la dimensión artística de los mapas. Ver por ejemplo Mendoza Vargas y Lois, 2009.

6 Ver por ejemplo los trabajos presentados en la última publicación de la Red: Girardi, G; Oliveira Jr, W. M de; Nunes, F. G. (2022)

sociales y artistas, o la revista Punto Sur (UBA) que también incluye una sección sobre Geografía y Arte⁷.

Ahora bien, ¿de qué modo se presentan esas articulaciones entre arte y geografía en el ámbito educativo? ¿Hay algún tipo de transposición didáctica de estas nuevas formas de acercamiento al conocimiento geográfico que incorporan los cruces con el arte, en particular en Argentina?

Más allá de la especificidad de las disciplinas, hay abundante bibliografía reciente que promueve la necesidad de favorecer aprendizajes integrados desde la interdisciplinariedad. Al respecto, Boix Mansilla (2003; 2006) señala que el aprendizaje interdisciplinario generalmente se define como el proceso mediante el cual los alumnos llegan a comprender conjuntos de conocimientos y modos de pensar de dos o más disciplinas o grupos de asignaturas y los integran para lograr una nueva comprensión. Esto implica crear productos, plantear interrogantes, solucionar problemas y dar explicaciones al mundo que los rodea de un modo que no hubiera sido posible mediante una sola disciplina. Esta perspectiva es la que se plantea también en los documentos oficiales de la Secundaria 2030 del Ministerio de Educación de la Nación, en los que se promueve el trabajo interdisciplinario por proyectos particularmente para el abordaje de grandes núcleos temáticos transversales, también denominados saberes emergentes⁸.

Desde el campo de la educación artística, en las últimas décadas se han desarrollado muchos trabajos que destacan los aportes del arte a la educación en general, señalando su relevancia para abordar las ambigüedades e incertidumbres de la vida cotidiana, su estímulo al desarrollo de la percepción y la empatía, su mirada holística que incluye lo sensible y lo inteligible, la parte y el todo, la recuperación de identidades culturales, entre otros (Eisner, 2002; Hernández, 2008; Housen, 1999; Gardner, 1994, Augustowsky, 2012).

En el caso de la geografía escolar argentina, podríamos afirmar que las intersecciones entre arte y geografía son de larga data. Como señala Silvestri (2011, p. 316-321), ya desde las primeras décadas del siglo XX una de las principales impulsoras de la disciplina geográfica, Elina González Acha de Correa Morales, promovía especialmente la apreciación de la pintura de paisajes y escenas costumbristas como una vía de entrada al conocimiento del territorio nacional pasado y contemporáneo, tal como plantea en un artículo de 1925 titulado “Notas breves sobre el arte geográfico y etnográfico”. Esta autora mantenía fluidos vínculos personales con los principales artistas de la escena local del momento, así como también con importantes naturalistas, y fue una de las fundadoras y presidenta de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos GAEA, institución que le permitía articular sus

7 Revista Cardinalis, disponible en <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardinalis> y Revista Punto Sur, disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/RPS/issue/view/705>

8 Ver Marcos Pedagógicos Secundaria 2030, Ministerio de Educación de la Nación, documentos Saberes emergentes y Aprendizajes integrados. Disponibles en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>

proyectos científicos y educativos (Zusman, 2001). Su valorización de las artes visuales como herramienta para la instrucción de un público amplio en valores clásicos y conocimientos modernos era compartida por la comunidad artística de la época que estaba en la búsqueda de la definición de un lenguaje nacional, precisamente a través de la representación del paisaje y los tipos humanos más característicos de la nación ⁹.

Más recientemente, varios trabajos han analizado de manera minuciosa la tradición visual de la geografía escolar, indagando en los tipos de imágenes empleadas y los usos de las mismas en el marco de los procesos de enseñanza, y promoviendo una actitud crítica y reflexiva que permita problematizar la mirada ingenua o intuitiva que suele presentarse ante ellas (Hollman y Lois, 2015). Así, las autoras se enfocan con detalle en las imágenes cartográficas, los diagramas, croquis, esquemas, gráficos estadísticos y fotografías que constituyen el grueso de las imágenes habitualmente empleadas en la clase de geografía (Souto, 2021). Las referencias específicas al uso de obras de arte son marginales en el texto y tienden a estar puestas en relación a alguna propuesta de utilización de mapas artísticos, lo que indirectamente daría cuenta de una escasa articulación significativa entre arte y geografía en la escuela actual.

Dentro de esa misma línea, Hollman y Mazzitelli (2016) analizan de manera crítica la tradicional distinción entre imágenes científicas o técnicas e imágenes artísticas, enfocándose en el modo en que los contextos de circulación y visualización afectan la percepción y las lecturas posibles de las representaciones cartográficas. Para ello, proponen una reflexión en torno a los modos de visualizar las tradicionales láminas de mapas murales expuestas en las aulas escolares y los mapas intervenidos por artistas y exhibidos en una galería o museo. En este último caso, quien observa puede permitirse interpretaciones más abiertas, puede plantearse interrogantes, que tal vez resulten menos esperables frente a una imagen estandarizada observada cotidianamente en el contexto escolar. Esto es así porque los observadores son diferentes, pero también porque las imágenes suelen presentarse articuladas con otras imágenes o con textos verbales en un guión que les da diversos sentidos. Una imagen sola, aislada, no nos interpela del mismo modo que cuando está puesta en un contexto determinado. De tal modo que un mapa presentado en una clase de geografía tiende a ser considerado como una representación técnica y objetiva del territorio, mientras que la figura que sugiere un mapa producido por un artista y apreciada en un contexto no escolar puede tener otras connotaciones.

En el caso específico de la utilización de imágenes de obras de arte, el contexto de visualización resulta determinante en las impresiones que la obra puede generar en quienes la observan (Augustowsky, 2008, p. 74-77). La experiencia de

9 Por ejemplo, los paisajes pampeanos de Sívori, los paisajes de Córdoba y Mendoza de Fader, los tipos indígenas de Correa Morales o los gauchos de Bernaldo de Quirós (Malosetti Costa, 2001. 345)

apreciación resultará muy diferente si se observa la obra auténtica expuesta en un museo, si se presenta una reproducción a pequeña escala en un libro de texto, o se proyecta la imagen en una pantalla del aula. Hay una innumerable cantidad de matices de color, textura, tamaño e iluminación que se verán alterados en las reproducciones y que redundarán en experiencias estéticas -y educativas- muy diferentes.

Por otro lado, es necesario destacar que la distinción entre imágenes científicas, artísticas y didácticas resulta muy difusa en numerosas ocasiones. Hollman y Padovesi (2018) plantean discutir la legitimidad epistemológica de la obra de arte como fuente de conocimiento geográfico, poniendo el foco en la producción y la interpretación de mapas artísticos. Para ello proponen un ejercicio visual de análisis y composición basado en 10 imágenes que representan al mundo contemporáneo de manera conceptual y artística. Este ejercicio resulta sumamente interesante en tanto los mapas artísticos pueden permitirse la libertad de escapar de las rígidas reglas de la producción cartográfica científica y generar imágenes que desafían los modos de mirar establecidos, aportando visiones propias y personales de cada artista. No pretenden ser una representación mimética u objetiva de la realidad sino una de las tantas lecturas posibles de la misma. Se trata de un ejercicio que puede ser perfectamente adaptado al abordaje escolar creativo de problemáticas geográficas clásicas tales como las diferentes dimensiones de la globalización.

Orientar la mirada

¿Cómo derivamos significado a partir de una obra de arte? El modo en que miramos moldea lo que vemos. Desde hace ya algunas décadas se han estado desarrollando estrategias de “educación de la mirada”. Si bien no existen ni un único método ni un conjunto de reglas fijas, uno de los abordajes más difundidos en el marco de la educación artística es el denominado Estrategias para el Pensamiento Visual (o VTS por sus siglas en inglés)¹⁰, que supone un abordaje constructivista de la apreciación estética a través del desarrollo de marcos de comprensión que se desenvuelven en una secuencia. Esta secuencia involucra etapas sucesivas en las que la comprensión y la interpretación se van complejizando progresivamente¹¹.

Desde esta perspectiva, la intervención docente consiste en plantear una secuencia de preguntas que acompañan una serie de imágenes de obras de arte seleccionadas cuidadosamente con anterioridad en función de sus objetivos de enseñanza. El docente propone preguntas abiertas y estimula al grupo a pensar en voz alta y a compartir sus impresiones y opiniones. Las preguntas básicas son

10 La metodología de Visual Thinking Strategies fue desarrollada originalmente en el MoMA de Nueva York en la década de 1990, como parte del trabajo de los educadores del museo de arte y luego fue difundida e implementada en la enseñanza del arte en general en la escuela (Housen, 1999; Yenawine, 1999). Una revisión crítica del surgimiento de esta perspectiva, sus ventajas y las dificultades para su implementación pueden verse en Kivatinetz y Lopez, 2005 y Mayer, 2005.

11 Según Housen (1999) las etapas de esta secuencia son: 1. Descriptiva; 2. Constructiva; 3. Clasificativa; 4. Interpretativa; 5. Re-creativa

tres: ¿Qué está sucediendo en la imagen? ¿Qué ves en la imagen que te hace pensar eso? ¿Qué más podés encontrar? No hay respuestas correctas, todos pueden tener una respuesta propia. La segunda pregunta apunta a reconocer la evidencia que sostiene los comentarios interpretativos, a justificar las respuestas a la primera pregunta. Puede ser una instancia en la que reconocer aquello que objetivamente se encuentra disponible a la vista y el conocimiento o la interpretación que cada espectador repone a partir de sus saberes previos. La tercera pregunta lleva a una mirada más profunda: mirar nuevamente, mirar más de cerca, enfocarse en elementos específicos o más sutiles. También permite descubrir que es posible cambiar de opinión al interpretar una obra a partir de escuchar otras opiniones o lecturas. Se trata de un recorrido que, en parte, nos recuerda al manejo que se hace desde la geografía en la caracterización de un fenómeno o un problema a partir del análisis de las distintas escalas geográficas involucradas, ampliando o reduciendo el “zoom” para identificar nuevos aspectos, indicios o relaciones.

Esa conversación orientada por el docente habilita un intercambio de miradas e interpretaciones que genera interés y lleva a nuevas apreciaciones de la obra con nuevos ojos. Una estrategia de acercamiento a las obras de arte de este tipo no sólo permite desarrollar la apreciación estética, sino que también contribuye al desarrollo del pensamiento crítico en distintas áreas de conocimiento en tanto involucra una serie de acciones tales como observar atentamente, evaluar, sintetizar, justificar, elaborar especulaciones y realizar cruces entre distintos campos de conocimiento (Housen, 2002; Mayer, 2005; Eisner, 2002).

En sus orientaciones generales para el uso de obras de arte en la clase, Hubard (2007) propone abrir un diálogo con los espectadores que derive en la construcción colectiva de interpretaciones. Esto implica proponer preguntas abiertas que pueden comenzar por la descripción de lo que se observa, para luego indagar en los significados posibles derivados de la imagen. Estos significados varían muchísimo en función del trasfondo socio-cultural de los observadores, así como de sus conocimientos previos no sólo en relación con el arte, sino también en referencia a los contextos sociales, económicos, políticos en los que esas obras fueron producidas y circularon. La habilidad del docente, en estos casos, consiste en dosificar la información, estar abiertos a diferentes interpretaciones, tomar los datos significativos y descartar aquellos que resultan anecdóticos, y contribuir a tejer una trama en la que se entrelazan el conocimiento de la geografía y las ciencias sociales con el del arte.

Claro está que esta propuesta supone una planificación detallada, que contemple tiempos y espacios específicos dentro de una secuencia didáctica (Augustowsky, 2008, p. 78-79). Muchas veces esto implica bajar el ritmo, tomar el tiempo necesario para desmenuzar o deconstruir la imagen para volver a armarla de un nuevo modo, con nuevas herramientas de interpretación que surjan tanto de los aportes conceptuales de la geografía como de la interpretación provista desde los estudios del arte. Como plantea Da Costa Gómez (2020) se trata de respetar el

carácter propio de las piezas de arte, diferente del de otros recursos, y darles el tratamiento que corresponde.

Seleccionar y componer imágenes artísticas para la clase de Geografía

En esta sección, nos proponemos compartir algunas ideas que permitan desarrollar experiencias pedagógicas que recurran a imágenes artísticas a fin de abordar problemáticas territoriales complejas y multidimensionales en el marco de la escuela secundaria.

Muchas son las problemáticas que tienen un gran potencial para ser indagadas a través del arte. Por ejemplo, tomemos los procesos asociados a la globalización económica y cultural. Son numerosos los artistas que eligen utilizar mapas, y en particular planisferios, como elemento plástico en sus obras. El uso de este tipo de imágenes, tradicionalmente asociadas a la representación de procesos geográficos y a la rigurosa estandarización de la cartografía, constituye un código, un lenguaje compartido entre artistas y estudiantes. Sin embargo, las intervenciones plásticas, la alteración de escalas o proyecciones, la elección de determinados materiales, la jerarquización subjetiva de determinados rasgos del territorio o la representación visual de flujos o procesos “invisibles” hacen que las obras de arte transmitan diversos mensajes o admitan múltiples interpretaciones, porque no tienen la aspiración de ser representaciones precisas sino de despertar ciertas emociones o nuevos pensamientos en torno a algún tema.

Las obras de artistas como Louisa Bufardecí, Susan Stockwell, Vik Muniz o Mona Hatoum, por citar solo a algunos, representan planisferios utilizando recursos muy diversos: bolitas de vidrio dispuestas en el piso de un gran salón, descartes electrónicos en un gran mural, viejos moldes de papel teñidos con té y café, alfombras desgastadas en lugares estratégicos, billetes cosidos para formar una manta tipo “quilt”, planos arquitectónicos, tejidos con diversas texturas, macetas con flores dispuestas en un jardín, etc. La creatividad plasmada en esas representaciones personalísimas del mundo dan cuenta del concepto que cada artista intenta transmitir con estas obras, muchas veces asociado a su propia historia personal o a su compromiso político y social. A esto se agrega el hecho de que en muchos casos se trata de instalaciones interactivas en las que los espectadores también juegan un rol en la construcción de la obra: las bolitas de vidrio que dibujan el mapa del mundo ruedan por el salón, o los espectadores pueden reordenar las macetas con flores agrupando colores o trazando itinerarios. En tal sentido, este tipo de obras ofrece una enorme riqueza para reflexionar junto a los estudiantes en torno a las migraciones internacionales, los intercambios culturales asociados a la colonización y descolonización de los territorios, la inestabilidad de las fronteras políticas,

las transformaciones de las identidades, la relatividad de ciertas clasificaciones esquemáticas del mundo, entre muchas otras cuestiones¹².

Otro conjunto de problemáticas frecuentemente abordadas desde el arte son aquellas relativas a los espacios rurales y urbanos. En un trabajo anterior (Souto y Heguy, 2018) planteamos una propuesta de enseñanza referida a las condiciones de trabajo en espacios rurales y urbanos tomando como punto de partida una pintura clásica de Jean François Millet: *Las espigadoras* (1857) y diversas recreaciones de esa obra realizadas por artistas contemporáneos como Ward Kimball (1964) y Banksy (2009). La secuencia didáctica también incluía el análisis de algunas obras que retrataban las condiciones de trabajo rural en América Latina a través de los ojos de artistas muy comprometidos socialmente en su época como Cândido Portinari en Brasil, Antonio Berni en Argentina o Diego Rivera y David Alfaro Siqueiros en México. A fin de trasladar esas reflexiones sobre el trabajo rural a un contexto más contemporáneo podría resultar muy estimulante un análisis de algunos fragmentos del film documental de la cineasta francesa Agnes Varda titulado *Las espigadoras y yo* (2000), en el que también se toma como fuente de inspiración la obra de Millet para poner en cuestión algunas características del actual sistema económico mundial, exponiendo diversas situaciones relacionadas con la política alimentaria, los recicladores urbanos, las minorías étnicas campesinas, la economía circular, y también sobre el modo en que los avances tecnológicos permiten que la documentalista sea a la vez camarógrafa y sujeto documentado simultáneamente. Otro complemento interesante para este trabajo podría ser un análisis de las fotografías expuestas en la muestra *Bialet Masse y el trabajo rural*, en la que se exhibían fotografías que retrataban el trabajo rural en Argentina en 1904 junto a otras fotografías actuales¹³. Esto no sólo permite comparar condiciones de trabajo, tecnologías, tipos de cultivos, etc. sino también encuadres, composición, focos, técnicas fotográficas, concepto artístico detrás de las imágenes.

En relación con los espacios urbanos, ya desde comienzos del siglo XX muchos artistas inscriptos en distintas corrientes pictóricas intentaron dar cuenta de los cambios acelerados que experimentaron las ciudades a partir de la industrialización, de las migraciones rural-urbanas, de la construcción de grandes infraestructuras, del carácter cosmopolita de algunas metrópolis¹⁴. Más contemporáneamente, muchos artistas han estado abordando otras problemáticas asociadas a lo urbano, por ejemplo: las ciudades globales y la homogeneización del paisaje urbano, la fragmentación urbana y la segregación, las manifestaciones de la violencia en la ciudad, los procesos de cambio asociados a distintas políticas económicas y

12 Ver la ya citada experiencia de ejercicio visual implementada con estudiantes universitarios de geografía de Argentina y Brasil a partir del análisis de mapas artísticos (Hollman y Padovesi Fonseca, 2018)

13 La muestra se presentó en el Centro Cultural Borges, de Buenos Aires, en 2015 y en el Centro Cultural Fontanarrosa, de Rosario, en 2019.

14 Para el caso de Buenos Aires, hay una excelente selección de obras de arte que abordan estos aspectos en el catálogo de la muestra Ciudad, pampa y suburbio, curada por Laura Malosetti Costa (Fundación OSDE, 2007).

sus impactos en la ciudad y los conflictos relativos a procesos de gentrificación y renovación urbana son algunos ejemplos posibles.

En una experiencia desarrollada con estudiantes de 6º año de una escuela secundaria en la provincia de Buenos Aires, se presentaron diez obras artísticas que ofrecieran distintas lecturas contemporáneas de lo urbano y se hizo un primer acercamiento a las mismas siguiendo las pautas descritas anteriormente desde las estrategias para el desarrollo del pensamiento visual.

Las obras elegidas en esa ocasión fueron:

Vik Muniz, *Buenos Aires- Postcards from nowhere series*, 2015

Mark Lee, *10000 moving cities – same but different*, 2017

Antonio Berni, *El mundo prometido a Juanito Laguna*, 1962

Karen Godnic, *Vestigios díptico*, 2007

Diana Dowek, *Arquitectura fantástica*, 1980

Tomás Espina, *Serie Humo*, 2006

Nuna Mangiante, *HagachenséSocieguenséBajenlaCabeza, serie Corralito*, 2009

NY Light Brigade, *Mi casa no es su casa: Illumination against gentrification*, 2015

MTO, *The death of the neighbourhood*, 2014

Banksy, *Canary Wharf*, 2011

Pasado ese primer momento de interpretación libre y dialogada, se les pidió a las y los estudiantes que agruparan las obras analizadas en distintas categorías en función de las problemáticas urbanas que veían representadas en ellas. A partir de esa clasificación, se dividieron en grupos a fin de profundizar en el análisis de una de esas problemáticas identificadas. El trabajo posterior consistió en investigar sobre la obra de los artistas elegidos, sus fundamentos, sus recursos, el concepto detrás de la obra, etc. Cada grupo contaba además con bibliografía de apoyo que permitiera interpretar esas problemáticas urbanas desde la mirada y los conceptos de la geografía. Finalmente, con todas esas herramientas, los estudiantes debían seleccionar la obra de un artista que no hubiera estado incluido en la selección inicial y que también hubiera hecho alguna representación de la misma problemática analizada, y preparar una presentación para ser expuesta al conjunto de la clase.

En un trabajo colaborativo con docentes de arte, la experiencia se completó con una producción visual a cargo de los grupos de estudiantes en el que se los invitó a tomar fotografías, o bien producir videos cortos o *time-lapse*, que representaran problemáticas urbanas identificadas en el entorno de la escuela, para concluir con la organización del montaje de una exposición dirigida a toda la comunidad educativa. Como puede observarse, en esta experiencia se recurrió a la combinación de arte y geografía tanto en las etapas de investigación sobre un tema como en las instancias de comunicación de los aprendizajes.

Sin dudas, desde el campo disciplinar específico puede resultar un enorme desafío seleccionar obras de arte que tengan potencial para su trabajo en clase. En ese sentido, una buena estrategia de abordaje consiste en pensar la clase de geografía a partir de una visita a un museo de arte. Por ejemplo, en 2016 el Museo de Arte Latinoamericano (MALBA) reorganizó la exhibición de su colección permanente siguiendo un guión curatorial que no respetaba un orden cronológico sino que se estructuraba en torno a distintos ejes conceptuales bajo la denominación de Verboamérica¹⁵. La exposición incluía 170 obras divididas en ocho núcleos temáticos, en los que convivían obras de diferentes períodos históricos y de una multiplicidad de formatos: pinturas, dibujos, fotografías, videos, libros, documentos históricos e instalaciones. Los núcleos que articulaban la muestra eran: En el principio; Mapas, geopolítica y poder; Ciudad, modernidad y abstracción; Ciudad letrada, ciudad violenta, ciudad imaginada; Trabajo, multitud y resistencia; Campo y periferia; Cuerpos, afectos y emancipación; y América indígena, América negra. A partir de la simple lectura de estos títulos se deriva que varios de los núcleos temáticos ofrecen una curaduría de las piezas de arte que pueden articularse perfectamente con contenidos propios de la geografía escolar y las ciencias sociales. Los docentes pueden elegir una o dos salas para hacer un recorrido en profundidad por la muestra, acompañándola con un trabajo previo y posterior que le de sentido. La exposición actual de la colección permanente fue reorganizada bajo el título de Latinoamérica al sur del Sur, y también incluye algunos núcleos temáticos interesantes tales como La ciudad del futuro, Folklore urbano en imágenes o Berni y la lucha social.

Tal como se mencionó anteriormente, la apreciación de obras de arte en el marco de un museo o galería tiene efectos muy diferentes a la observación de una reproducción en papel o a su proyección en una pantalla. Salir del esquema habitualmente rígido del aula escolar, y poder detenerse en alguna obra, deambular en la sala del museo, poner en diálogo a distintas obras, aprehender las obras en todas sus dimensiones y texturas genera una experiencia didáctica que se imprime vivencialmente en los sentidos y que, sin dudas, deja una marca de aprendizaje, una experiencia memorable (Hernández, 2008).

Reflexiones finales

En este trabajo nos propusimos ofrecer algunas ideas en torno al valor de las obras de arte como recurso didáctico en el marco de la clase de geografía y a su potencialidad para indagar en problemáticas complejas, multidimensionales y transversales. Para ello, hicimos un rápido repaso por los vínculos contemporáneos

15 Una descripción detallada de los fundamentos del guión curatorial de la muestra Verboamérica y el contenido de cada núcleo temático puede consultarse en el sitio web del MALBA. Allí también se encuentran disponibles las reproducciones de las distintas obras de arte exhibidas y las audioguías con su descripción. Disponible en: <https://www.malba.org.ar/evento/verboamerica/>

entre arte y geografía en el ámbito académico, y por los estudios de la cultura visual y el uso de imágenes en la geografía escolar. Finalmente, sugerimos una estrategia de abordaje de las obras de arte en el marco educativo, acompañada por varias experiencias y propuestas que son sólo algunos ejemplos de cómo pueden empezar a integrarse las obras de arte y las miradas artísticas en la enseñanza de problemáticas territoriales propias de la geografía escolar.

Este recorrido y las propuestas de enseñanza desarrolladas se sostienen en la convicción de que los aprendizajes más profundos y significativos suelen ser aquellos que comprometen la emoción, aquellos que permiten articular el conocimiento académico, teórico o conceptual con la propia sensibilización frente a las problemáticas analizadas. Y allí radica, creemos, el valor de incorporar recursos artísticos en el aula.

Incluir arte en la clase de geografía implica proponer una nueva selección de imágenes que nos hablen de las problemáticas sociales, territoriales y ambientales; que puedan interpelarnos de manera desafiante para encontrar nuevos puntos de vista que nos permitan entenderlas y explicarlas. Para los docentes de geografía, la introducción de los mapas artísticos o de representaciones clásicas del paisaje podrían constituir una excelente puerta de entrada a los cruces entre arte y geografía, puesto que de alguna manera aluden a imágenes con las que existe una cierta familiaridad o códigos compartidos. Sin embargo, desde aquí sostenemos que tales intercambios pueden enriquecerse aún más si se acepta el reto de incorporar otras obras, por ejemplo de arte conceptual contemporáneo, que trabajen con diversos lenguajes plásticos y propongan nuevos desafíos de interpretación.

Construir un corpus de propuestas didácticas basadas en estas ideas constituye, sin dudas, un trabajo arduo y necesariamente colectivo, que se construye en colaboración con otros colegas y especialistas de otras disciplinas, y que se retroalimenta y crece a partir de su implementación en las aulas. Pero, sin dudas también, se trata de un trabajo estimulante y placentero, que puede refrescar y enriquecer nuestras formas de mirar el mundo y las de nuestros estudiantes. En definitiva, implica montar un nuevo orden visual en la escuela tanto en términos políticos como estéticos.

Bibliografía

Abril, G. (2012). Tres dimensiones del texto y de la cultura visual, *Revista Científica de Información y Comunicación*, n. 9, 2012. Recuperado de: http://institucional.us.es/revistas/comunicacion/9/art_1.pdf

Alpers, S. (2016 [1983]). *El arte de describir. El arte holandés en el siglo XVII*. Buenos Aires: Ampersand.

Augustowsky, G. (2008). *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Buenos Aires: Ed. Tinta Fresca.

- Augustowsky, G. (2012). *El arte en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Bernardes de Souza, C.R. y Almeida, M.G. (2020). Geografías creativas: afinidades experienciales en la relación arte-geografía, *Sociedade e Natureza*, vol. 32, Universidade Federal de Uberlândia. Recuperado de: <https://doi.org/10.14393/SN-v32-2020-47209>
- Boix Mansilla, V., Miller, W., & Gardner, H. (2003). Visiones disciplinarias y trabajo interdisciplinario. *Pensamiento Educativo, Revista De Investigación Latinoamericana (PEL)*, 32(1), 11-48. Recuperado de: <http://publicaciones.horizonteenfermeria.uc.cl/index.php/pel/article/view/26495>
- Boix Mansilla, V. (2006). Interdisciplinary work at the frontier: An empirical examination of expert interdisciplinary epistemologies. *Issues in Integrative Studies*. Vol 24. pp 1-31. 2006.
- Brunet, K. (2018). Mapa, Arte y Mar. Experiencias con estética ambiental, en Cruz, D., *Intersecta. Seminario de Artes Mediales*, Ediciones Departamento de Artes Visuales, Universidad de Chile. Recuperado de: <http://www.artesmediales.uchile.cl/intersecta/>
- Cerarols, R. y Luna, T. (2017). Geohumanidades. El papel de la cultura creativa en la intersección entre la geografía y las humanidades, en *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, núm. 84, 2017. DOI: 10.2436/20.3002.01.131
- Da Costa Gomes, P. (2020). Sobre o lugar da arte, en Dozena, A. (org) *Geografia e arte*, Natal: Editora Caule de Papiro.
- Dozena, A. (2020). Horizontes geográfico-artísticos entre o passado e o futuro, en Dozena, A. (org) *Geografia e arte*, Natal: Editora Caule de Papiro.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Girardi, G; Oliveira Jr, W. M de; Nunes, F. G. [Orgs.] (2022). *Pegadas das imagens na imaginação geográfica pesquisas, experimentações e práticas educativas*. São Carlos: Pedro & João Editores, E-book. Recuperado de: https://pedroejoaeditores.com.br/site/wp-content/uploads/2022/04/EBOOK_Pegadas-das-imagens-na-imaginacao-geografica-pesquisas-experimentacoes-e-praticas-educativas-1.pdf
- Gombrich, E.H. (2000). *La imagen y el ojo. Nuevos estudios sobre la psicología de la representación pictórica*. Madrid: Debate.
- Hawkins, H. (2012). Geography and art. An expanding field: site, the body and practice, *Progress in Human Geography*, vol. 37, issue 1, 2013. <https://doi.org/10.1177/0309132512442865>
- Hernández, F. (2008). La investigación basada en las artes. Propuestas para repensar la investigación en educación, *Educatio Siglo XXI*, n. 26

- Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Hollman, V. y Mazzitelli Mastricchio, M. (2016). Tensiones entre las imágenes didácticas y el arte, *Ateliê Geografico*, Goiania, v. 10, n.3, dez 2016. Recuperado de: <https://revistas.ufg.br/atelie/article/view/41474/22510>
- Hollman, V. y Padovesi Fonseca, F. (2018). A potencia da arte para pensar o espaço. Um ensaio sobre a abordagem de mapas artísticos, en Lencioni, S. Y Zusman, P., *Processos territoriais contemporaneos. Argentina e Brasil: ideias em circulação*. Rio de Janeiro: Consequencia Editora.
- Housen, Abigail (1999) Eye of the beholder: resarch, theory and practice, Conference of "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach", Calouste Gulbenkian Foundation, September 1999, Lisbon, Portugal. Recuperado de: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/Eye-of-the-Beholder.pdf>
- Housen, A. (2002). Aesthetic thought, critical thinking and transfer, *Arts and Learning Research Journal*, vol. 18, n.1, 2001-2002
- Hubard, O. (2007). Productive Information: Contextual Knowledge in Art Museum Education in *Art Education*, 2007, 60 (4), 17-23.
- Kivatinetz, M., & López, E. (2005). Estrategias de pensamiento visual: ¿Método educativo innovador o efecto placebo para nuestros museos? Visual thinking strategies: Innovative educational method or placebo effect for our museums?. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 18, 209 - 239. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ARIS/article/view/ARIS0606110209A>
- Malosetti Costa, L. (2001). Los primeros modernos. Arte y sociedad en Buenos Aires a fines del siglo XIX. Buenos Aires: FCE.
- Malosetti Costa, L. (2007). Ciudad, pampa y suburbia, Buenos Aires: Fundación OSDE.
- Mayer, M. (2005). Bridging the Theory-Practice divide in contemporary Art museum education, *Art Education*, vol 58, n. 2, (Mar 2005), National Art Education Association. <http://www.jstor.org/stable/27696060>.
- Mendoza Vargas, H. y Lois, C. (2009). *Historias de la cartografía iberoamericana. Nuevos caminos, viejos problemas*, Instituto de Geografía UNAM, México. Recuperado de: <http://www.publicaciones.igg.unam.mx/index.php/ig/catalog/view/16/16/47-1>
- Oliveira Ferraz, C. y Gasparotti Nunes, F. (org) (2013). *Imagens, Geografías e Educação: intenções, dispersões e articulações*, Dourados MS, Ed. UFGD, 2013.
- Silvestri, G. (2011). *El lugar común. Una historia de las figuras de paisaje en el Río de la Plata*. Buenos Aires: Edhasa.
- Souto, P. (2011). El concepto de paisaje. Significados y usos en la geografía contemporánea, en Souto, P. (coord.) *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en*

geografía, FFyL, UBA. Recuperado de: http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/Territorio%2C%20lugar%2C%20paisaje_interactivo_0.pdf

Souto y Heguy (2018). Estrategias de innovación para la enseñanza de las ciencias sociales. Proyectos interdisciplinarios de Arte y Geografía, en Jara, M.A. et al., *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* p. 159-170 - Cipolletti. Libro digital. Recuperado de: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2019/02/LibroSerie.Actas_Parte1.pdf

Souto, P. (2021). El uso de recursos visuales en la clase de geografía, Presentado en *III Jornadas Nacionales de la REDIEG*, 10-11 junio 2021.

Yenawine, P. (1999). Theory into practice: the Visual Thinking Strategies, Conference of "Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach", Calouste Gulbenkian Foundation, September 1999, Lisbon, Portugal. Recuperado de: <https://vtshome.org/wp-content/uploads/2016/08/9Theory-into-Practice.pdf>

Zusman, P. (2001). Naturaleza y tradición en los orígenes de la Geografía argentina, *Terra Brasilis* [Online], 3. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/335>

SEGUNDA PARTE

Problemáticas territoriales en la formación didáctica y pedagógica

*El oficio de “enseñar geografía” así como el de “enseñar a enseñar geografía” son bien complejos, por cuanto suponen acompañar a los formadores y los estudiantes en sus propios procesos de construcción de articuladores teóricos y prácticos que promueven la comprensión y la interpretación de la espacialidad de la vida social (Fernández Caso, 2014, p. 12).**

* Fernández Caso, M. V. (2014). La tarea de enseñar y las búsquedas acerca del conocimiento didáctico en Geografía. En Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía. Prácticas Escolares y Formación de Profesores*. Buenos Aires: Biblos. Pp.11-14.

Mundos para mirar e imaginar. Residencia Docente una invitación al abordaje de problemáticas territoriales geográficas

Stella Maris Leduc¹ · Melina Ivana Acosta²

En la ciencia del aprendizaje, la capacidad de usar lo que sabemos en un contexto se llama “transferencia”. Y esa tiene que ser la gran búsqueda de cualquier proceso de enseñanza. Porque queremos que lo aprendido en la escuela (o donde sea) se pueda poner en juego en otros contextos, sirva para el más allá de la escuela, es decir, para la vida (Furman, 2021, p. 54).

Introducción

Desde la implementación de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y la Ley de Educación Provincial 2.511/09, los diseños curriculares jurisdiccionales tanto para Ciclo Básico como para Ciclo Orientado han constituido una oportunidad para renovar la enseñanza de las asignaturas.

La Geografía no se ha encontrado ajena a esta transformación e invitó a las y los docentes a repensar las propuestas de enseñanza y aprendizaje, con la intención de garantizar un temario amplio de saberes que pretenden incorporar mayores conocimientos del mundo que nos rodea.

En este contexto de cambios, conviven en las instituciones educativas propuestas que oscilan en sus abordajes didácticos entre las tradiciones geográficas epistemológicas y metodológicas y las perspectivas más actualizadas e innovadoras. La inclusión de problemáticas territoriales en las planificaciones docentes representa un desafío de articulación en las que se reconocen las dimensiones social, ambiental, territorial, política, económica y cultural en la configuración de las territorialidades a diversas escalas de análisis.

En este sentido, la formación docente del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam, nos ha permitido generar un espacio de ampliación de los conocimientos hacia nuevas temáticas que involucren las problemáticas del mundo actual.

Cada inicio de cursada de la asignatura implica un desafío hacia la formación de estudiantes, futuros docentes, a fin de experimentar en la práctica otros modos de organizar la enseñanza y el aprendizaje, a partir de su inserción en las

1 Docente e investigadora del Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

2 Docente e investigadora del Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

instituciones que desarrollan formatos alternativos con propuestas flexibles, que las y los invitan a problematizar la práctica.

La propuesta de Residencia Docente aborda de manera integrada y articulada los contextos institucionales, los grupos de estudiantes, y la formación en saberes que contemplan la trayectoria e inclusión educativa y la diversificación de saberes para el trabajo en aulas heterogéneas.

Las problemáticas territoriales en la formación docente

La formación docente desde un Geografía Social y Crítica supone

(...) asumir tanto una ética como una política de la enseñanza; porque los temas y problemas territoriales y ambientales del mundo, objeto de trabajo en nuestras clases, conllevan teorías y acciones orientadas hacia la construcción de un nuevo horizonte cultural, de una perspectiva vital compartida, de movimientos sociales capaces de actualizar potencialidades que todavía ignoramos, proclives a generar motivaciones colectivas (Fernández Caso y Gurevich, 2014, p.17).

Las y los estudiantes del Profesorado asumen que la enseñanza a partir de problemáticas, los involucra en la adopción de decisiones curriculares en su selección que incluye la interrogación respecto a un conjunto de problemas, a los cuales todos deberían comprender para promover conocimientos desde las múltiples dimensiones.

En palabras de Fernández Caso (2007, p. 15),

Las transformaciones socio-territoriales que vienen teniendo lugar en el marco de los procesos de reestructuración capitalista, la globalización y la nueva geografía de las redes, los cambios en la dinámica demográfica y las migraciones internacionales y las catástrofes naturales asociadas a situaciones de riesgo y vulnerabilidad social, son temas que, por su relevancia, no pueden estar ausentes en una programación escolar atenta a los problemas de las sociedades y territorios contemporáneos.

En esta oportunidad se amplía la necesidad de incorporar categorías de análisis que permitan fortalecer la claridad teórica y epistemológica acerca de conceptos clave como territorio, territorialidades, actores sociales, intencionalidades, movimientos sociales, poder, desigualdades, resistencias, conflictos, entre otros, que brindan respuesta a las preguntas que se suscitan en el momento de la planificación.

Respecto a los fundamentos teóricos sobre territorio, Mançano Fernandes nos propone superar la singularidad del concepto territorio y buscar otras formas de comprensión desde la pluralidad. De este modo,

los materiales son los que se forman en el espacio físico, y los inmateriales en el espacio social a partir de las relaciones, por medio del pensamiento, los conceptos, las

teorías y las ideologías. Ambos son inseparables, porque el uno no existe sin el otro, están vinculados en la intencionalidad (Mañano Fernandes, 2009, p. 7).

El conocimiento de las problemáticas actuales se renueva y enriquece con la incorporación de diversos colectivos sociales que enriquecen el repertorio cultural de acciones, que le otorgan visibilidad ética y política con potencialidad pedagógica y estimulan la reorientación hacia otras enseñanzas y aprendizajes. Es por ello, que “La Residencia recupera en forma permanente los saberes y experiencias con la intención de fortalecer la praxis. Este encuadre propuesto demanda una perspectiva multidisciplinaria” (Nin, Leduc, Acosta, 2019, p. 21). Representa un desafío constante en términos de Edelstein (2019) incorporar desde la formación y en la propuesta de la cátedra la atención especial a las nuevas realidades, contextos diversificados y desiguales, de profundización en las distancias sociales y culturales, que posean un impacto significativo en las prácticas educativas. Es nuestra intención permanente distanciarnos de las propuestas concebidas en intramuros (Edelstein, 2019) sino que en la acción misma se produzcan aprendizajes movilizadores de la realidad actual. La combinación de conceptos, procesos, relaciones y escalas multiplican y diversifican las oportunidades de generar innovaciones didácticas que privilegian la construcción de saberes y prácticas contextualizadas y situadas.

Las prácticas escolares habilitan espacios de indagación sobre temas y problemas geográficos que se han empobrecido a causa de reiteraciones, abordajes carentes de profundización, miradas fragmentadas, información desactualizada, de este modo las y los estudiantes transitan su recorrido por estas experiencias que incentivan la creatividad en el diseño de propuestas que desplieguen múltiples capacidades y habilidades cognitivas.

Las categorías analíticas iluminan la enseñanza

La formación docente integra los contenidos disciplinares/areales/interdisciplinares para ser enseñados, el conocimiento de los elementos culturales contextualizados y los principios pedagógicos y didácticos. Respecto a la formación disciplinar,

(...) tiene como propósito que el docente se apropie de las gramáticas básicas de un campo del saber y se prepare en los aspectos conceptuales y metodológicos inherentes a su producción, en atención a los desarrollos más actuales. De esta manera podrá compartir luego con sus estudiantes las lógicas históricas de construcción del conocimiento (científico, técnico, artístico, filosófico) y no solo los resultados (Edelstein, 2019, p. 80).

Según Mançano Fernandes (2009, p. 6) “cada tipo de territorio tiene su territorialidad, los tipos de relaciones e interrelaciones nos muestran las múltiples territorialidades”.

El territorio se constituye, entonces, en un proceso, que atraviesa y es atravesado por otros procesos sociales. A su vez, se construye y reconstruye permanentemente a través de prácticas materiales y culturales de la sociedad, atravesadas por relaciones de poder.

En tanto construcción social, las territorialidades se manifiestan superpuestas, yuxtapuestas, conectadas unas con otras en aquellas otras de carácter local, regional, nacional y mundial, con intereses, actitudes, percepciones y valoraciones diferentes que generan relaciones de complementación, de cooperación y/o de conflicto y se manifiestan móviles, cambiantes, diversas.

De este modo, el abordaje de las problemáticas que seleccionan las y los estudiantes de Residencia, comparten los principios de multiescalaridad y multidimensionalidad que conllevan las multiterritorialidades, en tanto las y los sujetos que intervienen en cada estudio de caso, historia de vida, informe periodístico, tweet, spot publicitario en redes sociales utilizados como estrategias y recursos de enseñanza son recortes de la realidad que evidencian las intencionalidades y las conflictualidades propias de los territorios.

Para Haesbaert,

No existe, por tanto, un territorio sin base material, y no podemos trabajar con un concepto de territorio que no tenga esa base, pero podemos trabajar con el concepto de territorialidad —o también, con el de múltiples territorialidades (2013, p.28-29).

Para explicar esta concepción se refiere al migrante, que coincide con uno de los actores que se abordan en las problemáticas, en este sentido expresa

(...) circula por diferentes territorios y va acumulando vivencias y múltiples sentimientos ligados a esas distintas territorialidades, construye una concepción multiterritorial del mundo, aunque funcionalmente dependa de un solo y precario territorio. Tenemos aquí el caso de territorialidades sin territorio correspondiente (Haesbaert, 2013, p. 28-29).

La noción de territorialidad se funda en la significación subjetiva que adquieren, sobre el territorio, las relaciones sociales en la que operan las relaciones de poder, las culturas y las identidades. En el territorio se reconoce la capacidad diferencial de los agentes y actores de su capacidad real y potencial de crear, recrear y apropiarse de él de manera desigual.

Las concepciones acerca de las desigualdades sociales acuñadas por Marx y Weber, tan presentes en las Ciencias Sociales, son producto histórico de los procesos de apropiación y expropiación, de antagonismo social y de una larga historia de luchas (Santillán, 2013) y, se encuentran presentes en las propuestas a partir

del abordaje de problemáticas relacionadas a la dimensión económica, religiosa, de género, raza, etnia.

En cambio, desde la sociología la teoría funcionalista de la estratificación social de Parsons discrepa con la ideología marxista. Desde su perspectiva, la desigualdad social, resulta del producto individual de acciones, no es concebida por prácticas colectivas, determinadas por los procesos económicos y políticos (Santillán, 2013).

Para esta teoría, la desigualdad social, es representada como fenómeno funcional y universal, se explica y organiza por las acciones individuales. En definitiva asume que cierta desigualdad es necesaria, debido a que justifica la posición social y el mérito propio para reproducir relaciones de poder.

En tanto, la diversidad cultural, trasciende los territorios y las regiones, se producen interconexiones y a su vez se producen profundas brechas que distancian las sociedades y los espacios políticos y económicos.

(...) hoy los oprimidos en su mayoría han sido expulsados y sobreviven a gran distancia de sus opresores. Además el 'opresor' es cada vez más un sistema complejo que combina personas, redes y máquinas sin tener ningún centro visible. Y sin embargo hay sitios donde todo se reúne, donde el poder se hace concreto y puede ser desafiado y donde los oprimidos son parte de la infraestructura social *para* el poder. Las ciudades globales son uno de estos sitios (Sassen, 2015, p. 21).

Las procesos migratorios no se encuentran ajenos a esta lógica en el que las fronteras se desdibujan, los muros se construyen y se extreman las políticas migratorias, las injusticias, la discriminación y la xenofobia envuelve a las y los refugiadas/os y desplazadas/os por el mundo.

A su vez de la socióloga Svampa, recupera concepciones de los movimientos sociales que se organizan en relación con construcciones propias y que luchan y generan resistencias frente a las lógicas de acumulación en una economía globalizada, como así también al poder neocolonial que es opresor en el sistema de dominación actual.

(...) los movimientos sociales se multiplicaron y ampliaron enormemente su plataforma discursiva y representativa en relación con la sociedad: movimientos territoriales urbanos, movimientos socio-ambientales, movimientos indígenas, campesinos, movimientos y colectivos LGTB (lesbianas, gays, travestis, transexuales y bisexuales), feminismos populares y ecofeminismos, en fin, nuevas experiencias sindicales, educativas y culturales, ilustran la presencia de un conjunto de reivindicaciones diferentes, de una pluralidad de experiencias en términos de auto-organización y autogestión de diferentes sectores sociales, que resulta imposible denegar o minimizar en la actual cartografía social (Svampa, 2017, p. 27).

En tiempos de asimetrías y desigualdades, que tensionan la realidad social y delimitan la historia de los pueblos y comunidades, a partir del juego de intereses y el entramado de prácticas y relaciones de poder, es que recuperamos la noción de Piper y Calveiro que hacen alusión a cómo surgen las resistencias,

Las resistencias operan, por definición, desde lo subterráneo, lo lateral, lo marginal y uno de sus ámbitos de preferencia es lo local. Aparentemente, su potencia es muy restringida, sobre todo frente a poderes globales. Sin embargo, encontramos que es justamente allí donde están ocurriendo las experiencias más relevantes, y desafiantes, frente al temor generalizado que se trata de imponer, de distintas maneras, en centros y periferias (...) Por fin, la memoria social pone de manifiesto su potencial de resistencia, echando mano de lo aprendido ante antiguas violencias, para enfrentar estas otras, renovadas, diferentes, pero finalmente, tan vulnerables como aquellas (Piper y Calveiro, 2015, p. 8).

La perspectiva de género y de Derechos Humanos, han devenido a partir de indagar en la preocupación y los impactos sociales que causan los femicidios tanto en La Pampa, Argentina como en América Latina. Aquí recuperamos a Piper y Calveiro (2015, p. 3-4) que sostienen, “Las reflexiones en torno a realidades locales, nacionales y regionales diversas, conforman un caleidoscopio de experiencias que permiten comprender tanto los micro ejercicios de violencia, poder y resistencia, como los efectos de globalidad vinculados a ellos”.

El interés por recuperar en la enseñanza las voces de las mujeres que han sido acalladas por la violencia y el empoderamiento del sistema patriarcal, se ve reflejado en las prácticas docentes. Recuperar las voces oprimidas, significa abrir espacios para restaurar su dignidad y reforzar el reconocimiento de sus derechos. A su vez, traer a la memoria historias de vida que cargan consigo relatos duros, son recuperados para su enseñanza comprometida con la ciudadanía.

En este sentido, Svampa (2017, p. 125-126) menciona que,

(...) en tiempos en los cuales el femicidio y otro tipo de violencia y crueldades sobre los cuerpos de las mujeres adquieren una centralidad tan espeluznante como aterradora, observamos un nuevo acoplamiento entre rentabilidad extraordinaria, sobreapropiación acelerada y fuertes estructuras de desigualdad. Siguiendo la ruta minera, sojera y petrolera, al compás de la expansión del extractivismo, ayer como hoy, es posible ver cómo se expande la prostitución, la trata, la violencia física contra las mujeres, develando la reactualización de la matriz de dominación que en su intersección da cuenta de la exacerbación de mecanismos de sumisión y despojo, ligadas a las formas más salvajes del patriarcado.

Los contenidos geográficos en su dimensión socio-demográfica permiten visibilizar las relaciones de poder entre Estado, mercado y organizaciones sociales como estructurantes en la construcción de los territorios. La tarea de brindar

conceptos y categorías de análisis sobre las sociedades, los territorios, las culturas y las representaciones, así como una mirada crítica acerca de las formas de construcción del conocimiento geográfico resultan prioritarios en las propuestas. En este contexto, la relación pedagógica estrecha los vínculos entre docentes y estudiantes, estimula el interés por lograr aprendizajes, mediante la problematización de los temas propuestos y la explicitación, puesta en debate y reconstrucción de los marcos de referencia de las y los estudiantes de la escuela secundaria.

Las problemáticas territoriales geográficas: propuestas de enseñanza situadas

En esta investigación cualitativa se busca indagar sobre el tratamiento de las problemáticas territoriales a través del análisis de cuatro propuestas didácticas diseñadas e implementadas por estudiantes del Profesorado en Geografía durante la Residencia Docente, en diferentes instituciones de Educación Secundaria de la ciudad de Santa Rosa, en las que sus docentes diseñan las unidades didácticas a partir de los Materiales Curriculares de La Pampa. En este trabajo de carácter interpretativo se consideran los diseños de cuarto y quinto año de Geografía del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria, que se definen por los ejes: la dimensión política de los territorios, la dimensión socio-demográfica de los territorios, la dimensión ambiental de los territorios, la dimensión económica de los territorios y a dimensión cultural de los territorios (Materiales Curriculares, 2013). En la planificación de la enseñanza, los saberes enunciados en cada eje, pueden ser abordados solos o articulados con otros saberes. En este sentido, la enseñanza de problemáticas potencia la multidimensionalidad, en tanto “las dimensiones analíticas no implican un ordenamiento de contenidos temáticos ni una secuencia de desarrollo; tampoco un tratamiento aislado de cada una de ellas, sino su permanente articulación” (Res. CFE 180/12).

Esta selección de propuestas didácticas se fundamenta en el abordaje de la dimensión socio-demográfica de los territorios con sus particularidades respecto a las articulaciones con saberes de diferentes ejes temáticos, con un enfoque transversal entre Educación Sexual Integral (ESI) y Derechos Humanos. Dicha perspectiva se vincula a la participación de los y las estudiantes en el proyecto de extensión “Formarse para formar. Una propuesta de formación en derechos humanos y educación sexual integral con estudiantes del profesorado que asumen el derecho y la responsabilidad del ejercicio profesional” (2016-2018), con prioridad en prácticas educativas de potencialidad transformadora y relacional, en tanto promueven la construcción de intersubjetividad democrática.

En el marco de la práctica, la enseñanza de los contenidos sobre Educación Sexual Integral y Derechos Humanos vinculada a la Geografía, es necesaria para explicar y transformar los territorios y las sociedades. Este consenso lo comparten académicos y docentes cuando introducen una visión crítica para colaborar en la

construcción de “un sistema de significados que permita decodificar aspectos de la realidad y sus representaciones; a valorar y generar actitudes respetuosas de las diferencias y cuestionadoras de las desigualdades (...)” (Varela, 2015, p. 222). En este sentido, las secuencias didácticas incursionan en problemáticas que atienden a perspectivas que indagan en conocimientos previos colmados de prejuicios en los distintos ámbitos comunitarios donde se desarrollan las prácticas.

En las observaciones de las prácticas de enseñanza se registraron logros de aprendizaje sobre la identificación de los distintos actores (individuales y colectivos), el análisis de sus consensos y conflictos, de sus intereses y valores diferenciados. Considerando a los conflictos como constitutivos de las sociedades y los territorios, los interrogantes que, en la enseñanza de diferentes situaciones problemáticas se plantearon por parte de los y las estudiantes reconocieron las dimensiones del territorio.

Análisis de propuestas de enseñanza en la práctica docente

La primer propuesta, corresponde a 4º Año de Ciclo Orientado, con referencia a la enseñanza de una Geografía Mundial con Orientación en Ciencias Sociales y Humanidades.

El saber seleccionado de los Materiales Curriculares (2013), atraviesa la dimensión socio-demográfica de los territorios “La comprensión y explicación de las tendencias actuales del crecimiento demográfico y de la movilidad espacial de la población, reconociendo sus motivaciones, las políticas socio-demográficas implementadas y los impactos socio-territoriales”.

Esto supone:

- Comprender las relaciones entre las transformaciones de los mercados, las condiciones de vida y las migraciones internacionales.
- Analizar las causas y las consecuencias, diversas y complejas, de las actuales migraciones internacionales para analizar los cambios y continuidades, las motivaciones y la dirección de los desplazamientos.
- Analizar las nuevas configuraciones urbanas y rurales, los diferentes actores sociales implicados, sus motivaciones y las problemáticas socio-territoriales resultantes.

En relación con la fundamentación del eje se plantea la enseñanza de una geografía mundial crítica a través de problemáticas territoriales desde múltiples escalas, permitiendo a las y los estudiantes conocer realidades diversas y otorgándoles herramientas que les permitan pensar críticamente la realidad. Los conflictos territoriales se abordan a partir de la articulación entre las diferentes dimensiones política, geoestratégica, económica, y sociodemográfica con perspectiva de género y derechos humanos. En esta compleja trama de relaciones se incorpora la dimensión cultural que con sentido transversal, integra conocimientos sociológicos y antropológicos referidos al respeto y la valorización de la diversidad cultural, el

sentido de identidad y pertenencia y los múltiples sistemas de prácticas que simbolizan los territorios.

Las cuestiones sociodemográficas en el mundo contemporáneo caracterizadas por las profundas desigualdades y disparidades introducen nuevas cuestiones que permiten tratar problemas más complejos de las estructuras, las relaciones sociales y su materialización en el territorio.

La segunda propuesta seleccionada, pertenece a un 4º Año correspondiente a la enseñanza de una Geografía Mundial con Orientación en Comunicación.

Los saberes seleccionados y sus alcances corresponden a la dimensión socio-demográfica de los territorios “El conocimiento e interpretación de la estructura, dinámica y distribución de la población identificando contrastes territoriales”

Esto supone:

- Reconocer las desigualdades en las condiciones de vida de la población mundial para comprender la distribución de la riqueza y la pobreza.
- Interpretar las problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad, la violencia, la discriminación y la segregación a escala mundial.
- Analizar críticamente las relaciones sociales reproductoras de desigualdad de género que se dan en los planos estatal, familiar, social, cultural y laboral.

“La comprensión y explicación de las tendencias actuales del crecimiento demográfico y de la movilidad espacial de la población, reconociendo sus motivaciones, las políticas socio-demográficas implementadas y los impactos socio-territoriales”.

Esto supone:

- Analizar las causas y las consecuencias, diversas y complejas, de las actuales migraciones internacionales.
- Analizar, comprender y criticar las problemáticas de xenofobia, trata y tráfico de personas y esclavitud sexual.

“El análisis y reflexión crítica acerca de la estructura, la dinámica y las problemáticas de los mercados de trabajo y de las condiciones laborales”.

Esto supone:

- Interpretar como la desigualdad en el acceso a trabajo digno, repercute en la polarización social y geográfica entre clases sociales y países.
- Reconocer las implicancias culturales de los procesos económicos atendiendo a la base territorial de las relaciones de género en el mercado.

La estructura de la propuesta entrama los conceptos desigualdad, exclusión, género, clase, etnia, esclavitud sexual, trata, xenofobia, migraciones, territorio desde una perspectiva decolonial y feminista que interpela el sistema capitalista, patriarcal y xenófoba y la colonialidad del poder en la configuración de territorios hegemónicos. La inclusión de la ESI habilita la reflexión crítica sobre las relaciones desiguales de género desde una mirada espacial, histórica y cultural, con la

intención de habilitar el reconocimiento, análisis, comprensión, crítica y destrucción de las relaciones de poder naturalizadas en el tiempo y el espacio. En esta secuencia didáctica, el propósito del residente es formar ciudadanos que participen en la construcción de una sociedad igualitaria y diversa.

El enfoque epistemológico de las problemáticas territoriales se centra en la categoría colonialidad como

(...) uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetivas, de la existencia social cotidiana y a escala societal (Quijano, 2000, p. 242).

Para la selección de casos, las ejemplificaciones, la lectura y análisis de textos, están presentes las implicaciones de la colonialidad del poder del mundo capitalista: la colonialidad de la clasificación universal social el mundo capitalista, la colonialidad de la articulación política y geo-cultural, la colonialidad de la distribución mundial del trabajo, la colonialidad de las relaciones mundiales de género, la colonialidad de las relaciones culturales e intersubjetivas, dominación/ explotación y colonialidad/corporeidad, en este sentido la complejidad teórica implicó una transposición didáctica acompañada por el uso variado de recursos con actividades de consolidación.

La tercera propuesta analizada, corresponde a un 5° Año del Ciclo Orientado, su escala de análisis es Geografía Argentina con Orientación Ciencias Sociales y Humanidades.

Los saberes seleccionados corresponden a la dimensión socio-demográfica de los territorios “El reconocimiento de las desigualdades en las condiciones de vida de la población argentina, promoviendo el compromiso frente a problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación desde una perspectiva multidimensional” y a contenidos de ESI en la vida cotidiana con un tratamiento interdisciplinario del campo de las Ciencias Sociales, en esta articulación las decisiones superan la prescripción curricular.

- “La comprensión de distintos sistemas de conocimientos y creencias, profundizando en el análisis de distintas formas de prejuicio y discriminación en distintas sociedades, atendiendo especialmente a aquellas que afectan la participación de mujeres y varones en diferentes espacios y procesos sociales”.
- “La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida con prácticas y valores que promuevan la igualdad, la solidaridad, la responsabilidad, la justicia y el respeto de los derechos propios y de los derechos de los otros y las otras”.

- “El desarrollo de una actitud comprometida con el cuidado de sí mismo/a y de los otros y las otras, con énfasis en aspectos vinculados a la constitución de la sexualidad y las relaciones igualitarias, respetuosas y responsables entre varones y mujeres”.

Esta propuesta de enseñanza problematiza la trata de personas desde la perspectiva de género, atravesada por relaciones sociales que reproducen desigualdades, de las cuales forman parte el género y la clase. En este sentido, Maffía (2009) expresa que:

Todo cuerpo está atravesado por lo que cierta antropología llama “zonas de clivaje” que estructuran (aunque no determinan) las identidades; factores como la clase, la raza, la etnia, la religión, el sexo, la edad, que son condiciones materiales a partir de las cuales se configura un universo de sentido que va a delinear los territorios del yo, del nosotros y de lo ajeno (p. 228-229).

Siguiendo con el análisis de las problemáticas que se visibilizan en los cuerpos, las situaciones de enseñanza al decir de Maffía (2009, p. 212) buscan “encontrar una nueva mirada sobre las múltiples violencias que parten de marcar una identidad como territorio hegemónico de lo humano, y plantear la alteridad como ajena y extranjera en relación a ese territorio”.

Entre sus argumentos teóricos, Sassen (2003) en su texto “Contrageografías de la globalización: La feminización de la supervivencia”, aporta el concepto circuitos alternativos, para facilitar la comprensión de los y las estudiantes acerca de cómo operan los procesos actuales de globalización en relación al género. Estas dinámicas han sido invisibilizadas en su articulación concreta con la economía global, en los cuales el rol de las mujeres es crucial, y especialmente cuando se trata de la mujer migrante.

A diferencia de las propuestas precedentes, la cuarta unidad didáctica, corresponde a Segundo Año del Ciclo Básico cuya escala de análisis es América y Europa. La misma fue construida a partir de los contenidos del Diseño Curricular de un Colegio Preuniversitario que corresponden al eje “Las desigualdades socio-territoriales: Migraciones: La movilidad espacial de la población. Migraciones: causas. Diversidad y mestizaje cultural. Migraciones intra-continetales. Redes de circulación y comunicación. Las migraciones en la actualidad: los flujos interregionales. Desplazamientos, la situación del inmigrante y su inserción social. Políticas demográficas en el continente americano y europeo. Los refugiados. Xenofobia, discriminación y trata. En este sentido, las desigualdades socio-territoriales se centrarán en las características de la población, el análisis a través de indicadores, las causas de la desigualdad en cuanto a nivel de vida y distribución de la población. La movilidad de la población es entendida a partir de las desigualdades y los desequilibrios que presentan y las nuevas formas de ruralidad y urbanización en el mundo actual.

Asimismo se aborda el rol de la mujer dentro de estas desigualdades socio-territoriales y la perspectiva de Derechos Humanos en el abordaje de las diferentes problemáticas.

El concepto de territorio como reflejo de las relaciones de poder que en él se llevan a cabo, con el propósito de reconocer los diferentes actores y sus intencionalidades, que hacen a las desigualdades socio-territoriales en el marco del sistema capitalista, caracterizado por funcionar en base a la desigualdad. En el análisis de las problemáticas abordadas en esta secuencia es preciso recuperar a Quijano (2005) acerca de los debates sobre la colonialidad del saber y del poder que se visibiliza en los territorios, en particular tratándose de Europa y América. Asimismo Porto Gonçalves (2009) señala que en un mismo territorio hay, siempre múltiples territorialidades. Sin embargo, el territorio tiende a naturalizar las relaciones sociales y de poder, aunque en una sociedad dividida. En sus análisis brinda aportes que iluminan la interpretación de las movilidades de la población cuando manifiesta que las diferentes territorialidades y sujetos que las portan están reconfigurando los lugares, el espacio. La tensión que hoy vivimos es la mejor expresión de que la conformación territorial hegemónica no logra ofrecer refugio a los más vulnerables que son los más afectados por las desigualdades sociales (Porto Gonçalves, 2009).

Los saberes en esta secuencia se estructuran a partir de algunos conceptos geográficos históricos en la enseñanza de la Geografía de la Población, que actualmente se han resignificado desde las múltiples territorialidades que plantea la complejidad del mundo contemporáneo.

Reflexiones

La realidad educativa interpela y exige al mismo tiempo, replantearse el sentido profesional, ético e integral de la formación e intervención en el contexto escolar. Se busca que esta formación desnaturalice significados y sentidos de construcción hegemónica, con la intención de seleccionar aquellos saberes prioritarios que atiendan a los sujetos sociales en relación con las decisiones políticas y pedagógicas.

Desde esta mirada, la investigación sobre la formación de docentes en una Geografía Social y especialmente Crítica, necesita del análisis de las problemáticas territoriales en propuestas que se pusieron en diálogo con la práctica. En esta oportunidad, la dimensión socio-demográfica de los territorios vinculadas a Derechos Humanos y Educación Sexual Integral, con el objetivo de explicitar las relaciones de poder y fracturar discursos y prácticas en los procesos de enseñanza y aprendizajes con estudiantes de Educación Secundaria.

La perspectiva cultural adquiere un lugar de relevancia y significatividad en las prácticas de los y las residentes, el interés por privilegiar las enseñanzas que incluyan historias de vida de mujeres, migrantes, militantes de movimientos

homosexuales, y sus estrategias de resistencia posibilita la comprensión de las múltiples territorialidades que entrecruzan sujetos y territorios a diferentes escalas.

El recorte de contenidos-problemas y conceptos resulta fundamental para la enseñanza de los procesos territoriales contemporáneos. De este modo, los debates epistemológicos sobre esta dimensión estuvieron presentes en las fases pre-activa, activa y pos-activa, como así también en los intercambios sobre la buena selección de estrategias y recursos didácticos para la aproximación de conocimientos geográficos. Si bien, en coincidencia con Edelstein (2011, p. 193) “la mayor potencialidad del análisis se expresa cuando se inicia en el tiempo de “pensar la enseñanza”; en tiempos de anticipación, cuando la clase es proyectada, imaginada en su hipotético acontecer”.

La retroalimentación permanente y el trabajo colaborativo son los pilares del dispositivo de formación docente que brinda un espacio para cuestionar los saberes tradicionales de la Geografía Escolar y reconocer las investigaciones actuales de las geografías posmodernas como así también los aportes de la antropología, la sociología, la politología, la economía con perspectiva interdisciplinaria que nos inscribe en el contexto de las teorías sociales críticas.

En las prácticas de Residencia Docente del Profesorado en Geografía se pretende lograr que las y los estudiantes asuman por convicción el derecho y la responsabilidad de manera integral. En este sentido, la formación ética y ciudadana requiere de abordajes curriculares más profundos en las propuestas disciplinares, vinculadas al compromiso que deben afrontar las y los estudiantes ante determinadas problemáticas sociales. Mundos para mirar e imaginar, es una invitación a pensar y soñar en nuevas posibilidades y oportunidades de aprendizaje, donde el compromiso docente se renueva y se concreta en las aulas y en la vida a través de la enseñanza de una educación en valores, inclusiva y con actitudes democráticas de justicia social.

Bibliografía

- Bach, A. M. (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Edelstein, G. (2019). Para repensar las prácticas en la formación docente: recuperar, reafirmar y profundizar construcciones colectivas de sentido que asumieron el riesgo de pensar lo impensable Recuperado de: <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/para-repensar-las-practicas-en-la-formacion-docente-recuperar-reafirmar-y-profundizar-construcciones-colectivas-de-sentido-que-asumieron-el-riesgo-de-pensar-lo-impensable/>
- Edelstein, G. (2015). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Fernández Caso, M.V. (2007 (coord.)). *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Noveduc: Buenos Aires.

- Fernández Caso, M.V. y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- Haesbaert, R. (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Revista Cultura y Representaciones sociales*. Año 8, núm. 15, septiembre de 2013. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v8n15/v8n15a1.pdf>
- Maffía, D. (2009). Cuerpos, fronteras, muros y patrullas. *Revista Científica de UCES*, 13 (2), 217-226. Recuperado de: <http://dspace.uces.edu.ar:8180/xmlui/handle/123456789/7>
- Mançano Fernandes, B. (2009). Sobre la tipología de los territorios. Recuperado de <http://web.ua.es/es/giecryal/documentos/documentos839/docs/bernardo-tipologia-de-territorios-espanol.pdf>
- Mançano Fernandes, B. (2009). Territorios, teoría y política. Publicado en: Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina*. Colección "Cómo pensar la geografía". Vol. 3. Editorial Itaca. México.
- Ministerio de Cultura y Educación de la provincia de La Pampa (2009). Ley de Educación Provincial N° 2511.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. (2013). *Materiales Curriculares. Geografía. Educación Secundaria. Ciclo Orientado*.
- Nin, M.C., Leduc, S.M. y Acosta, M. (2019). Formación docente en el Profesorado de Geografía. Diálogos, debates y articulaciones. Capítulo 1. pp. 15-27. En Nin, M.C. (comp.) (2019). *Geografía y enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas*. Colección Libros Académicos de Interés Regional. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Piper, I. y Calveiro Garrido, P. (2015). Políticas del miedo. Violencias y Resistencias. Publicado en: *Athenea Digital* - 15(4): 3-9 (diciembre 2015). Recuperado de: <https://atheneadigital.net/article/view/v15-n4-piper-calveiro>
- Porto-Gonçalves, C. (2009). De Saberes y de Territorios - diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana. Publicado en *Polis*, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N° 22, 2009, p. 121-136. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682009000100008
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. Publicado en: *Journal of World-Systems Reserch*, VI, 2, Summer/Fall 2000, 342-386 Special Issue: Festschrift for Immanuel Wallerstein – Part I <http://csf.colorado.edu/jwsr.issn> 1076-156x. Recuperado de: <http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/9.2.colonialidad%20del%20poder%20y%20clasificacion%20social-quijano.pdf>

- Santillán, L. (2013). Desigualdad, cultura y diversidad: conceptos que desafían hoy a la enseñanza. En, Schujman, G. y Siede, I. *Ciudadanía para armar. Aportes para la formación ética y política*. Buenos Aires: Aique.
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la economía global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Sassen, S. (2003). *Contradeografías de la globalización: La feminización de la supervivencia*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Svampa, M. (2017). *Del cambio de época al fin de ciclo. Gobiernos progresistas, extractivismo y movimientos sociales en América Latina*. Buenos Aires: Edhasa.

Geografías inclusivas: contenidos, prácticas y cotidiano escolar

María Victoria Fernández Caso · Raquel Gurevich¹

El único acto intelectual auténtico es la invención
(Serres, 2013, p.58).

Recrear contenidos geográficos en clave de inclusión

Este texto² revisita y actualiza un conjunto de ideas que esbozamos a propósito de un encuentro latinoamericano sobre formación docente y prácticas de aula hace más de cinco años. Continuamos trabajando en una línea compartida por muchos colegas del campo de la didáctica y que se refiere a la desafiante tarea de aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las instituciones escolares. Pensando asimismo en la tarea de contribuir, desde la enseñanza de la geografía, a que las y los jóvenes de hoy comprendan las configuraciones territoriales y ambientales del mundo complejo y fragmentado que nos toca vivir. Un mundo tan diverso como desigual, que exige no solo contenidos conceptuales específicos sino también herramientas metodológicas y posicionamientos éticos, para intervenir crítica y fundamentadamente en los problemas socioterritoriales contemporáneos.

A la luz de los recientes acontecimientos, no solo sanitarios, sino también políticos, económicos y ambientales que alcanzaron escala planetaria a partir de la pandemia del COVID 19, quedó develado en forma inocultable que asistimos a una época signada por la incertidumbre, la fragmentación y una profunda desigualdad. Y mientras escribimos estas líneas, en tiempos que se han dado en llamar de post-pandemia, se desata un conflicto bélico cuyos efectos van más allá de las fronteras de Ucrania y Rusia, y se avizoran como muy complejos y de difícil resolución. Resulta así evidente que los desafíos de desarrollos humanos y medioambientales están lejos de alcanzarse, en escenarios tan conflictivos y cambiantes. Bajo estas coordenadas de época, es indispensable que el conocimiento geográfico redimensione la relación espacio-sociedad y renueve sus preguntas desde categorías

1 Docentes e investigadoras de la Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento e Instituto de Geografía "Romualdo Ardissoné", Grupo INDEGEO.

2 Se retoman y profundizan aquí algunas ideas ya desarrolladas por las autoras en el libro que recoge las contribuciones del XIII ENPEG: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, Raquel (2017) "Geografías inclusivas. Configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas" en Oliveira Roque, Valeria et. al (org.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de formacao docente e praticas na educacao básica*. Belo Horizonte: UFMG-IGC

fundamentales en nuestra disciplina, para colaborar en la comprensión de las formas de organización de la vida social y de los territorios de modo situado.

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

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

En ese sentido, entendemos que la didáctica de la geografía aporta, en términos teóricos y prácticos al conocimiento social en su conjunto, pues las reflexiones pedagógicas sobre los tópicos territoriales y ambientales resultan indispensables para construir propuestas de enseñanza ricas, actualizadas y cuyas derivas sociales y políticas resulten en pos de una sociedad más justa e igualitaria. Desde este enfoque, la selección de contenidos geográficos implica la transmisión de valores, creencias y cosmovisiones del mundo. Por lo que en las clases de nuestra asignatura serán decisivos los gestos educativos acerca de tópicos vinculados con la desigualdad, la calidad de vida, la inclusión y la enseñanza de contenidos geográficos alineados con las ideas de territorio compartido, futuro común y construcción de un proyecto colectivo.

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

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

Y si bien existen múltiples perspectivas teóricas y epistemológicas, podemos decir que hay cierto consenso sobre el concepto de espacio geográfico, ya no concebido como receptáculo o contenedor de objetos naturales y sociales, sino entendido indisolublemente ligado a la configuración y funcionamiento de la sociedad, en particular a los procesos de producción y de reproducción social. El espacio geográfico es así una instancia de la totalidad social, en el mismo nivel y con la misma jerarquía que las demás dimensiones que la constituyen. El espacio participa como condicionante de los procesos sociales al mismo tiempo que como su producto, en una articulación histórica entre productor-producto, subordinante-subordinado, presupuesto-concreción (Blanco, 2007).

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

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

La enseñanza de la geografía en la Escuela Secundaria obligatoria

Vale la pena recordar que, en la Argentina, la Ley Nacional de Educación 26.206, en el Artículo 16, sanciona la obligatoriedad escolar en todo el país, extendiéndola desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria. En el Artículo 29 propone la Educación Secundaria Obligatoria, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa destinada a las y los adolescentes

y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Y más adelante, en el Artículo 30, se detallan las finalidades de habilitar a las y los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

Por su parte, la Resolución CFE N° 84/09 sobre Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria sostiene que

la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, *superar* la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aún no llegan (p. 8).

Estos lineamientos suponen revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de las jóvenes generaciones y construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de las y los estudiantes. De allí que resulte importante puntualizar la relación que existe entre las decisiones que se toman sobre la selección de contenidos y las expectativas que tenemos con respecto al futuro de las y los estudiantes, porque esas expectativas inciden en el tipo de prácticas de enseñanza que luego han de desarrollarse. Y tienen especial incidencia en las poblaciones menos favorecidas, que no terminan de completar sus estudios y quedan con acreditaciones pendientes. En los últimos años se han dispuesto un conjunto de planes y proyectos con el fin de garantizar el egreso efectivo de las y los jóvenes correspondiente al nivel secundario de la escolaridad. Nos referimos a los Planes Fines y Egresar -de alcance nacional- que, con sus marcadas especificidades institucionales y pedagógicas, recuperan contenidos y perspectivas tendientes a restituir oportunidades pedagógicas para quienes interrumpieron sus trayectorias escolares y a brindar mejores posibilidades de acceso a diferentes recursos en materia educativa. Entre ellos, destacamos los recursos digitales, el acceso a la conectividad y la posibilidad de integración de las TIC en la producción de conocimiento escolar. Recursos que han resultado centrales durante el aislamiento obligatorio provocado por la pandemia, para llevar adelante la continuidad pedagógica, a la vez que se pusieron en evidencia las múltiples tensiones y dificultades en su acceso. Además, el aprendizaje en casa desnudó de manera muy clara las desigualdades socio-espaciales y los distintos tiempos personales y familiares dedicados al aprendizaje.

En cuanto a la fragmentación socio-educativa específicamente vinculada con nuestro campo de interés, en indagaciones anteriores, producto de investigaciones temáticas específicas, observábamos que las diferencias más significativas que aparecen en cuanto a la selección de contenidos se basan en la cantidad de

temas abordados, el grado de profundidad, los materiales usados y el tiempo de trabajo asignado al tratamiento de un contenido en particular. En las escuelas con un perfil de estudiantes de estrato socioeconómico alto, se propiciaba un abanico de contenidos (ambientales, demográficos, sociales, económicos, políticos) privilegiando la escala global y regional intentando aprovechar los conocimientos y habilidades adquiridos por las y los estudiantes. Se estimulaba la reflexión crítica sobre la realidad social y se enseñaron más temas en períodos acotados de tiempo, con variadas estrategias y recursos que las instituciones proveen. Por su parte, en las escuelas con población vulnerable, se reducía el volumen de contenidos, se los trabajaba de manera más sencilla y superficial, o con menor complejidad conceptual, demorando más tiempo en el tratamiento de los temas, debido muchas veces a las dificultades de lecto-escritura y comunicación verbal. Generalmente, las y los docentes preparaban materiales de lectura para la tarea en el aula, privilegiando el abordaje de problemas próximos, cercanos a la escuela, a escala local, por considerarlos motivadores y próximos a sus intereses. Estas consideraciones nos llevan a interrogarnos acerca de la reproducción de las desigualdades existentes y de la pertinencia de privilegiar escalas geográficas y problemas del mundo social y económico de referencia para las y los estudiantes, sin relacionar y ampliar hacia las escalas de análisis nacional y global.

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

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

Sostenemos que es necesario generar nuevas y diversas formas de estar y aprender en las escuelas, ofreciendo propuestas de enseñanza variadas, en las que el aprendizaje se produzca en distintos espacios y tiempos, con diversos temas y abordajes, donde las y los estudiantes participen de la experiencia escolar con

nuevos sentidos, con otras formas, y también con renovados esfuerzos y compromiso. Pensamos que desde las estrategias de enseñanza es posible avanzar, incorporando los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes y jóvenes, y a partir de allí construir procesos educativos situados, buscando las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas por parte de las y los estudiantes.

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

Cabe aquí detenernos en el tratamiento de los denominados temas transversales, entendidos como construcciones escolares específicas acerca de temas/conocimientos/problemas que una sociedad considera relevantes en cada momento histórico. Ellos ofrecen la posibilidad de desarrollar herramientas conceptuales y estrategias metodológicas para comprender, explicar y, muy especialmente, intervenir en debates y cuestiones irresueltas de la sociedad actual (Fernández Caso y Gurevich, 2021).

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

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

Otro aspecto en el que la apropiación de los contenidos geográficos puede contribuir, especialmente en los primeros años de la escuela, alude a la pertinencia de las prácticas de estudio específico (lectura e interpretación de cartografía, tratamiento de datos demográficos, sistematización de variada información temática, etc.), con el horizonte de avanzar en el desarrollo del juicio crítico, el pensamiento autónomo y las habilidades de la argumentación y el análisis crítico. Podría pensarse, entonces, en una intensificación de “los procesos de alfabetización en ciencias sociales”, claves para las operaciones de conceptualización, análisis, interpretación, reflexión crítica. En el otro extremo de la trayectoria escolar, al momento de la finalización de los estudios, también los contenidos geográficos devienen objetos privilegiados de trabajo, en tanto acercan a las y los estudiantes a debates ligados a la formación política, próximos a la conciencia democrática,

histórica y ambiental. También permiten rescatar aquellas experiencias de participación en distintas experiencias sociales y comunitarias, además de reflexionar sobre el carácter problemático, no neutral e histórico del conocimiento social.

En esa dirección, destacamos el valor inclusivo que tiene acercar a las y los jóvenes a la noción de reflexividad sobre la construcción de los conceptos e información, así como acercarlos a prácticas educativas que se encuentren abiertas a preguntas que resignifiquen los sentidos establecidos y a contenidos éticos y políticos de relevancia social y cultural.

Territorios en disputa: desafíos en la clase de Geografía

Venimos planteando que uno de los principales desafíos de la enseñanza de contenidos geográficos relevantes consiste en colaborar, desde las prácticas de aula, para que las y los estudiantes ensayen múltiples formas de pensar geográficamente, aprendan a analizar e interpretar problemas socioterritoriales, y que desde las teorías de las ciencias sociales construyan argumentos y puedan diseñar escenarios superadores sobre los temas de la vida social que nos tocan todos los días: laborales, ambientales, productivos, energéticos, de vivienda, de transporte, entre otros. El mejoramiento de la calidad de los aprendizajes no puede sino tener lugar en entornos donde se privilegian las operaciones de problematización, contextualización y desarrollo del pensamiento complejo, en marcos intersubjetivos de trabajo. Como educadoras, sabemos el enorme trabajo que esto implica y la responsabilidad a la que nos compromete la tarea de diseñar y conducir tales aprendizajes.

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

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

culturalmente diversos, edades superpuestas, biografías singulares, jóvenes con necesidades específicas, entre otras tantas facetas que asume la diversidad en el aula.

En cuanto a los contenidos disciplinares, desde un enfoque socio-crítico, la recuperación de las biografías de las y los estudiantes y sus saberes respecto de los problemas socioterritoriales más relevantes de los países capitalistas periféricos, particularmente de América Latina, resulta central para profundizar aprendizajes sobre temas polémicos y convocantes del tiempo presente, alentando a revitalizar los conceptos y las explicaciones así como otorgar nuevos sentidos a aquellos discursos cristalizados sobre las configuraciones territoriales y ambientales, a distintas escalas de análisis.

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

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

grupal, el planteo de escenarios, la ponderación de alternativas. Y porque, en los respectivos trayectos de aprendizaje, las y los estudiantes deberán desarrollar variadas prácticas de lectura y escritura en formatos y lenguajes diferentes (gráficos, tipográficos, visuales, digitales, etc). Por su parte, la intervención pedagógica de plantear modalidades de trabajo de tipo colaborativo en el aula constituye un aporte al desarrollo de la autonomía de las y los estudiantes, la independencia y el pensamiento crítico.

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

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

Para finalizar, una apuesta por las geografías inclusivas

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

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

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

Bibliografía

- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En: Fernández Caso, M. V. y R. Gurevich (coord.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. Buenos Aires: Biblos.
- Consejo Federal de Educación (2009). *Resolución CFE Número 93/09*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución, profesiones, sujetos e individuos en la Modernidad*. Barcelona, Editorial Gedisa, 2006.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2021). “La geografía y los temas transversales: potencialidades disciplinares y pedagógicas”. Presentado en *III Jornadas Nacionales de la REDIEG*, 10-11 junio 2021.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2017). “Geografías inclusivas. Configuraciones pedagógicas y reflexiones críticas” en Oliveira Roque, Valeria et. al (org.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de formação docente e práticas na educação básica*. Belo Horizonte: UFMG-IGC.
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2014). (Dir). *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. INDEGEO/REDLADGEO. Buenos Aires: Editorial Biblos. Colección Claves para la Formación Docente.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (2012). *Acerca de la obligatoriedad de la educación secundaria argentina. Análisis de la política nacional*. Buenos Aires: UNICEF.
- García Canclini, N. (2006). *¿Dónde está la caja de herramientas? Cambios culturales, jóvenes y educación*. Conferencia en el Seminario Internacional “La formación docente en los actuales escenarios”. Buenos Aires: Universidad de la Matanza - Ministerio de Educación de la Nación.
- Gurevich, R. Ajon, A. Souto, P. (2010). Lo mismo, pero diferente. Contenidos y abordajes en Geografía frente a situaciones de desigualdad educativa. En: *Revista Plures Humanidades* N° 13. Programa de Pós-Graduação em Educação–Mestrado, Ribeirão Preto, Brasil, Centro Universitário Moura Lacerda. Páginas 12-32.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: FCE.

- Kaplan, C. (2005). Desigualdad, fracaso, exclusión. ¿Cuestión de genes o de oportunidades? En: Llomovatte, S. y C. Kaplan (coord.) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: ediciones Novedades educativas.
- Maggio, M. (2012). *Enriquecer la Enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Meirieu, P. (2006). Educar en la incertidumbre. En: Revista *El monitor de la Educación* N. 9. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Quinta Época, Septiembre/Octubre.
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Plan Egresar. Proyectá tu futuro*. Documento Base. Anexo I. Buenos Aires: Secretaría de Educación
- Ritchhart, R. Church, M. Morrison, K. (2014). *Hacer visible el pensamiento. Como promover el compromiso, la comprensión y la autonomía de los estudiantes*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Serres, M. (2013). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F. (2008). Los cambios de formato en la escuela secundaria argentina: por qué son necesarios, por qué son tan difíciles. En: Revista *Propuesta Educativa* 29. Año 17. Buenos Aires: FLACSO. P. 63-72.
- Urresti, M. (2008). “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Obligadas a huir. Crisis de refugiadas en el mundo. Reflexiones de la práctica docente en Geografía

Melina Ivana Acosta¹ · María Florencia Lugea Nin²

Los niños que se trasladan como refugiados desde su país de origen a otro país (porque no era seguro para ellos permanecer en su país), deben recibir ayuda y protección, y gozar de los mismos derechos que los niños nacidos en el país que les acoge (UNICEF, 2019).

Introducción

El presente trabajo resulta de una experiencia de planificación de la enseñanza entre una estudiante de Residencia Docente y la coformadora, a su vez, ayudante de la práctica en la formación del Profesorado en Geografía. La propuesta surge de la construcción de una unidad didáctica para ser implementada en un primer año correspondiente a ciclo básico de la educación secundaria, en un colegio de la ciudad de Santa Rosa.

El diseño de la planificación y el desarrollo de la práctica situada, se desprenden de la participación y el proceso de acompañamiento que evidenció la estudiante residente en uno de los cursos que tiene a su cargo, la docente de la práctica. El proceso de ayudantías durante un tiempo prolongado, contribuye al conocimiento del grupo de estudiantes, de la planificación de la docente coformadora, como así también del contexto institucional que le otorga un marco de referencia para proyectar la enseñanza.

En este sentido, la planificación se diseñó en relación a las dimensiones de análisis mencionadas y la propuesta de la cátedra, con el fin de problematizar la práctica, recuperar saberes y evidenciar nuevos conocimientos a partir de indagar en la crisis de refugiadas/os como una problemática mundial.

El período de ayudantías en la construcción de la práctica

Las observaciones/ayudantías como la permanencia constante en el aula y en la institución educativa, permiten hacer foco en la dimensión pedagógico-curricular e institucional para reflexionar acerca de los modos de hacer y estar en la escuela.

La planificación pensada, situada y en contexto, permite consolidar una metodología de trabajo disciplinar en relación al Proyecto Educativo Institucional. Estas

1 Docente e investigadora del Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

2 Investigadora del Instituto del Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

dos dimensiones de análisis se presentan como centrales para desandar el camino al diseño de su propio Plan de prácticas, a fin de tomar decisiones contextualizadas.

Asimismo, el contacto permanente de la estudiante residente en las clases a partir de las ayudantías brinda las herramientas formativas para definir metodológica y didácticamente su práctica profesional. En cuanto que, al momento de planificar, cuenta con saberes y conocimientos ya construidos previamente que se recuperan a medida que transcurren las clases de Geografía.

En este sentido, la planificación se vuelve integral y resulta de la continuación de un eje estructurador y vertebral en la que se entran saberes otorgados con nuevos saberes propiciados en la práctica con sentido espiralado a la clase (Sanjurjo, 2009) para garantizar conocimientos como procesos complejos. Entre los objetivos planteados desde el comienzo de la planificación surge dejar de lado la fragmentación de los saberes, que pertenezcan a un continuum de conocimientos integrales, para que los nuevos saberes se entranen con los saberes anteriores.

El desarrollo de la práctica pensada, situada y en contexto se transmite en el diseño de planificación que articulen aprendizajes, estrategias y recursos de enseñanza. Estos saberes y conocimientos construidos durante la permanencia en el aula se recuperaron en el momento de llevar a cabo la práctica. La permanencia constante en aula y en la institución visualiza el recorrido por la dimensión pedagógico-curricular e institucional.

La retroalimentación permite una recursividad en la propuesta. Esto es posible también por la planificación y el trabajo en el aula con la coformadora como pareja pedagógica. El trabajo en equipo, el diálogo, intercambio, la comunicación permiten una reflexión colaborativa, continua y sostenida sobre la práctica.

El sentido de la planificación integral

La recursividad de la propuesta permite hacer un “ida y vuelta” permanente en la enseñanza y los aprendizajes, no sólo de las y los estudiantes de primer año, sino también de la estudiante en formación, pues permite consolidar y transferir conocimientos y a su vez, construir otros a partir del andamiaje de una base sólida de saberes que se construyen, (re)construyen y que potencian la reflexión de la práctica.

En el doble rol que significa ser formadora de formadores como de coformadora de la práctica, las palabras de Alliaud en su libro “Los artesanos de la enseñanza”, identifican y resignifican el sentido de una formación pensada en la problematización de la práctica y sus saberes cuando aduce, “Son los formadores/profesores de Práctica los responsables principales de transmitir el oficio a quienes se están formando (...) todos enseñan y están comprometidos con el enseñar a enseñar” (Alliaud, 2017, p. 100).

Asimismo, “La relación coformador-residente conlleva indefectiblemente predisposición para operar en la diversidad e imprevisibilidad de situaciones y

contextos y, desde allí, implica asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar las singularidades que se presentan” (Leduc y Acosta 2019, p. 51).

Las instancias de planificación acordadas y consensuadas, recuperan los conocimientos previos de las y los estudiantes de primer año sobre las problemáticas sociales contemporáneas abordadas durante el año escolar. Asimismo, se establecen los ajustes correspondientes en cada clase para recuperar las lecturas, los análisis orales, la explicación y las apoyaturas visuales.

La enseñanza de problemáticas geográficas actuales amplía la mirada social y crítica de la Geografía de las y los estudiantes acerca de la concepción que portan desde la Educación Primaria. También se pone de manifiesto uno de los principios de la progresión de los aprendizajes, que da cuenta de la complejidad misma de la problemática de la enseñanza.

Esto es el principio de la recursividad (Souto, 2016) en cuanto no hay una causa-efecto, sino cada momento pedagógico se transforma en producto y productor de conocimiento. La planificación conjunta y el trabajo en el aula como pareja pedagógica entre conformador y residente favorecen el diálogo, la comunicación, el trabajo integrado y colaborativo entre ambas otorgando la oportunidad de reflexionar en acción -en y sobre- la práctica.

La potencialidad de la práctica radica en la formación de una o un estudiante de manera holística en la construcción autónoma de aprendizajes, desde los propios intereses de las y los estudiantes como de la practicante. Ello fue posible en función de enriquecer la propuesta sobre la base de la diversificación de estrategias y actividades como estudios de casos, testimonios, imágenes, videos, afiches, discursos, producciones audiovisuales y fotografías tomadas por las y los estudiantes y, construcción de mapas colectivos.

En palabras de Sanjurjo (2019),

también para tomar conciencia que en las elecciones didácticas no hay neutralidad, que siempre se sustentan en una concepción acerca de cómo aprende el sujeto, que es el conocimiento y la ciencia, qué características tiene el conocimiento disciplinar, para qué y por qué enseñamos lo que enseñamos y lo hacemos de una manera determinada. Y esos supuestos seguramente son solidarios con concepciones más profundas acerca del hombre y su relación con el mundo, acerca de ideales y utopías. Por eso sostenemos que la enseñanza en general, la preparación de una clase en particular, no es una cuestión solamente técnica. Tiene que ver con dimensiones epistemológicas, políticas e inclusive ontológicas (p.23).

Las distintas estrategias desplegadas durante las clases dan cuenta de una enseñanza espiralada, ya que los recursos seleccionados para cada clase de esta secuencia tienen vinculación con otros momentos sucedidos anteriormente en las clases de Geografía.

El Diseño Curricular Jurisdiccional como marco de referencia

Para la planificación de la secuencia didáctica se seleccionó el eje “los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio”. A partir de este eje y en interacción con otros ejes se pretenden analizar las prácticas sociales de los sujetos y actores que desarrollan y construyen los territorios, con desigual posibilidad de ejercer su poder, de imponer sus intenciones y decisiones, y esto se visualiza a través de la imposibilidad de algunos de ellos de llevar a cabo sus proyectos de vida.

En este sentido, es importante que esas prácticas sociales deban considerarse atendiendo diferentes ámbitos o escalas (regional, nacional, supranacional o global) de reproducción de su poder (político, económico, simbólico).

Es necesario reconocer que es el producto contingente de las tensiones existentes entre las fuerzas estructurales y las prácticas de los agentes humanos. Las escalas estarían así definidas por procesos sociales que se despliegan en diferentes ámbitos que se determinan mutuamente (Ministerio de Cultura y Educación, 2009, p. 8).

A partir de este eje, se propone examinar la dinámica de la población mundial con especial hincapié en las migraciones en contextos de globalización. Para ello se recurre a la multiescalaridad, se incorporan diferentes contextos para la comprensión de las dimensiones de análisis social, político, cultural, económico, de género, derecho humano y problemáticas que giran en torno a la temática en cuestión. De esta manera, se incluyen fuentes de información y las herramientas necesarias para su decodificación e interpretación.

Para el estudio de las migraciones en contextos de globalización, se problematiza la temática iniciando la secuencia didáctica con la crisis de las/os refugiadas/os. Para llevar a cabo esta construcción de aprendizajes, se propone reconocer y analizar diferentes estudios de casos, atender a la interrelación de las variables presentes en el territorio y, a su vez indagar en las habilidades cognitivas para interpretar imágenes y videos, construir fotografías y mapas, textos e ideas propias.

Propósitos de enseñanza

- Facilitar herramientas para la comprensión del proceso de movilidad territorial, con el objetivo de identificar y analizar múltiples problemáticas de los migrantes.
- Promover estudios de casos para el análisis de la crisis de los refugiados.
- Proponer el análisis de diversidad de fuentes que favorezcan el abordaje crítico sobre la situación de vida de los migrantes para facilitar la comprensión de los procesos territoriales.
- Promover la enseñanza de esta temática desde la perspectiva de derechos humanos como saber transversal.

Objetivos de aprendizaje

- Reconocer la dinámica de la población mundial con el propósito de comprender acerca de la crisis de los refugiados y los migrantes del siglo XXI.
- Identificar múltiples problemáticas que causan las migraciones forzadas
- Analizar condiciones de vida y derechos de los migrantes y refugiados.
- Comprender procesos de movilidad territorial como una estrategia para enfrentar problemáticas sociales, políticas, económicas, ambientales.

Eje: Los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio

Se seleccionó el saber: el conocimiento de las características de la población mundial y la comprensión y explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, las migraciones y las condiciones de vida. Esto supone: reconocer la estructura y dinámica de la población mundial.

A partir de:

- Reconocer la movilidad territorial como una estrategia de base que permite a los sujetos y actores, enfrentar nuevos desafíos ante las transformaciones sociales, en diferentes momentos y contextos.
- Entender que la movilidad de la población genera vínculos permanentes, entre sociedades de origen y de itinerancia.
- Analizar factores que facilitan o interfieren la migración humana en ciertas regiones del espacio global.
- Analizar condiciones de vida atendiendo a sus características (marginación, aislamiento, falta de servicios, entre otros) y sus manifestaciones, por ejemplo, violencias, problemas ambientales, entre otros.
- Identificar algunas problemáticas de la población mundial, teniendo en cuenta el carácter estructural de lo económico, las dimensiones política, social y cultural, poniendo énfasis en el papel que ellas juegan en la forma en que se estructura el espacio social (Ministerio de Cultura y Educación, 2009).

La secuencia didáctica se concretó en 14 (catorce) clases, que fueron diseñadas y ajustadas en función de los sucesos de las clases anteriores. Aproximadamente entre los meses de agosto a octubre, que corresponde a las 3hs semanales correspondientes a la caja curricular de Geografía en Ciclo Básico.

La programación de las clases resultó a partir del siguiente cronograma. En la primer clase se recupera la actividad pendiente acerca de la lectura de los discursos confeccionados por estudiantes, luego se introdujo la problemática acerca de la crisis de refugiados/as en el mundo, se destinaron dos clases a la enseñanza de los muros que excluyen en contextos de globalización, problemáticas en los desplazamientos, la mundialización de las migraciones.

Durante el transcurso de la secuencia se toma la decisión de realizar un trabajo práctico evaluativo integrador con el propósito de recuperar los saberes con la debida autoevaluación. El integrador se evalúa mediante una exposición oral. En la clase siguiente se presenta una actividad para trabajar con el libro “Todas somos desplazadas” (2019) de Malala Yousafzai. Como actividad de cierre integradora y evaluativa de la propuesta se confeccionó un mapeo colectivo de mujeres desplazadas/refugiadas en el mundo en dos módulos de clase. Como actividad final se realizaron entrevistas a las y los estudiantes acerca de la evaluación de la propuesta presentada.

Problematizar la práctica...

La invitación a problematizar la enseñanza de una Geografía Mundial, desde el Diseño Curricular Jurisdiccional (2009) fue a partir de construir una propuesta de enseñanza y aprendizaje que permita que las y los estudiantes comprendan el espacio geográfico como un proceso en construcción social sujeto a cambios y transformaciones continuos, a múltiples y complejas relaciones territoriales.

Ello implica interpretar cómo son y cómo funcionan otras sociedades, cómo se construyen las identidades personales y colectivas, a múltiples escalas. A partir de esta concepción de la enseñanza, se otorgó espacio de participación a las y los estudiantes en relación a sus intereses para colaborar en una propuesta co-planificada. Esta resulta de incorporar la perspectiva de género y derechos humanos como saberes transversales, a partir de establecer empatía con las problemáticas sociales abordadas desde lo cercano en relación a la edad de las/os estudiantes, aunque lejano territorialmente.

Poner en juego nuevas formas de enseñar y aprender a través de contenidos de una Geografía renovada, permite analizar dilemas de la agenda contemporánea a partir de problemas de carácter espacio-territorial que tengan relevancia social como las relaciones de poder, reestructuración capitalista, procesos de fragmentación e integración, transformaciones espaciales, procesos culturales y políticas territoriales (Gurevich, 2005).

En consonancia con Marta Souto (2016),

Entendemos a la reflexión como proceso recursivo y no lineal, vueltas e idas conjuntas, ondas del pensar, el conocer, el sentir, el actuar. Trabajo que se apoya en lo vivido, en la experiencia docente, que profundiza, indaga, busca en ella, buscando comprensiones que, lejos de reflejar como imagen idéntica los detalles, cambian la dirección y la mirada para abrir nuevos sentidos (p.77).

La planificación de la docente coformadora, hasta el momento de la concreción de la práctica de la estudiante, se desarrolla en el marco de la interdisciplinariedad en las Ciencias Sociales junto la asignatura Construcción de la Ciudadanía. La articulación posibilita configurar un trabajo colaborativo entre docentes y

estudiantes como así también enseñar y aprender saberes transversales a las disciplinas para abordar problemáticas mundiales. En este caso, se abordan saberes relevantes del currículum que involucraron a las materias para articular temáticas como desigualdades sociales, de género, diversidad cultural, entre otros, a partir de la historia de vida de Malala Yousafzai,

Aprender ciencias sociales a través de la historia de vida de Malala, una niña, hoy mujer, en la que podemos transportarnos en el tiempo y en el espacio a estudiar sobre su cultura, su experiencia de vida, sus motivaciones, su lucha, su búsqueda de derechos, sus convicciones, su rol social. Su enseñanza resulta indispensable para que los estudiantes se fortalezcan como ciudadanos democráticos, con compromiso ético y valores sociales que propicien la sensibilidad por problemáticas sociales.

Asimismo, es imprescindible preguntarnos si lo que enseñamos tiene relevancia social para nuestros/as alumnos/as, si con nuestras propuestas les ayudamos a comprender mejor el mundo en el que viven, a tomar las decisiones apropiadas para su vida, a debatir, pensar y reflexionar críticamente, en definitiva, a formarlos en una educación para la ciudadanía. (Acosta, 2019, p. 117).

Al respecto Edelstein (2015) asume que

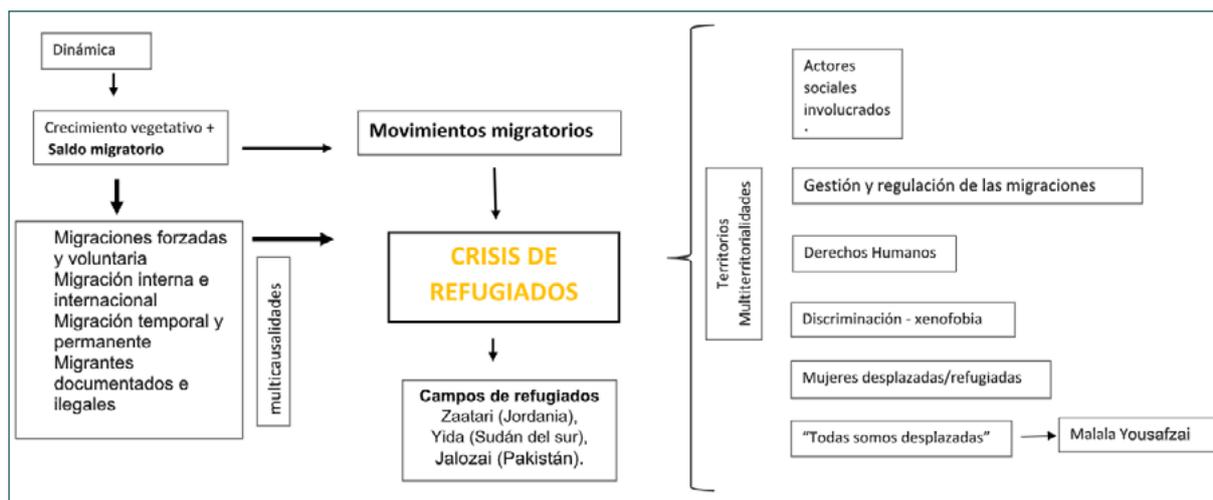
La interdisciplina presupone la flexibilización de las fronteras entre los campos disciplinarios (...). Espacios comunes que implican ampliación y a su vez superposición; movilizan un proceso complejo en el que se interceptan dos o más campos disciplinares (...) Surgen así nuevos objetos y nuevos problemas; nuevas miradas sobre objetos; nuevos problemas analizados con métodos y técnicas de larga tradición de otros campos (p. 94).

Es a partir de comprender el sentido de la integralidad de la planificación de la enseñanza, que la estudiante residente toma la decisión didáctica frente al currículum, la planificación de la docente coformadora y el Proyecto Educativo Institucional, de continuar con una propuesta que recupere el sentido pedagógico de la articulación.

La crisis de refugiadas/os en el mundo

A partir de conocer e indagar en territorios lejanos y sobre la vida de Malala, es que la estudiante diseña su propuesta de práctica a partir de indagar en las migraciones en contextos de globalización e incorpora categorías analíticas como las de refugiados/as, éxodo, feminización de las migraciones, muros tangibles e intangibles, que se suman a los que se venían trabajando como derechos humanos, rol de organismos internacionales y de los Estados, discriminación, xenofobia, entre otros conceptos para organizar la enseñanza. En la Figura N° 1, se puede apreciar una red conceptual con categorías conceptuales analíticas en la planificación.

Figura N°1: Red conceptual de la planificación



Fuente: Elaboración propia de María Florencia Lugea Nin y Melina Acosta (2019)

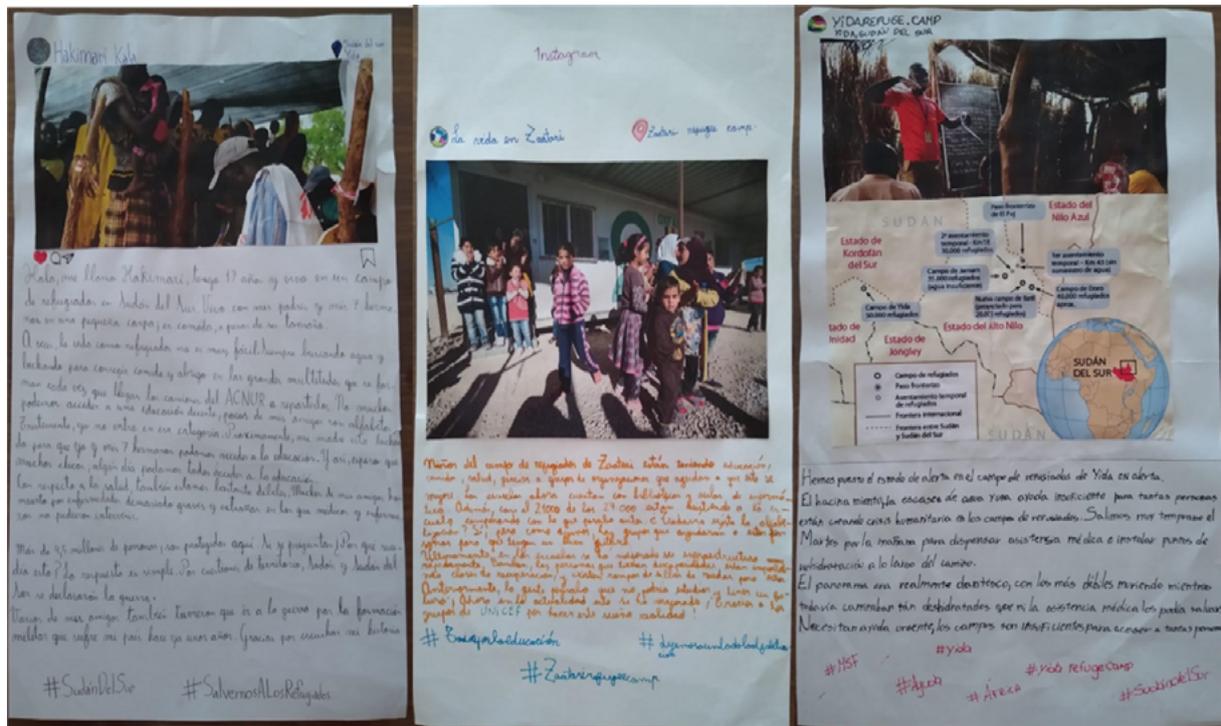
Para comenzar, se recupera la lectura del libro “Malala, la niña que quería ir a la escuela” (2017) escrito por Adriana Carranca, una periodista brasileña, que se trabajó anteriormente en las clases, en el que involucra al concepto de refugiados y éxodo. Se relacionan estos conceptos con un breve video llamado “Mi día a día en el campo de refugiados de Zaatari” (duración: 2.13 minutos), contado por un niño que vive allí, realizado por Save the children, España. Zaatari, es el segundo campo de refugiados más grande del mundo, en el que 60% de sirios son niños y niñas. La vida en Zaatari no es fácil, frío intenso en invierno y calor agobiante en verano es lo que ofrece un lugar inhóspito, con acceso limitado a electricidad y agua potable. A partir de los conceptos mencionados anteriormente y con el video presentado se indagan las ideas previas de las y los estudiantes y se registran en el pizarrón.

Luego se desarrolla una actividad sobre tres campos de refugiados: Jalojai ubicado en Pakistán, nombrado en el cuento de Malala (se retoma su lectura), Zaatari en Jordania y Yida en Sudán del Sur, los cuales se trabajaron con el video y con imágenes. El campo de refugiados de Yida se selecciona ya que las y los estudiantes trabajaron en momentos previos del año distintas problemáticas de Sudán del Sur. En grupos de tres estudiantes se analiza uno de los estudios de caso seleccionados, con bibliografía e imágenes proporcionadas por la residente. La actividad requiere tener en cuenta aspectos como: el nombre del campo de refugiados, la ubicación (posición relativa), las multicausalidades de la formación del campo de refugiados (guerras, grupos extremistas en el territorio, problemáticas ambientales), las problemáticas internas del campo de refugiados, condiciones de vida, vulneración de derechos, los organismos internacionales que están involucrados. Con esta actividad se propone destinar tiempo a la enseñanza del trabajo cooperativo.

Según Anijovich y Mora (2017) es importante trabajar en grupos para desempeñar diferentes funciones necesarias para llevar a cabo la tarea, gestionar

desacuerdos, dividir los trabajos, etc. Estas capacidades se requieren en la práctica y la evaluación para se apropien de ellas. Las/os estudiantes plasmaron en una hoja en blanco los resultados del análisis de las variables antes mencionadas. El formato propuesto consiste en la realización de una publicación en la red social Instagram con el propósito de estimular la creatividad. En la Figura N° 2 se observan tres producciones de las y los estudiantes.

Figura N°2: Campos de refugiadas/os y las producciones en Instagram de las/os estudiantes



Fuente: Fotografía tomada por María Florencia Lugea Nin (2019)

En la secuencia didáctica se propone un trabajo práctico evaluativo integrador que consiste en la realización de un periódico que trata sobre temáticas de migración. Es una actividad que hace hincapié en una enseñanza espiralada, ya que no solo se problematiza el contenido de una Geografía renovada trabajada en clases previas; sino que el recurso utilizado para el trabajo práctico se vincula con la historia de Malala uno de los aspectos destacados en el libro y analizado en las clases.

Se plantea trabajar en grupos de tres estudiantes y que imaginen que son periodistas/corresponsales/enviados especiales del Periódico Migrar, que involucra el proceso migratorio, en este caso sobre migraciones forzadas. Las y los estudiantes piensan que compartieron tiempo con personas que hoy viven en diferentes campos de refugiados como: Zaatari (Jordania), Yida (Sudán del Sur), Jalozai (Pakistán), que fueron a cubrir la crisis por la que atraviesan las y los refugiadas/os en el mundo como así también las formas de vida y organización social dentro de este espacio. Se entrega la consigna la cuál simula la tapa de un diario (Figura N°3).

Figura N°3: Tapa del periódico Migrar



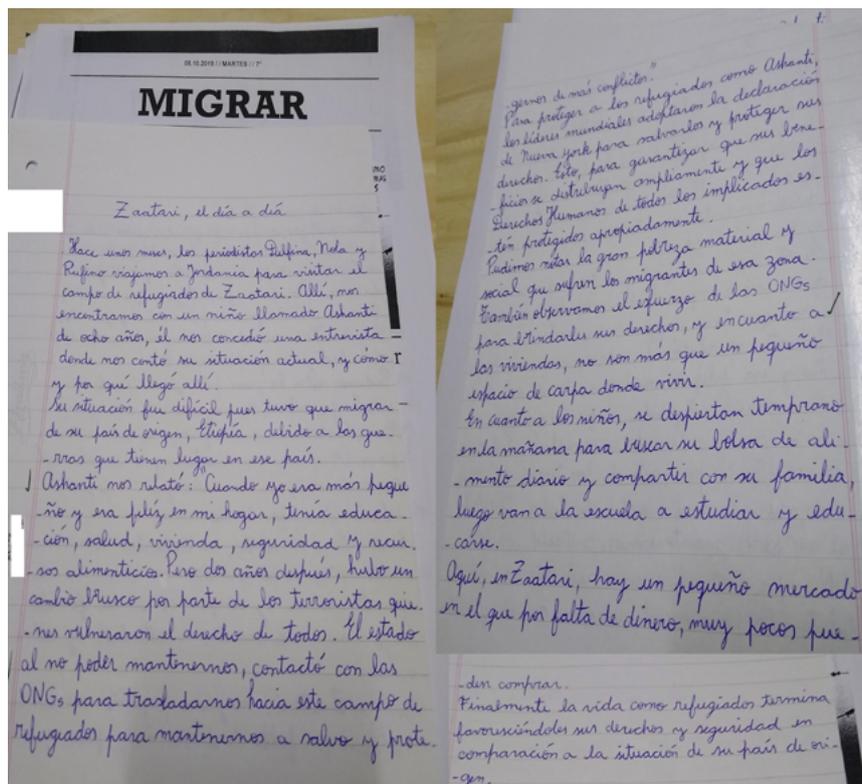
Fuente: Elaborado por María Florencia Lugea Nin (2019)

La actividad consiste en confeccionar un relato (mínimo de dos carillas) explicando, relacionando y reflexionando sobre la situación actual de personas que huyen de su lugar de origen por múltiples causas ¿Cómo consiguen la condición de refugiados y que se les garantiza? ¿Cómo son los campos de refugiados? ¿Qué problemáticas se pueden encontrar en los campos de refugiados? ¿Cómo viven los niños allí? ¿Cuál es el rol de los Estados, Organismos Internacionales?, ¿ONG? ¿Qué territorios están implicados en esta situación? Utilizan conceptos tales como migraciones forzadas, refugiados, solicitantes de asilo, trata y tráfico de personas, conflictos, ACNUR, rol de los Estados, ONG, ciudadanía, derechos humanos, discriminación, frontera, pasaportes. Para el relato se debe considerar:

- el testimonio, frase o imagen elegidos al azar.
- sensaciones y reflexiones personales sobre la crisis de refugiados.
- lo estudiado en las clases en relación con esta temática (actividades realizadas, lectura de artículos, imágenes, videos).
- la vinculación y articulación con alguna de las temáticas desarrolladas durante el año.

En las clases siguientes se propuso una autoevaluación de lo realizado y socialización en forma oral indicando palabras clave en el pizarrón a fin de dar cuenta los aprendizajes alcanzados.

Figura N°4: Producciones de estudiantes sobre la actividad Periódico Migrar



Fuente: Fotografía tomada por María Florencia Lugea Nin (2019)

Como actividad final se trabajó con el libro “Todas somos desplazadas, mi experiencia y mis encuentros con refugiadas de todo el mundo”, de Malala Yousafzai, es una publicación del 9 de marzo de 2019, de Alianza Editorial. La experiencia de Malala en sus visitas a campos de refugiadas/os les hizo reconsiderar sus propias vivencias como desplazada, primero como persona desplazada internamente cuando era niña en Pakistán y, más tarde, como la activista internacional que podía ir a cualquier lugar del mundo, excepto a su querido hogar. Esta es la primera parte del libro Soy desplazada. En la segunda parte Somos desplazadas, explora en las historias personales de algunas de las jóvenes extraordinarias que conoció en sus viajes: jóvenes que han perdido su comunidad, su familia y con frecuencia

el único mundo que han conocido. Comienza esta segunda parte del libro diciendo que ella no es refugiada, pero conoce la experiencia de ser desplazada, de tener que dejar Mingora, su lugar de origen, su casa, su país, porque quedarse es demasiado peligroso. Se relata la historia de distintas mujeres que se desplazan por distintas partes de mundo: Yemen a Egipto y luego a Minnesota; Yemen a Egipto y luego Italia; Siria a Jordania; Sinyar, Irak a Dohuk, Irak; Iscuandé, Colombia a Cali, Colombia; Guatemala a México y luego a Texas a Massachusetts; Congo a Zambia a Pensilvania; Bangladesh; Uganda a Canadá.

En la contratapa del libro se menciona la siguiente frase:

Nunca deja de asombrarme que la gente dé la paz por supuesta. Yo doy las gracias por ella cada día. No todo el mundo tiene paz. Millones de hombres, mujeres y niños viven en medio de la guerra cada día. Su realidad es la violencia, hogares destruidos, vidas inocentes perdidas. Y su única elección para tener seguridad es marcharse. “Eligen” ser desplazados. Pero no es que sea precisamente una elección (Malala, 2019).

Se realiza una explicación de la organización del libro y de qué se trata, y por qué es interesante relacionarlo con el tema que se está problematizando. Sobre todo, se hace hincapié en las experiencias de mujeres jóvenes y adultas que son desplazadas en el mundo; y las emociones encontradas que conlleva dejar atrás todo aquello que conocen. No solo están huyendo de la violencia, sino que también están escapando de sus países, de sus hogares. Se evidencia la enseñanza de Educación Sexual Integral (ESI) a partir de conocer las historias de vida de mujeres en diferentes partes del mundo.

Para la actividad se entrega a cada grupo un relato de vida de mujeres jóvenes y adultas de la segunda parte del libro de Malala, *Todas somos desplazadas*. Junto con el relato se comparten preguntas guía para su lectura, que serán insumos para la confección de una red conceptual sobre los contenidos del relato que luego se comparte con los demás compañeros y compañeras en la socialización de lo trabajado. Para finalizar la secuencia didáctica se realizó una socialización de la actividad y construcción colectiva de una cartografía de mujeres desplazadas y refugiadas en el mundo.

En relación a la evaluación integral, Anijovich y Cappelletti (2017) sostienen que evaluar los aprendizajes se constituye en una oportunidad para poner en diálogo los saberes que se han enseñado con la producción de conocimientos por parte de las y los estudiantes. En este sentido, se confecciona un mapa colectivo de mujeres desplazadas y refugiadas en el mundo se da cuenta los desplazamientos, los países emisores y receptores, las problemáticas en torno a su país de origen, los desplazamientos y en los países de destino, los sentimientos y sensaciones de las migrantes, sus miedos y sueños a la hora de dejar atrás su hogar. Esta actividad significó la retraolimentación del proceso de enseñanza y aprendizaje, ya que se

fue tomando nota, registro y se realizaron devoluciones de la actividad mediante una planilla de seguimiento de los/as estudiantes.

Al finalizar el mapa colectivo (Figura N°5) relacionaron aprendizajes abordados durante la secuencia, como por ejemplo con campos de refugiados, sus problemáticas, países de origen y destino, los actores sociales involucrados, el rol de organismos internacionales y ONG, políticas migratorias en relación al pacto mundial para una migración gestionada y segura, aspectos en relación a la cuestión de género y derechos humanos, entre otros.

Figura N° 5: Mapeo colectivo sobre los casos analizados de las refugiadas en el mundo



Fuente: Fotografía tomada por María Florencia Lugea Nin (2019)

Para concluir, resulta significativo el aporte de Fernández Caso (2007, p. 14-15) acerca de la relevancia social que posee la Geografía, para su enseñanza desde una perspectiva renovada y crítica del mundo actual,

(...) los geógrafos se ocupan de estudiar una variedad de cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales que tiene lugar en un mundo desigual, en permanente cambio. Estas producciones comienzan, a su vez, a ser trabajadas en las aulas, porque ya no se trata de inventariar y describir un mundo en armonía, sino de avanzar en la comprensión de una realidad socio-territorial compleja. Se encargan de estudiar (...) temas como el impacto de las nuevas tecnologías, el deterioro ambiental, la pobreza y la exclusión social o los conflictos por la apropiación de los recursos son algunas de las cuestiones que ocupan un lugar central en la agenda social contemporánea y cuya enseñanza resulta prioritaria dotar a los alumnos y alumnas de mejores herramientas para comprender los problemas del mundo que les toca vivir.

Consideraciones finales

Para desarrollar la planificación de la unidad didáctica en un primer año correspondiente al ciclo básico de educación secundaria, fue necesario triangular el conocimiento del grupo de estudiantes, la planificación de la docente coformadora y el contexto institucional. Estos tres aspectos otorgan significatividad y un marco de referencia para proyectar la propuesta de enseñanza. Este proceso se lleva a cabo desde el periodo de observaciones y ayudantías que se desarrollan por un tiempo extendido, del mes de junio hasta culminar las prácticas los dos últimos días del mes de octubre. Es para destacar, que la estudiante pudo recuperar las devoluciones a las observaciones realizadas por parte de las docentes de la cátedra a fin de enriquecer la planificación.

En esta oportunidad, las problemáticas territoriales mundiales actuales como es el caso de la crisis de refugiadas/os en el mundo, se han puesto en relación con los saberes, la planificación de la docente coformadora para la construcción de una propuesta diversificada por parte de la estudiante residente. Ello, propició al desarrollo de la creatividad de las y los estudiantes e invitó al conocimiento de otras realidades, otras historias de vida, otros territorios.

Asimismo, constituye un desafío no solo como docentes sino como estudiantes de primer año indagar en problemáticas territoriales que impliquen la interrelación de variables y dimensiones de análisis como las políticas, ambientales, económicas, sociales y culturales en articulación con los territorios. La enseñanza como el conocimiento de territorios lejanos, más abstractos permitió establecer lazos de empatía sobre los casos estudiados. En este sentido, las categorías analíticas acerca de la perspectiva de género y derechos humanos transcurrieron de modo transversal la enseñanza.

Diversas estrategias y recursos se despliegan en la propuesta a partir de incorporar la inclusión educativa como objetivo de trabajo a fin de atender a las diversas trayectorias educativas. Lograr articulación, integralidad, co-planificación estudiante residente-docente formadora-estudiantes, trabajo colaborativo y los vínculos establecidos, la autonomía y el desempeño alcanzado permitieron asegurar el éxito de la propuesta.

Bibliografía

Acosta, M. (2019). Aprender Ciencias Sociales a través de la historia de vida de Malala Yousafzai. En *Repensar las geografías para construir saberes en contextos dinámicos*. Compilado por Dillon, B; M. C, y Pombo, D. - 1a ed compendiada. - Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa, 2019. pp. 116-126. Recuperado de: <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/repensar-las-geografias>

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Anijovich, R. y Mora, S. (2017). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.
- Fernández Caso, M.V. (2007 (coord.)). *Geografías y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza*. Buenos Aires: Noveduc.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Leduc, S. y Acosta, M. (2019). Espacios de encuentro y reflexiones en torno a la Práctica Docente en Geografía. En, Nin, M.C. (comp.) *Geografía y enseñanza. Investigaciones, reflexiones y prácticas*. Colección Libros Académicos de Interés Regional. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de La Pampa. (2009). *Materiales Curriculares. Geografía. Educación Secundaria. Ciclo Básico*.
- Sanjurjo, L. (2019). *Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar*. Homo Sapiens Ediciones: Rosario.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación*. Homo Sapiens: Rosario.
- UNICEF. (2019). CONVENCIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS SOBRE LOS DERECHOS DEL NIÑO. Versión para niños. Recuperado de: https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-11/CDN_version_ninos.pdf
- Yousafzai, M., & Welch, L. (2019). *Todas somos desplazadas. Mi experiencia y mis encuentros con refugiadas de todo el mundo*. Madrid: Alianza Editorial.

Fuentes

- Video: "Mi día a día en el campo de refugiados de Zaatari" (2018) *Safe the children*. Recuperado de: <https://www.youtube.com/watch?v=jirk7oNj958>

Enseñanza de la geografía, interacción mediante juegos y construcción de saberes

Andrea Roxana Prieto · María Florencia Lugea Nin¹

(...) se promueve el involucramiento con la misión y la motivación para mejorar el modo de jugar y superarse a uno mismo en el juego, a la vez que se posibilitan recorridos propios y la elección de diversos ritmos y modos de jugar (Lion y Perosi, 2019, p. 5).

Introducción

El presente trabajo es el resultado de una experiencia entre una residente del profesorado en Geografía y una docente coformadora, durante el período de observaciones. De tal situación se pudo reinterpretar el rol docente en el proceso de enseñanza y de aprendizaje construido con la mirada y los aportes del “otro”, en este caso, una estudiante que realizó sus primeras prácticas de enseñanza en el profesorado en Geografía. La riqueza de esta experiencia radica en que la interacción aporta herramientas metodológicas renovadas para la planificación de propuestas pedagógicas.

Las actividades que se realizaron desde el trabajo como pareja pedagógica tienen que ver con la planificación de juegos didácticos para la enseñanza de la Geografía en primer año de la Educación Secundaria en un colegio de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa.

El objetivo de dichas actividades tiene que ver con la creación de nuevas herramientas y metodologías para la enseñanza de la Geografía desde una mirada renovada, no tradicional, en la que lo “lúdico” permite una variedad de experiencias y aprendizajes realmente significativos. De acuerdo con Ausubel (1983) un aprendizaje se convierte en significativo cuando las y los estudiantes pueden relacionar los contenidos enseñados con las ideas que ya poseen. Estas relaciones se pueden concretar a partir de algún aspecto de sus estructuras cognitivas, como una imagen, un símbolo o un concepto. En este sentido, el/los juegos didácticos tienen múltiples ventajas, ya que posibilitan el desarrollo de capacidades, podrán ser considerados una gran herramienta de aprendizaje y de este modo permiten diversificar las experiencias en el proceso de enseñar y aprender. Para ello se deben tener en cuenta las características de las y los estudiantes, el tipo de juego, las reglas, los materiales y recursos, los saberes a enseñar, entre otros. Es decir, toda

1 Andrea Roxana Prieto. Departamento e Instituto de Geografía. FCH-UNLPam.
María Florencia Lugea Nin. Instituto de Geografía. FCH-UNLPam.

una serie de variables que son muy importantes para lograr la efectividad del juego y el objetivo educativo propuesto.

En este trabajo se realiza una revisión teórica de la relación de la enseñanza de la geografía con el aspecto lúdico y luego se presenta la experiencia desarrollada en un primer año de un Colegio Secundario de la Ciudad de Santa Rosa.

El juego como estrategia de enseñanza en Geografía

Diferentes ciencias como matemáticas, economía, política, filosofía, biología y, en especial, psicología han trabajado sobre la teoría del juego relacionándola con el desarrollo cognitivo de las personas (Martínez Cebolla, Gómez Cabello y Martín, 2017).

La visión de Vygotsky (1991) plantea que la teoría del juego en el ámbito educativo, condiciona el desarrollo y lo define como el elemento fundamental en el paso de unas adquisiciones inmaduras o incipientes a otras más estables y permanentes. En definitiva, el centro educativo es el espacio donde mejor se puede aplicar la Teoría del Juego, dando a las y los estudiantes la oportunidad de jugar, ya que éste no sólo es una forma de diversión sino que permite educar y madurar la estructuras cognitivas del ser humano. El juego es una estrategia de toma de decisiones que lleva al individuo a ganar o perder, pero siempre a aprender.

Si se entiende que el juego didáctico tiene múltiples ventajas, ya que posibilita el desarrollo de capacidades, podrá ser considerado una gran herramienta de aprendizaje y diversificar las experiencias en el proceso de enseñar y aprender. Para ello se deben tener en cuenta sus características, el tipo de juego, las reglas, los materiales y recursos, los saberes a enseñar, etc. Es decir, toda una serie de variables importantes para lograr la efectividad del juego y el objetivo educativo propuesto.

El juego didáctico puede ser entendido como una herramienta innovadora, en tal sentido en relación a la innovación coincidimos con Fernández Caso cuando expresa que;

Pensar la innovación en el campo de la didáctica de la geografía implica preguntarnos acerca de los saberes que se ponen en juego a través de la enseñanza, para que nuestros esfuerzos estén al servicio de mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos y alumnas. De ahí que la reflexión sobre el conocimiento geográfico sea, además de necesaria, indispensable, tanto para construir las propuestas de enseñanza como para fundamentar las elecciones, los propósitos y las consecuencias derivadas de ellas (Fernández Caso, 2007, p. 19).

Cuando se piensa en innovación es necesario articular con construcción de saberes, es decir el juego tiene que estar sustentado en conceptos clave a enseñar, una trama que además contemple la selección de ejes estructurantes, saberes relevantes, su lugar en el curriculum y en la planificación. En este sentido, su valor didáctico está dado por el hecho de que en el mismo se combinan aspectos propios de la organización de la enseñanza: participación, dinamismo, entrenamiento, interpretación de papeles, colectividad, modelación, retroalimentación, carácter problemático de la situación seleccionada (Bautista Vallejo y López, 2002).

Los juegos de simulación pueden tener distintos enfoques relevantes a la hora de ponerlos en prácticas. Por un lado, se tiene en cuenta la significatividad lógica, es decir, la coherencia del material a aprender que surge de los contenidos de la disciplina. Por otro lado, el segundo enfoque es la significatividad psicológica, es decir, el grado de madurez para asimilar significativamente un contenido y por último, la relevancia social entendiéndose como la importancia que tiene ese aprendizaje para la vida en comunidad. Al respecto Marrón Gaité (1996, p. 83) expresa, que en Geografía se considera juegos de simulación a los que "(...) reproducen de forma simplificada un sistema, modelo o proceso –real o realizable- en el que los participantes han de tomar una serie de decisiones con el fin de dar solución a determinados problemas que se les plantea". Se representan situaciones de la vida real, con la participación de actores sociales que tiene que interpretar la problemática dada, a partir de utilizar creatividad, ingenio, empatía, y establecer relaciones con los conceptos estudiados. Es decir, las y los estudiantes experimentan el protagonismo de tomar decisiones ante una realidad, esto los transforma en actores activos que intentan comprender las relaciones espaciales y por lo tanto es un ejercicio para convertirse en ciudadanos.

La idea es incentivar el pensamiento crítico y creativo que deslinda al educando de la memorización y repetición de nociones y conceptos, para promover el desciframiento de las situaciones cotidianas a partir de preguntas que desencadenen acciones didácticas hacia la transformación de las ideas previas con las que en forma común los alumnos interpretan su realidad (Rivera, s/f. p. 7).

Por lo tanto, para desarrollar un juego didáctico es imprescindible la planificación, ya que se deben diseñar y secuenciar las actividades respetando una graduación que vaya paralela al desarrollo de las capacidades. Por ello, es fundamental el diagnóstico del grupo clase para saber cuáles son sus saberes previos y procedimientos ya aprehendidos y de allí planificar cómo seguir construyendo y complejizando los saberes.

Guralnik, Silber y Moszkowicz (2014) plantean que el rol docente no solo es activo, sino necesario y multifacético, y es necesaria la adecuada intervención del profesor para que las y los estudiantes aprendan. Antes del juego, el docente deberá seleccionar cómo y con qué jugar (grado de complejidad) teniendo en cuenta las

experiencias previas para que participen; también podrá adaptar cada juego a los distintos grupos acorde con sus características; planteo de un encuentro normativo, con consignas claras, para garantizar el aprendizaje; tener una actitud flexible con respecto a los tiempos. Durante el juego, el docente brindará información cuando sea necesario; orientará hacia aspectos que no han tenido en cuenta; estimulará la expresión, intentará detectar las ideas erróneas para trabajar sobre ellas; coordinará sin tomar partido; estimulará para que establezcan relaciones; pedirá que justifiquen sus afirmaciones; aclarará términos desconocidos; evaluará permanentemente, lo que permitirá ir ajustando el juego a las características del grupo, tener en cuenta logros alcanzados, las dificultades que se les presenten, los conceptos que deberá retomar en clases posteriores.

A partir de los distintos juegos promovidos en el aula se trae la voz de diferentes personas y grupos, promueve el encuentro, la convivencia, el reconocimiento y la valoración de las diferencias y semejanzas, que permiten que las y los estudiantes interactúen, propongan soluciones y debatan en grupo. De esta manera, se fortalece la construcción del conocimiento de forma individual y grupal. Los juegos didácticos permiten recrear situaciones imaginadas que se generan en el territorio, en la que pueden ubicarse como sujetos de ese juego estableciendo diferentes roles, tomando decisiones e interactuando con el resto de los sujetos en un contexto determinado. El juego es utilizado como una técnica de enseñanza que permite generar aprendizajes significativos, estimular el pensamiento divergente y la creatividad. Los roles asignados posibilitan ponerse en el lugar de otro y actuar interpretando los intereses, decisiones y comportamientos de aquellos sujetos. Para ello, deben conocer las características de dichos sujetos y como éstos se desenvuelven en la sociedad. De esta manera pueden defender y argumentar las decisiones de los sujetos que representan.

Los juegos didácticos no tienen que perseguir el objetivo de buscar un “ganador”. El solo hecho de pasar por el proceso del juego, transitarlo, sin llegar a la meta final permite una gran cantidad de beneficios en el aprendizaje porque fomentan la competencia, el esfuerzo, la voluntad aunque no se llegue a ser el “ganador” porque aquí se critica y destruye el concepto de un único “ganador” que debe ser premiado como si la forma de aprender fuera un camino único, lineal sino que puede haber sido muy satisfactorio y no haber sido necesario definirse como el “ganador”.

Sarlé (2011) considera al juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. El primer término alude al juego analizándolo como “contenido de valor cultural”, mientras que el segundo hace referencia a la creación de espacios, nuevas realidades y fantasías. Por último, se encuentra el juego didáctico que entendido como un vehículo para enseñar otros contenidos que van “más allá” del jugar en sí. En relación a esta idea de espacio imaginario el gran invento creado por uno de los artistas más valorados de la Argentina es motivo de análisis en el presente escrito por el antecedente que su trabajo. El artista argentino Xul Solar (Oscar

Agustín Alejandro Schulz Solari, 1887-1963) creó a principios del siglo XX un juego que construyó durante siete años hasta lograr un ajedrez reformado o panjuego. El mismo consta de un tablero, con 30 piezas que ingresan cuando él lo decide, cada contrincante puede componer palabras en la pan-lingua (que el propio Xul inventó), combinar colores como en un cuadro, escribir un poema, crear acordes musicales, resolver ecuaciones matemáticas o jugar su destino “con sólo mover las piezas de acuerdo a su horóscopo”. En este juego el objetivo no es la muerte del enemigo sino la creación: mediante los movimientos de las fichas, se pueden crear composiciones musicales, poéticas o resoluciones de problemas matemáticos.

El tablero de 12 x 12 posee en cada escaque una sílaba. Los trebejos también tienen sílabas, excepto los peones que poseen números. Con la combinación de escaques, sílabas y números es que, en medida que la partida se desarrolla, se pueden ir creando composiciones artísticas. Pero los poemas creados en el panajedrez no se leen en español sino en “pan-lingua”, un idioma inventado por el propio Xul. El movimiento de los trebejos no estará marcado por la reflexión y la táctica. El tablero tiene una función cósmica, donde cada pieza representa un planeta y los movimientos se designan por la carta astral de cada individuo. El movimiento de cada una dependerá de la carta astral. El panajedrez forma parte de la exposición del Museo Xul Solar y ha viajado alrededor del mundo (Venecia, México, París, España) en exposiciones sobre la obra del autor.

Los juegos de simulación, fomentan la construcción de un pensamiento crítico, reflexivo y analítico, confrontándolos con situaciones de conflicto que den cuenta de la vida de los actores sociales que conviven en una sociedad y espacios determinados. De esta manera, se fortalece la construcción del conocimiento de forma individual y grupal.

Características del grupo y fundamentos de la propuesta

Los juegos didácticos permiten recrear situaciones imaginadas que se generen en el territorio, en la que las y los estudiantes pueden ubicarse como sujetos de ese juego estableciendo diferentes roles, tomando decisiones e interactuando con el resto de los sujetos en un contexto determinado. El juego es utilizado como estrategia didáctica que permite generar aprendizajes significativos, estimular el pensamiento divergente y la creatividad.

La clasificación de los juegos de simulación geográficos según Marrón Gaité (1997), pueden ser según determinadas variables como el tema que se trata, el grado de abstracción, el nivel de competitividad, el número de participantes, el material empleado o el tiempo y espacio requeridos para su desarrollo. En cuanto a los tipos de juegos en función del tema abordado, se selecciona el que hace referencia al hombre y su entorno. El cual tiene el fundamento en las formas de vida y hábitos sociales cuya actividad se desenvuelve en un marco sociocultural específico. Por ejemplo, el juego de la agricultura, en el que los jugadores han de tomar decisiones

sobre la explotación de la tierra (elecciones de cultivos, prácticas de labores agrarias, comercialización de productos, entre otros).

Dentro de los tipos de juegos de simulación geográficos en función del material empleado se utilizó un juego de tablero en donde, según Marrón Gaité (1997), se desarrollan siempre en un marco espacial, que puede ser real o ficticio, el cual se representa a través de un mapa o plano. El tablero se divide en casillas con el fin de que los jugadores puedan mover sus elementos. En este tipo de juegos es frecuente la utilización de un dado de puntos mediante el que se establece el turno de intervención de los jugadores, sus desplazamientos por el tablero, o la incidencia del azar.

Es importante tener en cuenta las características de las y los estudiantes, el tipo de juego, las reglas, los materiales, recursos y los saberes a enseñar. Es decir, toda una serie de variables que son importantes para lograr la efectividad del juego y el objetivo educativo propuesto. El grupo clase estaba integrado por veintisiete estudiantes cuya principal característica es la heterogeneidad del grupo. Esta se fundamenta en que provienen de diversas instituciones de escolaridad primaria, algunos son repitentes. Trabajan con un material preparado por la profesora, en la clase con su coordinación y realizan pocas tareas en su hogar.

La propuesta de cerrar el tema abordado con un juego, se convirtió en atractiva debido a que se organizaba la disposición de los bancos de manera diferente, la profesora preparaba elementos coloridos, con materiales diversos como telas, goma espuma, cartones, juguetes, en tres dimensiones que se distribuían en el centro de la clase. Se pudo observar que algunos estudiantes que no participaban en las clases previas, sí lo hacían con entusiasmo e integrándose al grupo durante la situación de juego didáctico.

El juego que se presenta a continuación se llevó a cabo con estudiantes de 1º año de una escuela secundaria de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Se planificó como una actividad de integración de los temas trabajados durante el primer trimestre del 2019, con un tiempo estimado para la realización del juego de 80 minutos. Por un lado, los objetivos generales son: realizar actividades grupales de trabajo desde un rol activo y protagónico y la participación activa y respetuosa en el juego didáctico atendiendo a turnos de intercambio. Por otra parte los objetivos específicos son: comunicar los saberes adquiridos a través de la oralidad utilizando vocabulario específico de la geografía; localizar diferentes territorios; utilizar las líneas imaginarias como elementos de referencia en la localización espacial; analizar las características ambientales a escala mundial; interpretar la valoración y uso de los recursos naturales teniendo en cuenta sus características y clasificación.

Los saberes seleccionados para esta propuesta corresponden a dos Ejes temáticos de los Materiales Curriculares de la Provincia de La Pampa (Ministerio de Educación, 2009). Para el Eje “Procesos de Organización Territorial”, cuyo saber

es “El conocimiento del mapa político del mundo actual teniendo en cuenta sus cambios recientes y los distintos tipos de relaciones entre países”. Para este eje se abordaron temáticas como algunas nociones espaciales y el manejo del mapa político del mundo actual, trabajando la localización de ciudades y países del mundo. Para el Eje “La construcción social de los ambientes y las problemáticas ambientales”, cuyo saber es “El conocimiento de diferentes ambientes del mundo, así como la identificación de los distintos tipos de recursos naturales y sus variadas formas de aprovechamiento”. Para este eje se abordaron temáticas como los elementos, condiciones y procesos naturales para la construcción conceptual del ambiente, recursos naturales y formas de aprovechamiento

Los materiales utilizados para el juego son un dado, un tablero con casilleros circulares, autitos de juguete de distintos colores (se identifican los distintos grupos), reloj de arena, guía de preguntas y respuestas. Para llevar a cabo el juego se realizó la explicación de sus instrucciones, en primer lugar los estudiantes se ubican en círculo en el aula y en el centro se dispone el tablero con los casilleros (Figura N°1) que representa una ruta por la que tendrán que transitar y llegar a la meta para finalizar el juego; en segundo lugar se organizan grupos de cuatro alumnos a los cuales se les asignará un auto de juguete que los represente. En tercer lugar cada grupo tira el dado en sentido de las agujas del reloj y comienza el juego, el primer grupo tira el dado y responde una pregunta que le realiza la docente, si responden correctamente avanzan la cantidad de casilleros (círculos de colores verdes y rojos) que indique el dado, si contestan incorrectamente no pueden avanzar. El juego finaliza con el primer grupo que llegue a la meta.

Las preguntas que organizan el juego están vinculadas con los ejes y saberes y actividades realizadas previamente. Si bien esta propuesta no trabaja la profundización de la escritura la lectura, intenta recuperar conceptos trabajados a lo largo del trimestre. Se destaca que el trabajo en grupo y la colaboración entre los integrantes se constituyeron en un eje movilizador de la propuesta. Los y las estudiantes esperaban este momento con entusiasmo. Es por ello que se puede considerar esta propuesta como aquellas que tienen en cuenta la diversidad y las posibilidades de comprensión de un curso. Al finalizar el juego cada grupo realizó un análisis de lo sucedido durante la clase, incorporando conceptos claves analizados en esta unidad didáctica.

Figura N° 1: Tablero de juego



Fuente: Roxana Prieto (2019)

Figura N° 2: Estudiantes jugando



Fuente: Fotografía tomada por Florencia Lugea Nin (2019)

Reflexiones

Si se piensa en términos de innovación en educación geográfica, múltiples son las estrategias, actividades que se pueden planificar para promover el pensamiento geográfico. La experiencia que se presentó tiene la particularidad que se corresponde con el grupo clase para la cual estuvo pensada. En este aspecto,

consideramos que el rol docente es estructurante en toda planificación de la enseñanza. Conocer al grupo, sus dificultades, intereses y sus posibilidades son la clave para pensar actividades acordes con la complejidad psicológica y cognitiva de las y los estudiantes.

El juego se convierte en una actividad mediadora entre la construcción del conocimiento geográfico y la práctica de habilidades tales como establecer acuerdos grupales, tomar decisiones, respetar a los pares, es decir para el grupo clase en el que se desarrolló tiene valor pedagógico. Una de las potencialidades es la interacción con otros, es decir aprenden o ponen en práctica la construcción de relaciones sociales. Brinda la posibilidad de pensarse como sujetos que construyen su propio mundo, al que le pueden dar sentido, comprenderlo y transformarlo.

Además desarrollan habilidades en relación a la resolución de problemas, incentivando la creatividad, el trabajo en pequeños grupos y la interacción con el resto de la clase. El juego permitió que las y los estudiantes sean capaces de respetar normas o reglas, roles asignados, tiempos de espera, y principalmente que sean partícipes de la construcción de los conocimientos aprendidos en Geografía con una metodología diferente a la tradicional desde una mirada creativa y lúdica.

Bibliografía

- Ausubel, D.; Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2° Ed. México: TRILLAS
- Bautista Vallejo, J. M., & López, N. R. (2002). El juego didáctico como estrategia de atención a la diversidad. *Ágora digital* N°2 Recuperado de: https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6622/Juego_didactico.pdf?sequence=2
- Cebolla, R. M., Cabello, E. G., & Martín, F. L. (2017). Aprendiendo Geografía con una IDE didáctica. Los geojuegos de IDEARAGON. Pág. 04. *Revista internacional de Ciencias de la Tierra*. Mapping. Vol. 26, 182, 26-36 marzo-abril 2017 ISSN: 1131-9100
- Fernández Caso, M. V. (2007). "Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía" en Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (coord.) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Guralnik, A, Silber, E, Moszkowicz, A. (2014). *Juegos para enseñar ciencias sociales en la escuela. Simular para aprender*. Buenos Aires: Ediciones novedades educativas. Colección biblioteca didáctica.
- Lion, C., & Perosi, V. (2019). Didácticas lúdicas: aproximaciones, desafíos y posibilidades para la integración de videojuegos serios en el nivel superior. *Revista De Enseñanza De La Física*, 31(2), 47-55. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/article/view/26942>

- Marrón Gaité, M. J. (1996). Juegos y Técnicas de Simulación. En *Enseñar Geografía. De la teoría a la Práctica*. Pp.78-105. Madrid: Síntesis.
- Melo Herrera, M. P. y Hernández Barbosa, R. (2014). El juego y sus posibilidades en la enseñanza de las ciencias naturales. *Innovación Educativa*, vol. 14, número 66 septiembre-diciembre, 2014. Pp. 41-64.
- Ministerio de Educación Provincia de La Pampa. (2009). Materiales Curriculares. Geografía. Ciclo Básico.
- Rivera, S. (2015): Enseñar Geografía para desarrollar el pensamiento creativo y crítico hacia la explicación del mundo global. En *Histodidáctica, Enseñanza de la historia. Didáctica de las Ciencias Sociales*. Recuperado de: www.ub.es/histodidactica y en www.histodidactica.com
- Rivero, I. y Ducart, M. (Comp.). (2017). *El juego en la formación docente: acerca del juego como recurso*. Río Cuarto: UniRío Editora.
- Sarlé, P. (2011). El juego como espacio cultural, imaginario y didáctico. *Revista Infancias imágenes*, Vol. 10(2), 83-91. Recuperado de: Dialnet-ElJuegoComoEspacioCulturalImaginarioYDidactico-4222607 (1)
- Vygostsky, L. (1991). *La formación social de la mente*. (4º Ed.). Brasil: San Paulo.

La práctica del Profesorado de Geografía: potencias, sentidos y territorialidades de la educación no formal, como espacio de enseñanza-aprendizaje

Sandra Gómez¹ · Natalia Vuksinic

Ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado (Freire, 2002, p.12).

Introducción

En el marco de la experiencia de la práctica y residencia docente de algunos profesorado se encuentra el ingreso a diversas instituciones educativas, entre ellas a los espacios e instituciones no formales. Estas prácticas en espacios no formales, emergen como un espacio poco visibilizado para la intervención territorial y la tarea de enseñar en otro lugar fuera de la escuela. Dicha entrada constituye un acercamiento a la infancia y adolescencia en situaciones de riesgo, en la mayoría de los casos. El presente trabajo se propone sistematizar y reflexionar sobre la experiencia docente en torno a la formación pedagógica en el marco de la formación de grado de profesoras y profesores de Geografía, en la Facultad de Ciencias Humanas de la UNICEN-Tandil. El objeto de nuestra reflexión surge de la inserción del estudiante-practicante-futuro profesor a espacios no formales como una modalidad de práctica no escolar. Dicha práctica fue incluida en la última reforma del Plan de Estudios de la carrera (2006), atendiendo a la necesidad de pensar la enseñanza de la geografía más allá de la escuela.

La problematización de este tipo de prácticas se relaciona fundamentalmente por la dificultad para interrelacionar y articular lo disciplinar y lo pedagógico como potencia ante, la necesidad de un conocimiento y reconocimiento del espacio y lo espacial, así también los tiempos, actores, prácticas y acciones humanas e inhumanas territoriales. Este desafío implica abordar la disciplina desde perspectivas más humanistas orientadas a la co-construcción con otros. Una de las ventajas que se destaca en esta modalidad de práctica es la posibilidad de realizar un seguimiento de todo el proceso. Este acompañamiento permite una mayor apertura para el cuestionamiento y el aprendizaje, sin el nivel de expectativa y exigencia que caracteriza el contexto laboral profesional, tanto el escolar como el académico.

1 Sandra Gómez CIG-IGEHCS-CONICET-UNICEN Tandil, Buenos Aires, Argentina.
Natalia Vuksinic -FCH-UNICEN-NEES/CICPBA- Tandil, Buenos Aires, Argentina.

Tras la definición del ámbito de actuación como intervención con niñas, niños y jóvenes en riesgo, se seleccionó el contexto de actuación.

La experiencia de práctica que vamos a desarrollar en este capítulo, se llevó a cabo durante los años 2017 y 2019, con niñas y niños de entre 4 y 12 años, en el Barrio La Movediza y en el Barrio 25 de Mayo, de la ciudad de Tandil, provincia de Buenos Aires. El acercamiento y posterior intervención de las y los estudiantes-practicantes-futuros profesores de geografía, estuvo enmarcada en la elaboración de una propuesta colectiva que se realizó en conjunto con la institución participante del proceso de la práctica y residencia docente. A partir de “giros” teórico y metodológico, y especialmente desde los aportes del giro cultural, humanista y relativista (Lindón, 2010) las y los estudiantes, construyeron una metodología basada en algunos de los principios de la cartografía emocional, que permitió articular el espacio y el lenguaje.

La producción final de la práctica permitió comprender, desde el rol docente, ese espacio vivido desde emociones y afectos, que plasmaron en un mapa, otro mapa, la experiencia de vivir en el Barrio. Este trabajo es el resultado del análisis empírico desarrollado durante la residencia docente Taller y práctica de la enseñanza de la geografía, de la carrera de Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires-Tandil. Analizaremos esta práctica no desde los resultados concretos, sino desde el lugar y el sentido que adquiere en la formación pedagógica como práctica profesional; para reflexionar sobre una formación integrada, articulada, progresiva, pertinente y significativa, que no sólo agregue saberes pedagógicos a los saberes de la geografía, sino que interactúe con ellos desde su propia lógica, necesidades y problemáticas, recuperando la singularidad y territorialidad de las instituciones, los sujetos y la vida cotidiana.

La formación profesional del Profesor de Geografía. Una aproximación a la educación no formal

(Des)encontrar-se y habitar la vida como profesionales de la educación forma parte de nuestro gran desafío, y en este caso la situación que arrima a las y los estudiantes-practicantes, es el espacio de la práctica-residencia docente del último tramo de la formación de la carrera del profesorado. Espacio que se habita fugazmente, pero que está atravesado de múltiples afectos/des-afectos, sentidos-sinsentidos y que lleva a pensar-se en “esto que me pasa” (Larrosa, 2006) como futuro profesor /ra de Geografía. Justamente, el sentir-se (des)afectado en dicho espacio, como lugar demandante de otras formas, conocimientos, acciones y ejercicios de pensamiento, nos lleva a pensar-nos nuestro desafío como formadoras de formadoras/res en el nivel de educación superior.

Las reflexiones que aquí se presentan tienen el propósito de vislumbrar caminos de ruptura con las prácticas educativas tradicionales, posibilitando otras

potencias de la geografía, la enseñanza y la formación inicial. La experiencia educativa no formal (Sirvent, 2006) aparece en el escenario de la educación superior en las carreras universitarias del profesorado de Geografía como un campo nuevo de investigación, producción científica y prácticas con la finalidad de tensionar con el modelo (de)formación (Ferraz; Gasparotti Nunes, 2012), basado como dice Larrosa (2018) en la acumulación de información. Tensionar este modelo implica aproximarse a una praxis en que la concreción social de los sujetos sea parte de un proceso formativo emancipador, concretándose, efectuándose por la vía de la formación política y la problematización territorial en favor de la crítica, la reflexión y las contradicciones espaciales, para encontrar caminos de superación en y con la diferencia.

Este proyecto requirió de repensar las categorías que tradicionalmente sustentan la formación del profesorado, que en los términos larrosianos es pensar la “experiencia educativa” (Larrosa, 2006) como “esto que me pasa” y que nos pasa, como formadoras/es en el tramo de las prácticas de residencia socioeducativas no formales. En este sentido, la inclusión de propuestas y proyectos de intervención socio-educativa en el ámbito de la formación del profesorado implicó el desafío de imaginar-pensar y crear propuestas que extrapolan el modo de enseñanza formal. Estas prácticas, están definidas por la difusión de experiencias educativas volcadas hacia la teoría social que tiene como objetivo el desafío de desarrollar experiencias que hacen foco en la inserción territorial de sujetos históricamente excluidos, inclusive de la escuela, a través de la formación y la organización social y política de los sujetos en espacios y tiempos diferentes.

En este contexto, la educación no formal (Sirvent, 2006; Trilla, 2003, 2004, 2008, 2011; Álvarez, Hauzer, 1978) se destaca en cuanto a ser un camino posible a la inclusión territorial y la concientización de los sujetos históricamente excluidos y despojados (Harvey, 2012) del derecho a la vida y la dignidad humana. Estas prácticas procuran crear y generar contenidos formativos, situados en un currículo vivo y atento a las transformaciones socioterritoriales, en espacios de asociaciones y organizaciones coordinados por movimientos sociales, sindicatos, organizaciones no gubernamentales, y espacios culturales, entre otros. Algunos resultados de estas experiencias educativas en espacios no formales, desde el lugar de la formación inicial del Profesorado, han contribuido política y socialmente a la formación de sujetos, en un mundo marcado por contradicciones, y que necesita de profesoras/es conscientes de su papel frente a la superación de un pensamiento hegemónico y único, sostenido en una territorialidad desigual. Aquí presentamos algunas de las problemáticas objeto de nuestra reflexión del campo de la práctica no formal en el territorio.

La formación docente y la mirada de la otredad en la co-construcción del conocimiento del espacio y lo espacial

En los últimos años ha irrumpido un movimiento del campo académico de las Ciencias Sociales y la Geografía en particular, que algunos autores denominan “giros teóricos”, orientados a visitar conceptos, nociones y categorías analíticas. Desde este campo, y a partir de la recuperación de otras perspectivas y propuestas metodológicas, se comienza a pensar las prácticas socioeducativas en su capacidad de “captar, descubrir e interpretar el espacio de las experiencias del cotidiano y que se dan a lo largo de la vida de los individuos” (Sirvent, 2006, p. 3). Enfocar este campo en la formación del profesorado ha sido y sigue siendo un gran desafío, ya que esto implica la deconstrucción de las prácticas educativas en su sentido más tradicional, es decir pensar acciones educativas, que no sólo van más allá de la escuela, sino más bien, están orientadas a superar las diferencias y la no reproducción de éstas, a través de prácticas que se recuperan como potencias y posibilidades de expresión territorial de los diferentes sujetos sociales, como comprensión afectiva de la vida social y de las experiencias individuales y colectivas.

La concepción de educación que aquí se plantea, es una concepción ampliada y relativa a todos los procesos que envuelven a los aprendizajes y las nuevas informaciones referidas a nuevos hábitos, valores, actitudes y comportamientos que son asimilados y sistematizados por los individuos y grupos sociales en el territorio. Actualmente, pensar la residencia docente del estudiante-practicante-futuro profesor/a a partir de la intervención en espacios no formales implica recuperar el quehacer profesional desde el papel crítico y problematizador de la realidad, para delinear caminos de creación de otro pensamiento posible. Dentro de este escenario la educación no formal se constituye en un espacio activador de procesos de aprendizaje grupal y valores culturales que articulan las acciones de los individuos bajo otras formas culturales de organización, y que exige el desarrollo de habilidades extraescolares que pueden contribuir a la educación ciudadana.

A partir de diferentes experiencias de intervención socioeducativa, se ha participado en diversos espacios, representados por organizaciones de la sociedad civil, que desarrollan proyectos de infancia-adolescencia, bajo la modalidad de Centros de día y que constituyen el campo para poder efectivizar las prácticas educativas no formales, de acuerdo a las necesidades y acuerdos establecidos. La persistencia de dichos espacios en el territorio, es cada vez más evidente dada las necesidades de grupos que no encuentran respuestas en el ámbito escolar formal. Por otra parte, no sólo la dimensión curricular y disciplinar cobran sentido y especialmente, la dimensión pedagógica que se construye en el proceso de intervención territorial. En ésta, la mirada de la otredad cobra relevancia en las situaciones de enseñanza-aprendizaje que se potencian desde la propuesta de práctica en espacios no formales, es decir, comprender al otro como sujeto que aprende en

determinados contextos, los cuales posibilitan u obstaculizan la co-construcción de ese aprendizaje, que es compartido.

Si se tiene en cuenta la historia de la pedagogía occidental, la educación ha estado marcada por la exclusión del otro; es decir, ha predominado la formación en tercera persona, y la perspectiva “adulto-céntrica”, que privilegia al docente como centro de toda actividad educativa. A partir de estas reflexiones y del recorrido por diversos enfoques teórico- metodológicos que se insertan en el campo de la educación popular, de la pedagogía crítica y de las metodologías participativas, las y los practicantes junto con las docentes a cargo, trabajaron en las posibilidades de ofrecer una propuesta para una “educación desde la otredad” (Vargas Manrique, 2016). Los principios epistemológicos, la concepción de los actores educativos, las prácticas pedagógicas, las metodologías y los contenidos son concebidos en dicha propuesta a partir del pensamiento dialógico (Freire, 1985), el cual establece que la “constitución del ser, del conocimiento y de la verdad sólo son posibles a través de las relaciones dialógicas entre el yo y el tú en el universo del lenguaje y la comunicación” (Vargas Manrique, 2016, p. 207). Esta manera de mirar la práctica implica un diálogo auténtico con ese otro o esos otros que también nos miran, nos enseñan, nos interpelan, y configuran las prácticas que nosotros llevamos a cabo en el territorio. Entender la vinculación teoría-práctica de esta manera nos interpela para fomentar en la construcción de este tipo de espacios, la redefinición de sentidos, de discursos y de significados asociados a la vinculación de la universidad pública, a través de prácticas formativas con otros territorios.

La educación desde la otredad implica entonces apartarse de sistemas pedagógicos que han enmascarado la “exclusión socio territorial” y el “olvido” del otro, sin embargo, esa construcción puede lograrse en una praxis educativa crítica y reflexiva en el tiempo, que muchas veces se encuentra en el camino con fuertes dificultades. Si podemos al menos reconocer que los otros con quienes trabajamos no pueden ser objetos de nuestra acción, sino que son agentes de cambio como nosotros (Freire, 1984, p. 47) se ha dado un paso. Entender al espacio de la residencia docente-prácticas socioeducativas no formales- desde una dimensión de la investigación educativa, o sea como campo de construcción del conocimiento que problematiza la formación, es una condición fundamental para comprender el territorio.

Encontrar-se con las ideas del pensamiento de la sociedad contemporánea basadas en una unidad teórico-metodológica que articula universidad, escuela y espacios de educación no formal constituye el gran desafío de la formación del profesorado. Consideramos que es necesario operar en estos espacios de ruptura, tarea realizada por la educación no formal, en defensa del desarrollo de procesos formativos vinculados a los problemas de la vida y la dignidad de los sujetos, que complementan e invitan a repensar la enseñanza escolar.

De las experiencias territorializadas...

Si bien la incorporación de las prácticas no formales al plan de estudios fue pensada de manera transversal para la formación de futuros profesores, en lo concreto quedó enmarcada en el Taller y Práctica de la enseñanza de la geografía que cursan los estudiantes el 5to año, en un cuatrimestre y en conjunto con la práctica docente en el sistema formal. Ello ha conllevado algunas problemáticas para su realización, dada su escasa presencia en la trayectoria de la formación vinculada al acercamiento de los espacios no formales, con situaciones sociales, económicas y culturales diversas. El desarrollo de estas experiencias en el territorio en distintos momentos: el primero se basa en la realización de entrevistas a los diferentes actores institucionales para la obtención de información vinculada a las necesidades y problemáticas territoriales. En segundo lugar, las/os estudiantes realizaron observaciones participantes en los talleres y en los barrios en los que se insertó la práctica: talleres de juegos dramáticos, de cerámica, Bibliomóvil, de lectura, de arte, en los barrios Movediza y 25 de Mayo. En un tercer momento, y a partir del trabajo realizado previamente en los talleres, se elaboró de forma conjunta entre los actores involucrados la propuesta de intervención, que intentó articular la formación profesional con los objetivos, finalidades y necesidades de la institución y del territorio.

Este proceso fue reconstruido a partir de la reflexión articulada en dos campos de análisis, por un lado, los relatos/narrativas construidos por las/los practicantes, y por el otro, la experiencia en sí misma, a partir de la realidad socioterritorial por la que se han sentido interpelados. Podemos mencionar algunas de las razones que fundamentan dicha modalidad de trabajo, por un lado, se posee la intención de potenciar la construcción colectiva de proyectos de inclusión territorial y la intervención docente. Por otro, es una instancia de formación en clave pedagógica ya que pretende profundizar la fundamentación de las decisiones que implica una planificación en diálogo constante con otros, entre otros en el territorio.

Consideramos además que el trabajo en pareja pedagógica podía aportar una mirada más integral sobre el proceso de intervención territorial como así también cubrir diferentes roles dentro de dichos espacios a los efectos de disminuir el sentimiento de soledad e inseguridad que pueda generar-se-nos desde la experiencia con niñas/os y adolescentes que asisten a las instituciones. También, se apostó a generar una mayor reflexión e intercambio entre pares, sobre la propia práctica, durante todo el proceso que involucra la residencia. Inicialmente, los primeros encuentros se desarrollaron a partir del análisis de la bibliografía obligatoria para la práctica no formal, que dio marco a poder reflexionar sobre sus recorridos, sus conceptualizaciones, el marco legal de referencia y los actores intervinientes a partir de conocer diversas experiencias realizadas en la ciudad.

El primer momento de la práctica fue desarrollado en una propuesta del Proyecto Pampares, en la Sala Abierta de lectura de la ciudad de Tandil. La instancia inicial de entrevista (a partir de un protocolo elaborado previamente) fue fundamental para el acercamiento al proyecto de las instituciones con las que el mismo articula y a los barrios donde se enmarca cada propuesta de trabajo. Con respecto a las observaciones participantes, se procuró que las y los estudiantes transitaran por los diferentes talleres y conocieran tanto el funcionamiento, los talleristas, las niñas, los niños y adolescentes y las actividades de cada uno de ellos, como la articulación de estos espacios con el proyecto general. A partir del primer escrito las y los estudiantes elaboraron producto de la observación, se realizaron comentarios y reflexiones conjuntas con la institución para la elaboración de la propuesta de intervención. La construcción de esta última significó el momento de mayores dificultades y fundamentalmente de más resistencia por parte de las y los estudiantes practicantes.

El objetivo del trabajo no sólo consistía en realizar algún aporte que tuviera que ver con la disciplina geográfica, sino especialmente que co-construyeran una propuesta colectiva de acuerdo a las características de los talleres y a las necesidades planteadas por la institución. El objetivo de fondo era conocer otros contextos y realidades, y sobre todo, reflexionar a partir de la intervención, sobre cómo estos espacios funcionan articuladamente en el territorio con diversos espacios de contención social y que se convierten en motores esenciales para potenciar propuestas alternativas en la educación formal. A partir del acercamiento al proyecto y de las observaciones, y luego de conocer la dinámica de los distintos talleres y el contexto más amplio en el que transcurrían, en ambas experiencias las y los estudiantes trabajaron en el diseño de una propuesta pedagógica de intervención en el territorio.

Desde la incumbencia disciplinar en el campo geográfico elaboraron una propuesta enmarcada teóricamente en la geografía post-humanista, para explorar el espacio y lo espacial vinculado a los sentimientos de pertenencia, ideas, afectos, valoraciones, actitudes, percepciones respecto a las formas de habitar el lugar. Desde este encuadre el lugar está cargado de significados, según la escala de análisis: un rincón, una casa, una esquina, el barrio, la región, el país o el planeta. Allí en el territorio, se materializa el acto de habitar el lugar y el espacio existencial (Nogué, 2015), conformado por lugares cuya materialidad tangible está teñida de elementos inmateriales e intangibles que convierten cada lugar en algo único e intransferible (Nogué, 2015, p. 142).

En este sentido, una de las primeras ideas de las propuestas de intervención, fue la de trabajar con la identificación y el reconocimiento de los problemas en el territorio (barrio) a través de la mirada de las niñas, los niños y adolescentes. Se consideró que era necesario poner en marcha una propuesta de reconocimiento del propio barrio y sus problemas, acudiendo a las herramientas y aportes de la

cartografía social, la cual posibilita la construcción colectiva de un territorio, consolidando identidad y territorialidad de quienes lo habitan.

El mapa se presenta así como herramienta de diálogo que articula sujetos, vínculo entre quienes cartografían y quienes “leen” el producto final” (González et al, 2016). Se valieron para ello de los aportes de Iconoclasistas (2013) que conciben el mapeo como una práctica y acción de reflexión en la que el mapa es una herramienta para facilitar la problematización de territorios sociales, subjetivos y geográficos, en otras palabras, es un medio y no un fin. El espacio mapeado parte necesariamente de la relación con las dimensiones subjetivas: la emoción, los afectos, desafectos, lo vivido y lo imaginado, que activan e inspiran los lugares en cada uno de nosotros. Desde allí que la cartografía es entendida como un lenguaje para expresar ideas, conceptos, emociones, percepciones (Seemann, 2012), como una forma alternativa de representar espacios, lugares y territorios (cartografía subversiva). Mapear este espacio vivido, concebido y producido, para describirlo y explicarlo, se torna un desafío para la geografía como así también para otras disciplinas asociadas a los mapas. Aprender a leer y construir mapas es un fenómeno difícil de definir y sumado a toda la acumulación de la cultura cartográfica de la geografía es un proceso que se hace cada vez más múltiple e ilimitado. Los mapas y representaciones espaciales producidas por los más diversos grupos sociales son activos de los modos en que grupos sociales, culturales y comunidades diversas crean y construyen visualmente información espacial.

Este aprendizaje espacial o cartografía espacial es entendido según el filósofo francés Gilles Deleuze (2003) como el “verdadero aprendizaje”, que produce una conmoción y deja al alma perpleja: algo, alguien, que nos sacude y que pone en juego nuestra sensibilidad, nuestra memoria, nuestro pensamiento y, nuestro aprendizaje. En este sentido se entiende al sujeto de la experiencia educativa como “...el que sabe enfrentar lo otro en tanto que otro y está dispuesto a perder pie y a dejarse tumbar y arrastrar por lo que le sale al encuentro: el sujeto de la experiencia está dispuesto a transformarse en una dirección desconocida” (Larrosa, 2003). Desde este marco las experiencias presentan diferencias y una heterogeneidad que es interesante de recuperar en relación al contenido, a la trama en que se construyen ambos procesos y propuestas de intervención, los actores que participan, la metodología empleada, los recursos utilizados. En 2017 la práctica se llevó a cabo en el Barrio Movediza, en el que funcionaban los talleres de Cerámica, Juegos y Bibliomóvil, en espacios físicos diferentes: Centro Integrador Comunitario (CIC) y en el Programa Envión. A partir de la propuesta de intervención las niñas, los niños y adolescentes trabajaron en la construcción de objetos espaciales poéticos, a partir de identificar en el barrio materiales de desecho o en desuso y resignificarlos.

Con el objetivo de “reconocer e identificar en el Barrio La Movediza lugares/ espacios con los que los niños se identifican”, y de “explorar en esa identificación el

reconocimiento de objetos materiales de la cotidianeidad” (Informe, 2017) las y los estudiantes elaboraron la planificación de la intervención, a través de establecer un marco metodológico, apoyado en las metodologías participativas, y a través de las distintas actividades, que diseñaron para cada taller. En función de los objetivos planteados y del encuadre teórico, la opción metodológica fue la construcción por parte de los niños y adolescentes de su propia cartografía, para poder identificar los sentidos y significatividad de vivir el barrio/la ciudad. Se utilizó la técnica de los mapas parlantes, la cual consiste en lograr el dibujo del mapa del área de estudio, en este caso su concepción del barrio. En las consignas de elaboración tuvieron en cuenta la edad de los destinatarios, y sus demandas y necesidades, por lo que las actividades que se realizaron estuvieron signadas por el juego, como espacio de creatividad, pero fundamentalmente como experiencia vivencial que fomenta valores e identidad en la convivencia con otros.

En este sentido, las actividades en cada taller estuvieron divididas en dos momentos: un momento inicial donde los niños dibujaron los mapas y croquis del barrio, y señalaron en ellos con emoticones de whatsapp lugares significativos tanto de placer como de malestar, representando a través de ellos sonidos, olores, emociones, sabores, vivencias, sentimientos, relaciones, etc. Y un segundo momento, donde realizaron actividades de búsqueda, a partir de preguntas disparadoras, de objetos cotidianos en el barrio, de acuerdo a los lugares señalados en los mapas. El reconocimiento de los niños sobre lugares y objetos que pasan desapercibidos en la vida cotidiana fue el desafío que asumieron los estudiantes con cada actividad, obteniendo muy buenos resultados, incentivando la participación, la búsqueda, el diálogo, la acción y reflexión individual y colectiva. Los resultados de las intervenciones fueron diversos y heterogéneos en cada taller, donde se presentaron obstáculos y también fortalezas que enriquecieron la propuesta de trabajo. Lograron generar en primera instancia un gran interés y motivación de las niñas y los niños en las actividades, y las producciones finales fueron insumo esencial para la institución que se plasmaron en el trabajo posterior con el artista, pero también en la muestra de fin de año.

Respecto de las producciones de las niñas y los niños, las y los estudiantes pudieron reflexionar sobre algunas inquietudes, en primer lugar, los espacios por los que transcurren en el barrio aparecían limitados en pequeñas escalas. En algunas de las producciones se concentran la mayoría de los emoticones en “lo conocido”, en una sola parte del Barrio. Pudieron visualizar también una fragmentación de los distintos lugares del Barrio, que hace que los que viven en una parte no reconozcan la otra y viceversa. Identificaron también espacios de miedo/ocio/ malestar/bienestar, allí predominaban los lugares en donde se sienten bien, sin embargo, se señalaban lugares de miedo o malestar identificados como lugares de violencia, oscuridad, drogas o aquellos lugares que transitan los “más grandes”.

Por el contrario, el Bibliomóvil es señalado como un espacio que genera mucha identificación/ pertenencia. En las producciones aparecieron instituciones y actores como patrón común de referencia, entre ellos la que se referencia en todas es la escuela, con emoticones que expresan felicidad, lectura, escritura, compañerismo, cercanía, amor. También la Iglesia se repite en los mapas, y dentro de los actores que más visualizan está la policía, la cual aparece ubicada en la mayoría de los casos en la entrada del barrio, asociada en algunos casos a imágenes de enojo, o de malestar.

La experiencia en el Barrio 25 de mayo en el año 2019, la práctica se realizó en la Sociedad de Fomento La Esperanza con niños y niñas de entre 4 y 15 años de edad, y con alumnos/as de la escuela de Educación especial N° 504 que se encuentra en la misma zona. Esto último fue un desafío para los/as estudiantes/practicantes, que resultó una potencia en el desarrollo de la práctica. Otro elemento a destacar en esta experiencia fue la mirada integral del desarrollo de la práctica, de las problemáticas del barrio y de la articulación con otras instituciones del lugar. La finalidad inicial de la intervención que realizaron era la de “recuperar aquellos saberes populares de niños y niñas que viven en el barrio, como insumo necesario para reivindicar aquellos espacios con los que se identifican y con los cuales generan un sentido de pertenencia” (Informe Final, 2019). Para ello, a partir del diagnóstico realizado luego de las observaciones participantes, elaboraron una propuesta lúdica y creativa “en donde los niños utilizaran el dibujo como uno de los recursos más valiosos a la hora de la intervención”. En un primer momento utilizaron adivinanzas, a partir de las cuales los niños iban localizando los “posibles tesoros” escondidos dentro del edificio de la sociedad de fomento. En este caso, los tesoros estaban constituidos por tres palabras que referenciaban a un sentimiento: (amor, miedo, esperanza-deseo). Así, en un segundo momento las palabras obtenidas en el juego eran el insumo para empezar a construir un mapeo colaborativo. La idea de que las mismas hicieran referencia a un sentimiento-emoción sirvió como disparador para la reflexión sobre cómo es la construcción de ese espacio que habitan en el cotidiano y los sentidos de vivir la ciudad-barrio. Aquí se dio una instancia de diálogo con los niños que permitió la confección de tres diseños asociados a sentimientos sobre las formas de habitar el barrio según las problemáticas emergentes en el territorio. El último momento de la actividad fue producido un mapa de problemas del lugar. En el desarrollo de esta experiencia suscita a pensar en la territorialidad del lugar a través del mapa utilizado simbólica y poéticamente, es decir, un lenguaje que permitió pensar otros mapas posibles.

En el caso de esta experiencia, los resultados de la metodología arrojaron referencias claras del barrio como la escuela, la plaza, la iglesia, asociadas a sensaciones o emociones de bienestar, amor y deseo, y el Palacio Sans Souci, asociado a un lugar de malestar o miedo. El tránsito por este proceso en ambas experiencias estuvo cargado de incertidumbre, angustias, altibajos, ansiedades, contradicciones,

y en algunos casos, resistencia por parte de las y los estudiantes que realizaron la práctica. Asimismo, se presentan dificultades para interrelacionar y articular lo disciplinar y lo pedagógico, que se materializa en la necesidad de conocer y reconocer lugares, tiempos, y actores. Los resultados de las experiencias posibilitaron otras miradas y reflexiones en torno a las prácticas complementarias en diversos ámbitos desde la coparticipación activa de distintos actores.

Consideramos que este tipo de experiencias permiten reflexionar sobre el sentido territorial que debemos recuperar también en la escuela, y las acciones colectivas implicadas en la co-construcción del conocimiento espacial con otros. Práctica que necesita reconocer el lugar de los sujetos desde la potencialidad que conforma identidades en movimiento en situaciones extremadamente adversas. La articulación de los discursos y las prácticas necesita aquí y ahora reconstruirse a partir del reconocimiento de otras posibilidades, de otros sentidos no dichos, no visibles, no nombrados.

Bibliografía

- Álvarez, B. Hauzer, R. y Toro, J. B. (1978) La educación no formal. Aspectos teóricos y bibliografía. CEDEN / UNICEF. ANFHE. Lineamientos Preliminares Profesorado Universitario en Geografía –Junio de 2013/4.
- ANFHE-CUCEN -ASOCIACIÓN NACIONAL DE FACULTADES DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN (ANFHE) XVII Reunión Plenaria (2011). Lineamientos básicos sobre formación docente de profesores en la universidad. Mar del Plata.
- Aragão, E. M.; Barros, M. E. B.; Oliveira, S. P. (2005) Falando de Metodologia de Pesquisa. Estudos e Pesquisas em Psicologia, UERJ, RJ, Ano 5, n.2.
- Camilloni, A. (2007). Justificación de la Didáctica. Por qué y Para qué la Didáctica. En Camilloni, A.; Cols, E.; Basabe, L. y otra. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- Cañellas, A. (2005) Continuidad y Complementariedad entre la educación formal y no formal. en *Revista de Educación* N° 338, 9-22.
- Cazeta, V. y Oliveira, Jr. (2013). *Grafias do Espaço. Imagens da educação geográfica contemporânea*. Brasil: Alinea Editorial.
- Deleuze, G. (2003). *Diferencia y repetición*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dussel, E. (1980). *La pedagogía latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, I. (2004). *Desigualdades sociales y desigualdades escolares en la Argentina de hoy. Algunas reflexiones y propuestas*. FLACSO, Sede Argentina.
- Ferraz, C; Gasparotti Nunes (2012). Ser Professor: deformar e criar pensamentos, *Revista Per- Cursos*, v. 13, n. 02, 94-113, Florianópolis.

- Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Siglo XXI Editores.
- González, J.; Miguel, M.; Rosso, I.; Toledo López, A. y Toledo López, V. (2016). Mapeando el barrio construimos territorio. Experiencia de cartografía social en Villa Aguirre, Tandil. en *Revista Masquedós*. Nº 1, Año 1, pp. 61- 71. Secretaría de Extensión UNICEN. Tandil, Argentina.
- Harvey, D. (2012). *Ciudades Rebeldes*. Madrid: Ediciones Akal.
- Kohan, W.O. (2018). En defensa de una defensa: Elogio de una vida hecha escuela, en Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura*. Buenos Aires: FCE.
- Larrosa, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciències de l'educació i de l'esport Blanquerna* Nro. 19, 87-112.
- Larrosa, J. (2018). *Elogio de la escuela*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Litwin, E. (1995). Prácticas y teoría en al aula universitaria. *Revista Praxis Educativa*. Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año I, Nº 1.
- Nogué J. (2015). Emoción, lugar y paisaje. En Luna, T. y Valverde, I. (Dir.). *Paisaje y emoción. El resurgir de las geografías emocionales*. Barcelona: Observatorio del Paisaje de Cataluña; Universitat Pompeu Fabra.
- Oliveira JR. (2010). Videos, resistências e geografias menores – linguagens e maneiras contemporâneas de resistir. *Terra Livre*, São Paulo, SP. Año 26, V.1, n. 34. Jan-Jun.
- Prado, S., Fabi, A. y Ciganda, F. (2017). Informe Final Prácticas No formales. Taller y Práctica de la enseñanza de la geografía. FCH-UNCPBA.
- Preli, A., Lanusse, L. y Muñoz, C. (2019). Informe Final Prácticas de Educación No formal. Taller y Práctica de la enseñanza de la geografía. FCH-UNCPBA.
- Preli, A., Lanusse, L. y Muñoz, C. (2019). Devolución Institucional Proyecto Pampares. Taller y Práctica de la enseñanza de la geografía. FCH-UNCPBA.
- Redondo, P. (2004). *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós.
- Risler, J. y Ares, P. (2013). *Iconoclastas. Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- De Sousa Santos, B. (2008). *Conocer desde el Sur. Para una cultura política emancipatoria*. La Paz: CLACSO.

- Seemann, J. (2006) *A Aventura Cartográfica: Perspectivas, Pesquisas e Reflexões sobre a Cartografia Humana*. Expressão Gráfica, Fortaleza.
- Seemann, J. (2012). *Subvertendo a cartografia escolar no Brasil*”, em Revista *Geografares*, nº12, 138-174.
- SIRVENT, M. T. (1992) Políticas de Ajuste y Educación Permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Miño y Ávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año I Nro 1. Bs. As.
- Sirvent, M.T. (1996). La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*; Miño y Ávila ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA; Año V, N°9. Bs. As.
- Trilla, J. (2011). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel Educación. Barcelona.
- Trilla, J. (2004). La Educación No Formal y La Ciudad Educadora. In: Casanova, H. e Lozano, C. (Eds). *Educación, universidad y sociedad: El vínculo crítico*. Barcelona: Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Trilla, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. 1ª edición en Ariel Educación. Barcelona.
- Trilla, J.; Ghanem. E.; Arantes, V. A. (2008). (org.). *Educação Formal e Não formal: Pontos e Contrapontos*. São Paulo: (Coleção pontos e contrapontos).

La residencia docente como territorio en disputa: negaciones y biografía escolar en un campo que rehúsa el abordaje de contenidos ambientalizados¹

María Inés Blanc² · Diego García Ríos³

Novedad, incomodidad, invisibilidad son aspectos que caracterizan el áspero camino de integración del saber ambiental a los procesos educativos hegemónicos. Pero ¿es posible hablar de saber ambiental cuando lo generamos desde las entrañas mismas del paradigma actual? ¿Hay posibilidad de incorporar el saber ambiental (y todo lo que él coadyuva) en el marco de la racionalidad instrumental que opera en las instituciones educativas? (Corvetta y Sessano, 2016, p. 49)

Introducción y planteamiento del problema

En el presente trabajo, de tipo exploratorio, nos proponemos abordar el tratamiento de una problemática territorial en la formación pedagógico-didáctica de geografía: la práctica docente. Este trabajo tiene dos particularidades: la primera es que la noción de territorio que aquí acuñamos refiere al campo material y simbólico que supone la residencia docente, donde se ponen en juego representaciones, saberes y acciones de desenvolvimiento de las y los practicantes; la segunda, refiere a que, por la forma en que está planteado, su estructura comienza con la conclusión, porque, al igual que la evaluación formativa, este adelanto discursivo servirá para monitorear las diferentes aproximaciones que se plantearán a lo largo del escrito.

Los años transitados en la cátedra de Didáctica Específica y Práctica Docente del profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP) permiten, gracias a la maceración que otorga el paso del tiempo, esbozar algunas conclusiones que, si bien no son acabadas ni cerradas, ofrecen puntos de partida para pensar el desarrollo, la evolución y el perfeccionamiento de la formación docente en nuestra disciplina. Es por ello que decidimos compartir una reflexión que madura conceptualmente en nosotros desde hace algunos años: la mayoría de los y las practicantes de geografía, al momento de ejercer su residencia/práctica docente, generan abordajes de contenidos físico-naturales de una manera sistemática y

1 El trabajo se enmarca dentro de los tránsitos de observación llevados adelante por la cátedra Didáctica Especial y Práctica Docente del profesorado de Geografía de la Universidad Nacional de Mar del Plata.

2 Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

3 Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina.

autista, poco vinculada con los componentes sociales, lo que anula o disminuye la posibilidad de generar una construcción ambiental de los contenidos.

En la instancia de la residencia es cuando se vislumbran y ponen en juego diferentes aspectos que hacen a los y las educadores: cuestiones de personalidad, responsabilidad, posicionamientos epistemológicos, modos de enseñar y concebir la geografía escolar y formas en que aprendieron a ser profesores en su formación. Entonces, allí es cuando se observan ciertos desajustes, propios de una (de) formación profesoral que entiende a la geografía física como una vertiente absolutamente desvinculada de los sistemas y procesos sociales. Estas construcciones que conciben a la geografía desde una fragmentación desmigajada entre diferentes ramas aparentemente inconexas no han hecho más que decantar en representaciones ficticias que atentan contra la materialidad del espacio y la complejidad de los ambientes. Normalmente, estos dislates en la praxis del aula son el reflejo de la propia biografía del/de la residente que, a pesar de haber confeccionado una planificación que, en lo declarativo, habilita la mirada ambiental -es decir, la humana y la de la naturaleza como un todo interactuante y dinámico-, al momento de encontrarse frente al curso, revive su propia experiencia como estudiante, lo que fragmenta el currículum escolar según el tránsito de sus propias materias de cursada: por ejemplo, la climatología y la geomorfología por un lado, y la geografía económica y social, por otro. En este formato dicotómico de “geografía física vs. geografía humana”, propio del siglo XIX, pero vigente aún hoy en prácticas residuales, se sistematiza una enseñanza que desliga a la sociedad de las esferas que conforman los componentes físicos del planeta, dejando de lado la intencionalidad de explicar el espacio de manera compleja, histórica y dialéctica, sin hacer referencia a las formas en que las sociedades han construido -y construyen- los ambientes de manera relacional.

Esta caracterización que realizamos, además de tener raíces profundas en cómo la geografía decimonónica ha marcado la formación en nuestro país y permanece como relictos, también tiene su correlato en un desempeño en que la/el practicante/residente, frente a una situación novedosa como es presentarse frente a un curso a desarrollar una propuesta de enseñanza, recurre al bagaje experiencial de su propia biografía escolar y, por qué no, universitaria; dando forma a lo que Alliaud (2010) denomina la biografía escolar en el desempeño profesional. Este es el dato que nos (con) mueve a proponer este análisis, ya que si bien, desde la materia, hacemos inmensos esfuerzos -a través del análisis bibliográfico y el desarrollo de secuencias didácticas arraigadas al Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (en adelante, DC) vigente- para romper con la dicotomía físico-humano en la disciplina; volvemos a identificar esas prácticas cristalizadas cuando concurrimos a realizar las observaciones de las/los practicantes. Acordamos con Alliaud (2010) cuando afirma que la práctica se realiza en un ámbito que es conocido para la/el residente (el aula), pero desde un lugar de extranjería, porque ha pasado

más años sentado en un pupitre que frente a él, por lo cual, de alguna manera, su estructura inconsciente remite al papel de estudiante y su práctica se transforma en una mímica de aquellas clases que experimentó en su secundario, dado que lo considera un lugar seguro.

Es complejo comprender y explicar el porqué de esa sistematización de los saberes, de esas racionalidades en la enseñanza. Por ello, encontramos preciso señalar que esa lógica no solo recae en los formatos adquiridos de la propia formación, sino también en muchas propuestas editoriales que buscan las y los residentes, las cuales -aún hoy- mantienen una mirada descriptiva y encapsulada de lo físico, no utilizando la mitad del libro para desarrollarlo -como sucedía antaño-, pero sí en un orden que no invita a la integración de las sociedades con los sistemas ecológicos en el desarrollo temático.

En este trabajo exploratorio, basado en narrativas de observación de las y los profesores y en diarios de práctica que escriben las y los residentes, intentaremos ofrecer explicaciones a este fenómeno concurrente, con el propósito de pensar en intervenciones en el marco de la cátedra que habiliten la reflexión de las y los profesores en formación y que nos permitan diseñar estrategias tendientes a que lo ambiental se instale como una forma de pensar y hacer geografía, más aún en un contexto donde fue aprobada la Ley Nacional de Educación Ambiental Integral (EAI).

Antecedentes y fundamentación teórica

En este apartado nos referimos a la importancia de la promulgación de la Ley de EAI de 2021. Este hecho, importante para nuestra sociedad y trascendental para nuestra disciplina, constituye un punto de partida fundamental para pensar la enseñanza en las aulas de geografía, dado que garantiza un marco legal y ofrece un punto de partida interesante sobre la importancia que tiene transversalizar todos los contenidos desde la comprensión ambiental, anclándolos en el paradigma sociocrítico, que es el que buscamos construir desde la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente de la UNMDP.

El trabajo con contenidos ambientales en el aula reviste una complejidad que es intrínseca al concepto más amplio de Educación Ambiental (EA) y posee una pluralidad de puntos de vista desde donde podemos sostenerlo. La implementación de la EAI amerita un espacio interdisciplinario donde entran en juego diferentes áreas del saber que conformaron su recorrido histórico para, finalmente, constituir lo que hoy intenta ser: una práctica promotora de conocimientos y valores que promuevan el pensamiento crítico en torno al campo de lo ambiental, entendido no solo desde una mirada ecologista sino de una manera centralmente política y cultural.

Citamos una definición clara y precisa sobre EA, emanada de la Conferencia Mundial sobre Educación y Formación Ambiental de Tbilisi (1977) y Moscú (1987)

para comprender la importancia que tiene para la formación de las y los residentes de geografía:

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su medio y aprenden los conocimientos, los valores, las destrezas, la experiencia y también la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (UNESCO/PNUMA, 1987).

Sin embargo, más allá de lo mucho que se ha avanzado en modelos teóricos que complejizan la EA, en educación todavía se desarrollan discursos que refuerzan el sentido común ambiental en los actores de las comunidades institucionales. Ello conlleva a expresiones obsoletas o directamente equívocas sobre lo ambiental que terminan reverberando en prácticas con miradas tradicionales que promueven explicaciones simplificadas o lineales que consideran al ambiente como un espacio exclusivamente natural, vinculado a la idea de “entorno”, “medio ambiente” o, directamente, “aquello que nos rodea”, donde lo ambiental está escindido de los esquemas de matriz productiva. Para rastrear e interpretar estos discursos y representaciones, debemos indagar en las siguientes corrientes de EA que plantea Sauve (2005) que son una suerte de síntesis de todas las vertientes y constituyen, de manera inacabada, los registros teórico-prácticos que condensan las acciones del siglo XX y XXI:

EA para la conservación: esta corriente está fundada en una visión romántica de la naturaleza. Forma parte de una educación ecológica orientada a concientizar a las personas en relación a la urgente necesidad de conservar el entorno cada vez más degradado debido a la excesiva presión sobre los bienes de la Tierra. Adopta un carácter evangelizador y despolitizado, fundado en que el Hombre es un sujeto agresivo con la naturaleza, la cual sufre los impactos cada vez más crecientes debido a sus acciones. Es paradójico que por un lado se sitúa en la conservación, pero por otro, no identifica a los actores de esos daños, considerando a las sociedades como una entidad homogéneamente dañina con el medio.

EA para la concientización: Debido al avance en diferentes esferas de la sociedad, la EA adopta un impulso importante a partir de su institucionalización en diversos ámbitos, aunque con un carisma tecnocrático e instrumental. En otras palabras, el sujeto toma conciencia de los problemas que conlleva la contaminación, pero no es capaz de dilucidar las causas que generan esos problemas. Desde esta perspectiva, las acciones educativas apuntan a la modificación de conductas individuales que ayuden al saneamiento voluntarista de diferentes espacios: limpieza de playas, levantamiento comunitario de microbasurales, juntada de latas y tapitas para llevarlas a empresas de reciclaje y regeneramiento de espacios naturales degradados (Brailovsky, 2014).

EA para la acción y el cambio: esta vertiente, proveniente de las ciencias sociales y la pedagogía crítica, hace hincapié en el análisis estructural del sistema como la explicación de las problemáticas y los conflictos ambientales. Entiende que las formaciones ambientales se estructuran a partir de la dinámica del capitalismo. De este modo, apunta a develar las lógicas, intereses, racionalidades y las desiguales relaciones de poder que poseen los diversos actores sociales que son generadores de la crisis ambiental.

Se deja entrever, a partir de las corrientes mencionadas, que la EA -al igual que la residencia docente que es objeto de estudio de este trabajo- constituye un campo de disputa, en donde confluyen miradas muchas veces antagónicas, poniéndose en juego no solo la conformación de un saber ambiental sino una ética de lo ambiental como praxis para salir de la crisis estructural que estamos atravesando (Puiggrós, 2002).

Por otra parte, no queremos dejar de mencionar el sustento teórico de la didáctica específica que utilizamos y que acompaña nuestras propias explicaciones y experiencias en el tratamiento de lo físico desde la mirada ambiental. Este sustento está representado en los materiales que se trabajan en el cuatrimestre teórico que tiene la asignatura para el desarrollo de todo el proyecto de la didáctica específica y se muestran reflejados en los trabajos de Andrea Ajón y Lía Bachmann (2015 y 2019). Las autoras plantean tres limitaciones a la hora del trabajo articulado: la existencia de medios que, de alguna manera, desligan el tratamiento de lo ambiental de la geografía, la evidencia de limitaciones en la nueva agenda de temas geográficos y la persistencia del tratamiento de lo físico en las temáticas ambientales, teniendo mayor preponderancia la consideración de los sistemas ecológicos que las relaciones sociales que se estructuran en torno a ellos. Ellas advierten una falta de problematización a la hora de desarrollar estos temas, lo que mantiene el sesgo descriptivo de los mismos. También esgrimen y ponderan la importancia del trabajo con el paradigma alternativo que entiende a las temáticas ambientales desde la complejidad de las variables que las integran y que aún no se trabaja profundamente en la escuela secundaria. Desde este lugar, hacen una propuesta muy diferente que involucra el proceso de problematización ya planteado por Gurevich (2005) como la manera de reflejar el pensamiento crítico y reflexivo en el abordaje de temas geográficos en general y ambientales en particular.

Todo esto también lleva a un trabajo muy interesante sobre la manera de evaluar los abordajes ambientales para romper nuevamente con las descripciones y enumeraciones como trabajos finales sobre estas temáticas, proponiendo abordajes desde los principios explicativos que sustentan el DC: multiperspectiva, multicausalidad, interjuego de escalas de análisis, entre otros. Es desde esta posición epistemológica que proponemos que se realicen los diseños de las secuencias didácticas durante la cursada y en la elaboración de los planes para la práctica.

Metodología

El presente trabajo es de corte cualitativo, y desde el giro narrativo, puesto que trabajamos con los relatos de autoevaluación de practicantes y con las observaciones de las y los docentes de práctica de la cátedra implicada. Desde estas perspectivas onto-epistemológicas, consideramos a la hermenéutica como irremplazable a la hora de comprender nuestras lecturas teóricas y prácticas, dado que es el lente que nos permitirá arribar al entendimiento de los hechos relatados. Es evidente que la subjetividad, por definición, nos atraviesa y se manifiesta también desde una mirada ética muy concreta que se trasluce en acciones (Fernández Cruz, 2010).

Delory (2014) plantea a la escritura de la vida a partir de la elaboración de la experiencia, que construye una razón narrativa. Las personas vivimos los instantes de nuestra vida como episodios o experiencias que a veces son rutinarios, pero esa historicidad, esa temporalidad, será de existencia singular individual, no se repite en ningún otra/o, y se elige qué contar. Acerca de la narrativa y desde la ética centrada en los valores hay una síntesis en la trama de lo narrado, a veces representan situaciones de conflicto o de colaboración, entre otras. Las reflexiones de las y los practicantes y sus expresiones manifiestan situaciones de las que no son conscientes hasta que las escriben (Lincoln, 2002; Ricoeur, 2006). Los diarios reflexivos van a permitir reflexionar sobre sus clases al tiempo que permiten construir análisis sobre los propios procesos de aprendizaje (metacognitivos) y la manera en que impactaron sobre la formación y la práctica docente personal (Souto, 2016).

Sumado a los diarios, utilizaremos las narrativas que las y los docentes realizamos a la hora de observar las clases en concreto, ya sea de manera virtual como presencial y el intercambio oral de las tutorías semanales que se realizaron virtualmente durante todo el período de práctica. Estas tutorías constituyen un insumo muy importante para ver los gestos, las expresiones que la oralidad tiene como elemento más fuerte de comunicación mientras que los diarios lo son en el pensamiento puesto en palabras escritas.

La residencia docente como territorio en disputa

A menudo, en la formación docente geográfica, el abordaje de lo ambiental se circunscribe a la afectación negativa de las acciones humanas en la naturaleza. Una suerte de consecuencia lógica y esperable por parte de las diferentes intervenciones sociales en el medio natural. Entonces, es común comprender a una problemática geográfica desde las clásicas dimensiones de análisis: económicas, políticas, sociales, culturales y *ambientales*. Estas miradas siguen separando a la naturaleza de la sociedad al desconocer la desigual responsabilidad de actores sociales y omitir el entendimiento conceptualmente multifacético e histórico del

ambiente, reduciéndolo a un mero receptáculo espacial que recibe el perjuicio de diferentes tipos de contaminación antrópica.

Todos los contenidos geográficos son susceptibles de ser abordados desde el ambiente. Pero no ya desde la particularidad de los estudios de caso ni desde las consecuencias finales de una problemática en términos de contaminación, sino desde la necesidad de que lo ambiental transversalice los análisis geográficos que se proponen. Es clave que las y los residentes de una práctica tengan en claro estos principios. Así como de a poco se van incorporando los principios de la ESI (Educación Sexual Integral) en las planificaciones y acciones formativas de los practicantes, la sanción de la nueva Ley de EAI supone incluir la dimensión ambiental en todos los contenidos de la enseñanza. Ese será un gran sostén para transitar estos senderos.

Como docentes y practicantes de geografía, debemos tener la capacidad académica y la cintura didáctica para identificar situaciones ambientales en cada contenido, puesto que, más que de un tema versátil identificable en todos los tramos de una planificación o de un problema geográfico de investigación, se trata de desarrollar una mirada, de generar una óptica ambiental sobre ellos. En este sentido, Swyngedouw (2011) sostiene ni la sociedad ni la naturaleza existen en sí mismas sino como conjuntos híbridos y que son al mismo tiempo ambas o ninguna. Es decir, entramados de formas socio naturales de la vida cotidiana. Frente a esta realidad no podemos evitar darnos cuenta de que, realmente, existe un problema en la manera en que se trabajan los contenidos ambientales en el aula, lo cual pone de manifiesto la biografía formativa de las y los practicantes.

La dificultad de pensar los contenidos en términos ambientales

Desde la materia, hace varios años que trabajamos para desarticular el formato decimonónico del trabajo con geografía física por un lado y humana por otro, que todavía se observa en muchas de las propuestas de las y los practicantes, a pesar de que el DC de la provincia de Buenos Aires prescribe una mirada ambiental de los contenidos. Se logra, en la mayoría de los casos, que sus secuencias didácticas realizadas para la parte teórica de la materia tengan una mirada más abarcativa y socio-territorial, siguiendo desde lo bibliográfico los trabajos de Ajón (2015), Ajón y Bachmann (2019), Swyngedouw (2011), O'Connor (2003), Federovisky (2018) y García Ríos (2021). Estos autores nos ofrecen una mirada ambiental de las situaciones económicas, políticas y sociales: algunos, poniendo el énfasis en los cambios por la modificación y/o destrucción de ambientes frente a la sobreexplotación de recursos y en otros casos, como Ajón y Bachmann, que brindan abordajes didácticos de lo físico, pero esta vez articulado con lo social, desde miradas sobre cómo plantear la clase de geografía en el aula.

Sin embargo, al momento de implementar propuestas en el tramo práctico de la materia (la residencia docente, en la segunda mitad del año), los resultados

son disímiles entre los mismos practicantes y, en algunos casos, refieren concretamente a modelos que deberían estar perimidos desde los enfoques de la geografía renovada (Gurevich y Fernández Caso, 2009). A continuación, compartimos algunas reflexiones de las y los residentes: Practicante 1 (en adelante, P1): *“Profesora, lo físico no hay manera de enseñarlo si no es de forma tradicional, relieve, clima, hidrografía”*. Argumentos de este tipo -algunos no tan explícitos- se repiten a la hora de abordar en 2° y 3° año las primeras unidades que refieren a los ambientes en América Latina y en Argentina, según el DC. La pregunta de las y los docentes, ante esta llamativa aseveración, es: *“¿re-leíste el material de Ajón y Bachmann?, ¿Revisaste el trabajo práctico que hicimos el cuatrimestre pasado sobre estas temáticas?, ¿Qué concepción tenés sobre el concepto de ambiente?, ¿En qué autores estudiados en la carrera te podés sostener?”*.

No solo el material pedagógico-didáctico trabajado durante la cursada, sino la bibliografía que sustenta la relevancia del tratamiento de lo ambiental desde la teoría sobre relaciones sociedad-naturaleza, construcción histórica de ambientes, el ambiente como conflicto, la extracción de recursos, desarrollo desigual y extractivismo, así como desastres naturales provenientes de acciones humana, hacen que el posicionamiento de la cátedra no se sostenga en vacilaciones con respecto a este particular. La conclusión obvia es que aquello que se trabaja en la Didáctica Específica puede parecer muy articulado, hasta innovador, en la planificación escrita; pero al momento de realizar la práctica, no existe tal maridaje: las complejas relaciones entre las sociedades y los sistemas ecológicos (formaciones ambientales) han sido dejadas de lado. Frente a este tipo de intervenciones, que en este caso fue verbalizada y muy clara y en otros casos se representa en un “ida y vuelta” hasta transformar la secuencia en un trabajo ambiental articulado, se debe insistir con los formatos de *secuencias ambientalizadas*. Esto significa que todos los contenidos trabajados en la secuencia deben tener la susceptibilidad de ser contemplados en términos ambientales, puesto que allí podrá evidenciarse la construcción geográfica de los temas trabajados.

En el momento de observar dichas clases, algunos practicantes muestran mayor disposición que otros para aceptar la crítica constructiva y proponerse, en clases siguientes, a salir del formato sistemáticamente físico-natural. Por ejemplo, en el caso planteado del P1, el resultado fue significativamente positivo, puesto que él mismo descubrió, después de la relectura y de los aportes de sus docentes de práctica, que había un camino alternativo al tradicional, y la integración que realizó de los temas físicos y humanos fue el ejemplo de un trabajo ambiental frente a sus compañeros. Cuando terminó su práctica e hicimos la reunión grupal, las palabras de una de las profesoras de la cátedra fueron: *“¿Qué lejos quedamos del practicante que no veía otro camino que el tradicional!”*; a lo que el P1 respondió: *“Algo me hizo clic, profesora, y de pronto lo vi claramente. Tenía razón, se puede y se aprecia en los*

estudiantes de secundario que les resulta relevante, pueden hacer aportes y realizan preguntas muy interesantes”.

Casos contrarios tenemos en practicantes que no logran realizar la integración propuesta. Reflexión de la P2: *“En esta primera clase, comenzamos a realizar un repaso sobre los conceptos básicos de placas tectónicas⁴, interacción y teoría de la deriva continental. Procesos endógenos y exógenos”.* Realizaban un repaso de los temas enseñados por el profesor titular del curso, desde el mismo enfoque. Frente a esta propuesta se les indicó que debía incluir lo social para lograr ambientar los contenidos, y la respuesta fue *“el profesor quiere que trabaje de esta manera”.* Ante estos comentarios, les pedimos a nuestros practicantes que no se “mimetizan” con el docente del curso, que aborden los temas de manera integrada, ambiental, y que planteen frente al docente que la cátedra exige ese tipo de intervención. Frente a esta aseveración, la P2 : *“decidí trabajar las catástrofes naturales relacionadas con los movimientos de las placas tectónicas, actividad sísmica y volcánica y sus consecuencias en la población, pero no me quedó mucho margen de tiempo para profundizar en los temas relacionados a temas sociales de estos contenidos”.* La observación de una profesora de la cátedra fue la siguiente: *“A pesar de haber presentado un plan de clase con una secuencia articulada, es evidente el abordaje de manera sistemática: primero trabajó lo físico y luego dejaba el espacio para lo social, y no pudo completarlo”.*

En el caso del P2 se identificó una leve mejora en las clases siguientes, pero que no impactó como en el P1. Los ejemplos mencionados anteriormente, junto con varios similares, surgen de los diarios reflexivos de autoevaluación que los practicantes deben completar finalizada cada clase y de las observaciones que los docentes de práctica (Fundepredi, 2013).

Siguen las narrativas de observación, y compartimos algunos ejemplos satisfactorios que contribuyen a seguir en el proceso de reflexión y construcción del sentido ambiental propuesto por la bibliografía trabajada, el diseño curricular y la ley de EAI, esta vez desde las observaciones de las/ los docentes de práctica:

Docente observando a P3: *“usa de manera adecuada los conceptos, toma los aportes de los estudiantes y complejiza el concepto, felicitando a los que participan. Es interesante cómo va problematizando desde conceptos sencillos a otros más complejos trabajando con mapas de localización de represas y relacionando relieves e hidrografía”.* Docente observando a P4: *“en la explicación de bioma selva y bosque, además de mapa y fotografías, aborda el concepto de ambiente y realiza una comparación entre civilizaciones de pueblos originarios y la actualidad a través de preguntas problematizadoras que obligaron a los estudiantes a pensar, reflexionar y comparar”.*

Estas observaciones dejan cierto lugar como para no homogeneizar el problema y demostrar, como afirmamos en nuestro título, que estamos transitando un “territorio en disputa”: aquel que se debate entre una geografía decimonónica que

4 No es tema que figure en el DC de de Geografía de la Pcia. de Buenos Aires

se niega a abandonar el enfoque representado por algunos docentes co-formadores que traccionan hacia esos supuestos y los residentes que, siendo conscientes de los obstáculos mencionados, deciden enfocar sus intenciones pedagógicas hacia otro sentido para romper, no solo con sus biografías, sino con ciertos condicionantes ejercidos por algunos libros de texto y por algunos docentes que los acompañan. Es interesante y satisfactorio observar una coherencia entre selección del recorte, los objetivos y el desarrollo de la secuencia didáctica, ambientalizando el contenido físico para generar propuestas que sean capaces de recuperar al verdadero objeto de estudio de la geografía: las relaciones sociedad-naturaleza.

Para finalizar este apartado queremos hacer nuestras las palabras de Raquel Gurevich cuando plantea que la valoración histórica de elementos naturales realizada por las diferentes sociedades es una manera de orientar la enseñanza de la geografía para darle sentido a la comprensión de esa apropiación y uso. Siempre en el contexto en el que se vuelve racional el interés social por esos elementos naturales transformados por ese interés humano en recursos. Vimos cómo la enumeración de datos físicos no tiene valor si no se contextualizan para tener relevancia a la hora de estudiarlos para comprenderlos. No debemos perder de vista que el contenido es en realidad un medio para conseguir cumplir con nuestros objetivos de enseñanza, y estos nunca serán enumerar relieves, extensión de ríos o descripciones faltos de sustento problematizador para abordar esos datos como insumo de su valor social (Gurevich, 2005).

Reflexiones finales

Arribar a conclusiones contundentes y cerradas no es una característica propia de la metodología cualitativa, pero el trabajo con relatos experienciales de la práctica (tanto de reflexión como de observación) nos permite no solo seguir orientando los propósitos de nuestra cátedra, sino que nos posibilita construir caminos tendientes a que esas finalidades puedan ser concretadas. A pesar de que los ejemplos de la residencia que compartimos son, en definitiva, muy heterogéneos, se puede afirmar que este trazo que se está marcando hace unos años permite construir una identidad ambiental que ya es reconocida por los estudiantes, aun antes de cursar la materia. Pero no debemos conformarnos con ello, puesto que, al tratarse de la cátedra de la residencia, somos conscientes de que esas nociones deben permear en un entramado de actores e instituciones mucho más amplio.

Sabemos que el trabajo es arduo. Por ello, estamos lejos de idealizar nuestras intenciones a la hora de verlas plasmadas en la práctica de los residentes. Por el contrario, lo que identificamos es una práctica fragmentada, que en el mejor de los casos es acompañada por el docente co-formador (aunque, como vimos, muchas veces sucede en la dirección contraria) y por los docentes de la materia en la facultad, como un trabajo de voluntades individuales y no una construcción pedagógica colectiva, cuando se ampara por otros lados el desarrollo de prácticas

sistemáticas como valederas. La constante necesidad de estar apuntalando este tipo de secuencias donde aparece lo físico de manera aislada, nos plantea un objeto de trabajo complejo, sobre el que debemos permanentemente estar insistiendo para romper con las viejas estructuras. La fluidez con la que se proponen temas socio-económicos no se condice con la cristalización de estas prácticas ambientales, que nos obligan a pensar recursos que transversalizan nuestras clases de la Didáctica Específica para abordar de una manera diferente lo ambiental para que se vea reflejado en las residencias.

Es necesario establecer ensambles de relaciones a modo de redes que se encuentren a mitad de camino entre los que parecen polos “opuestos”, que serían la cultura, por un lado, y la naturaleza, por otro. Entendiendo que: o son las dos entendidas y construidas en forma dialéctica, o no es geografía, y que, pese a sus detractores, son ecológica y socialmente relevantes y performativas políticamente, que es lo que en definitiva sostiene nuestra vida cotidiana (Swyngedouw, 2011), dado que los ambientes son integrales.

De la misma manera que nos ocurrió con el tema de la evaluación como contenido transversal para romper con las prácticas puramente reproductivas y no analíticas, es necesario que transversalicemos los contenidos ambientales para darles el lugar que les corresponde dentro de nuestra ciencia en la formación universitaria y en las clases de la escuela secundaria. Ahora existe la Ley de EAI que justamente reclama esa integralidad en todas las materias y niveles. Nuestra disciplina puede -y debe- ser la punta de lanza de esas intenciones.

El camino que fue deconstruido para lograr incorporar las perspectivas críticas en las clases, y que se ha logrado en temas socioeconómicos, es indispensable hoy en las temáticas ambientales bajo la posibilidad de que nunca se llegue a una perspectiva integradora de objetos, personas y relaciones en el territorio. En ese camino nos encontramos diagnosticando nuestro propio proyecto pedagógico para incluir lo ambiental en cada unidad trabajada. Ese es nuestro desafío.

Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. (2010). La biografía escolar en el desempeño escolar de docentes noveles. Procesos y resultados de un trabajo de investigación. En Wainerman, C. y Di Virgilio, M. (comp.) *El quehacer de la investigación en educación*. Buenos Aires: Manantial Universidad San Andrés. (cap. 8).
- Ajón, A. (2015). Desafíos didácticos en el abordaje de contenidos ambientales en la escuela media. En: *Revista brasileira de educação en geografia*. www.revistaedugeo.com.br
- Ajón, A. y Bachman, L. (2019). La evaluación de contenidos ambientales en la escuela media: del inventario a la complejidad. En: *XXI Jornadas de Geografía de la UNLP*. Recuperado de: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/110252>

- Brailovsky, A. E. (2014). Lo ambiental: cruce entre la naturaleza y sociedad. Estimulación del pensamiento crítico. En: *Novedades Educativas*, N° 282. Buenos Aires.
- Corbetta, S. y Sessano, P. (2016). La Educación Ambiental (EA) como “saber maldito”. Apuntes para la reflexión y el debate. *Sustentabilidad(es)* vol 7 (13): (31 – 46). Recuperado de: http://www.sustentabilidades.usach.cl/sites/sustentable/files/paginas/04corvetta_y_sessano.pdf
- Delory- Momberger, C. (2014). Acerca de la investigación biográfica en educación. *Fundamentos, métodos, prácticas*, p. 73-94 Paris: Téraèdre,
- Federovisky, S. (2018). *El nuevo hombre verde*. Buenos Aires: Capital Intelectual
- Fernández Cruz, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. En: *Profesorado. Revista de curriculum y formación del profesorado*. V 14 N° 3 Universidad de Granada. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev143ART1.pdf>
- Fundepredi (2013). El diario reflexivo. En *Universidad Estatal a Distancia Vicerrectoría Académica Centro de Capacitación en Educación a Distancia*.
- García Ríos, D. (2021). *Geográficamente: manual de didáctica de la geografía con propuestas prácticas para el aula*. Mar del Plata: Cartograma.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. México: Fondo de Cultura Económica
- O’Connor, J. (2003). Desarrollo desigual y combinado y crisis ecológica. En: *Ambiente y sociedad*. Vol. VI n°. 2 jul./dez. 2003
- Puiggrós, A. coord. (2002). *El manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad*. Recuperado de: <http://abc.gov.ar>
- Ricoeur, P (2006) La vida: un relato en busca de narrador. En: *ÁGORA — Papeles de Filosofía* 25/2: 9-22
- Sauvé, L. (2005). Una cartografía de las corrientes de educación ambiental. In Sato, M.et Carvalho, I. (Dir.). *Educação ambiental - Pesquisa e desafios*. Porto Alegre: Artmed. (p.17-46)
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación. Sentidos y herramientas para la formación docente*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Swyngedouw, E. (2011). ¡La naturaleza no existe! La sostenibilidad como síntoma de una planificación despolitizada. En: *Urban Artículos y notas de investigación*.
- Zenobi, V. (2006). Nuevas perspectivas en educación ambiental. Otros discursos, otras prácticas. *Novedades Educativas*, N° 183, marzo. Buenos Aires.

Geografía, género y Educación Sexual Integral: análisis de los diseños curriculares de las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Neuquén y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Daniela Guberman¹ · Analía Vago² · Guillermina Muñoz Castillo³
Mauro Laborda Campos⁴ · Virginia Natalia Santarossa⁵

Hacer lugar a la dimensión política y sociohistórica de la enseñanza en la agenda temática de la geografía provoca un fuerte cambio en la relación con la cultura y el currículum, pues de este modo quedan autorizadas grandes porciones temáticas que en otros momentos permanecían opacadas o directamente silenciadas (Gurevich y Ajón, 2011, p. 12).

Introducción

El presente escrito surge con la intención de reflexionar en torno a la inclusión de la perspectiva de género y la Educación Sexual Integral (ESI) en la enseñanza de la Geografía en las provincias de Buenos Aires, Mendoza, Neuquén y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Este trabajo se alimenta de una ponencia escrita y presentada por Daniela Guberman, Analía Vago y Guillermina Muñoz Castillo para el Encuentro de Geografías de América Latina (EGAL), realizado en diciembre de 2021. El corpus de referencia son los diseños curriculares vigentes de cada jurisdicción, además de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) y los lineamientos curriculares de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI). La revisión de estos documentos oficiales, tanto nacionales como provinciales, resulta imprescindible ya que son elementos clave que guían las prácticas de enseñanza.

1 Licenciada y Profesora de Enseñanza Media y Superior en Geografía (UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA). Docente de escuela secundaria de gestión pública en la Provincia de Buenos Aires. Docente del Departamento de Geografía (UBA). Capacitadora del área Ciencias Sociales - Escuela de Maestros. Investigadora en formación INDEGEO - Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

2 Profesora en Enseñanza Media y Superior en Geografía (UBA). Diplomada en Educación Sexual Integral (UBA). Docente de escuelas secundarias de gestión pública y privada en la provincia de Buenos Aires. Docente en el Programa Secundaria de Adultos a Distancia de la UBA. Investigadora en formación INDEGEO - Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

3 Profesora en Geografía y Especialista en Didáctica de las Ciencias Sociales con mención en Geografía por la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). Ayudante en las cátedras de Introducción a la Geografía y Geografía de la Nordpatagonia de las carreras de profesorado y licenciatura en Geografía del Departamento de Humanidades de la UNCo y docente en el Instituto Superior de Formación Docente n° 9, Neuquén.

4 Profesor en Geografía. Especialista en Docencia en IDF y Especialista en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. IES 9011 "Del Atuel", San Rafael, Mendoza.

5 Profesora en Geografía. Especialista en Docencia en IFD y Especialista en Problemáticas de las Ciencias Sociales y su enseñanza. Instituto María Auxiliadora, Neuquén.

Comenzaremos con una breve contextualización sobre la temática y retomaremos algunos antecedentes que fortalecen la relevancia de esta exploración. Luego, pondremos a consideración aspectos generales de la ESI y de los NAP para continuar, posteriormente, con el análisis de los diseños curriculares provinciales. El objetivo general es establecer un diálogo reflexivo entre todos los materiales y relevar diferencias y similitudes, presencias y ausencias en torno a la perspectiva de género y la ESI en la Geografía escolar.

Entre los objetivos específicos de este artículo, nos interesa destacar:

- Promover un espacio de debate y articulación entre docentes de diversas provincias en torno a la enseñanza de la Geografía, la ESI y la perspectiva de género.
- Identificar, analizar y comparar las propuestas de los diseños curriculares provinciales con foco en la inclusión en la enseñanza media de la perspectiva de género y la ESI.
- Incentivar el trabajo colaborativo y federalizar la indagación sobre estas temáticas a docentes de Geografía de otras provincias.

Contexto

Enmarcamos estas reflexiones y revisiones en un proyecto UBACyT⁶ (INDEGEO, 2020) del que participan dos autoras de este texto. Una de las líneas de investigación vigente del Programa INDEGEO aborda la enseñanza de la Geografía desde diversas perspectivas como la ambiental, la cultura visual, las TIC, la perspectiva de género y la ESI. Allí se propone pensar contenidos-problemas escolares de forma transversal. La inclusión de contenidos transversales como la perspectiva de género y la ESI en las clases de geografía permite el trabajo con problemas sociales relevantes y de la agenda pública. Además, habilita la revisión de contenidos tradicionales de la disciplina dando lugar a una actualización y a un diálogo permanente con otras áreas de conocimiento.

Algunos antecedentes en este campo de estudio identifican cuatro procesos o fenómenos que convergen: en primer lugar, la conformación y la consolidación de la geografía feminista y de género a escala mundial y el surgimiento de la geografía de las sexualidades. En segundo lugar, la obligatoriedad del nivel secundario en Argentina (2006) y la sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (2006) y la posterior aprobación de los Lineamientos Curriculares (2010). En tercer lugar, se destaca a escala local, regional y global un fuerte empoderamiento del colectivo de mujeres y feminista, que se expresa en movimientos como el “Ni Una Menos” (2014), la creación del ministerio de las Mujeres, Géneros y Diversidad en diciembre de 2019; la Ley de Cupo Laboral Trans (2020) y la despenalización del aborto

6 Proyecto UBACyT “La geografía y los temas transversales: Novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes”. Proyecto en curso que desarrolla el equipo INDEGEO, en el Instituto de Geografía Romualdo Ardissonne, con sede en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (INDEGEO, 2020)

(2020). Estas conquistas se suman a avances previos en materia de ampliación e igualdad de derechos como la Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y la Ley de Identidad de Género (2012). Finalmente, el proceso de renovación e innovación de contenidos y metodologías en la enseñanza de la Geografía (Guberman, 2015).

Sumamos los aportes del proyecto de investigación del que forma parte otra de las autoras de este escrito enfocado en la enseñanza de las Ciencias Sociales y Humanas de las provincias de Neuquén y Río Negro, parte del Grupo Comahue⁷. Entre sus objetivos se destaca el interés en identificar y analizar el tratamiento que realiza el profesorado de Ciencias Sociales y Humanas de los problemas sociales en las aulas de estas provincias. Y, en este sentido, cómo el abordaje interdisciplinar de los problemas sociales en las clases puede ser un camino posible para contribuir al desarrollo del pensamiento social y crítico en el estudiantado de instituciones educativas públicas de Río Negro y de Neuquén. Así, se piensa en una enseñanza de la Geografía de problemáticas de la realidad social, en diálogo con otras disciplinas desde distintas perspectivas como las de género, interculturalidad, derechos humanos y ambientales. El análisis de los documentos curriculares jurisdiccionales vigentes resulta clave en este aspecto en un contexto regional de construcción e implementación de nuevos diseños curriculares para la enseñanza media con una clara perspectiva interdisciplinar de la enseñanza (Jara y Parra, 2021).

Antecedentes en la temática

Al igual que en otros campos de la Geografía, la enseñanza y los contenidos escolares se encuentran en permanente revisión. De allí, surge la necesidad de utilizar múltiples categorías como clase, edad, etnia, entre otras y, a su vez, incorporar y ampliar nuevos horizontes de investigación como las problemáticas ambientales, las políticas de cuidado y las nuevas tecnologías en pos de garantizar un abordaje complejo y transversal.

Estas revisiones dan lugar a discusiones que nutren, en gran medida, la incorporación de nuevas problemáticas en la geografía escolar. Se tornan relevantes ya que permiten analizar, por ejemplo, la relación entre geografía, género y enseñanza, potenciando la renovación de contenidos escolares, estrategias de enseñanza y líneas de investigación.

Ley de Educación Sexual Integral

En la Argentina, a partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006, se crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral, que enmarca junto con la

7 Proyecto de Investigación “La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales” Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Comahue (04/H188. 2021/2024) Dirigido por el Dr. Miguel A. Jara y co-dirigido por el Esp. Erwin S. Parra. Financiado por la SeCyT de la UNCo. Incorporado al Centro de Estudios e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDICSyH) Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo. (Res. 067/22).

aprobación de los Lineamientos Curriculares en 2010, la obligatoriedad de impartir en todas las escuelas del país educación sexual a niños, niñas y jóvenes (Guberman, 2015).

Resulta muy enriquecedor conocer la génesis de la Ley y el largo camino que, gracias a la persistente militancia de los colectivos de mujeres y movimientos feministas, de grupos promotores de salud y de los movimientos LGTTTBIQNB+, lograron su aprobación (Guberman, 2015; Laborda Campos y Santarossa, 2019). La sanción de la Ley posibilitó la inclusión de enfoques de género a través de los cuadernillos aprobados posteriormente.

La implementación de la ESI es un proceso heterogéneo y complejo que requiere reconocer las particularidades de cada escuela. Si hace algunos años se planteaba como:

una oportunidad que tenemos en el contexto actual de democratización del sistema educativo de fortalecer la atención hacia las particularidades y las trayectorias de los niños/as y adolescentes para, así, afrontar el desafío de la inclusión como un mandato ético y político (Guberman, 2015, p.88).

Ahora es el momento de diagnosticar y evaluar las condiciones de implementación de la Ley y diseñar de qué manera la geografía escolar puede fortalecer los postulados que ella propone.

Consideramos fundamental revisar los lineamientos curriculares de la ESI ya que permiten la incorporación efectiva de los postulados de la ley en el aula. A través de los propósitos formativos es posible incluir los acuerdos institucionales plasmados en la ley en las planificaciones, programas y unidades didácticas de las disciplinas. Proponen tanto un enfoque transversal como específico en todos los niveles educativos, la creación de talleres y espacios para trabajar la ESI en el nivel secundario y en la formación docente (Guberman, 2015, p.88).

Si bien no es el eje de este trabajo, es importante destacar que en las clases de Geografía la inclusión de la perspectiva de género y la ESI permiten potenciar varios de los propósitos didácticos, como dar cuenta de la heterogeneidad de la sociedad, tanto en sus necesidades como en sus demandas y amplían la comprensión y explicación de las problemáticas geográficas, entre otros aportes (Souto, Guberman y Vago, 2019).

Análisis de los documentos oficiales

A los fines de este trabajo, presentaremos una lectura crítica de dichos documentos en cuatro jurisdicciones: Ciudad Autónoma de Buenos Aires y las provincias de Buenos Aires, Mendoza y Neuquén.

Nos proponemos, entonces, exponer algunos aspectos relevantes de los documentos oficiales que enmarcan la inclusión de la ESI y la perspectiva de género en sentido amplio en el campo de las Ciencias Sociales y, en particular, en Geografía

del nivel secundario nacional. Para ello, presentaremos una breve revisión de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (2004), el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires (2006), el Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza (2015a y 2015b), el Diseño Curricular jurisdiccional de la escuela secundaria neuquina (2018) y el Diseño Curricular de la Nueva Educación Secundaria para la Ciudad de Buenos Aires (2015), en función de la inclusión de la ESI y la perspectiva de género.

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios

Los lineamientos curriculares de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que fueron aprobados entre 2004 y 2011, constituyen un acuerdo político de alcance nacional sobre aquellos aprendizajes fundamentales que todos los estudiantes del país realizan a lo largo de su trayectoria escolar. El nivel secundario se encuentra dividido en tres ciclos: ciclo básico⁸, ciclo orientado y las orientaciones específicas. Cabe destacar que los NAP

no presentan un nivel de prescripción como el de un diseño curricular, sino que se trata de un documento donde se plantean una serie de acuerdos federales con el objetivo de homogeneizar e igualar los contenidos escolares impartidos en el país (Guberman, 2015, p.99).

Los NAP correspondientes al 2º y 3º año⁹ del Ciclo Básico están divididos en tres ejes: en relación con las sociedades y los espacios geográficos; en relación con las sociedades a través del tiempo y en relación con las actividades humanas y la organización social. Sólo en el tercer eje para el 2º año se encuentra una mención explícita al género como categoría de análisis del tercer eje propuesto.

De la lectura de las prescripciones de los NAP de Geografía para cada ciclo se relevaron las menciones explícitas a las perspectivas de género y sexualidades en los objetivos, contenidos y estrategias de enseñanza, que serán destacadas a continuación:

La comprensión de las relaciones de parentesco, género y edad en distintas sociedades, reconociendo la variabilidad y el carácter histórico y social de las relaciones familiares y las formas de socialización (NAP Ciclo Básico, Geografía, 2004 p.19).

La valoración y el respeto de la diversidad lingüística, étnica, de género y de cosmovisiones.

El abordaje de acontecimientos y procesos sociales desde un enfoque contextual y procesual, considerando la perspectiva de género y la interculturalidad (NAP, Ciclo Orientado, Ciencias Sociales, 2004, p. 2, 3 y 4).

8 Corresponde a 1º y 2º años de Educación Secundaria en jurisdicciones con Nivel Primario de 7 años y a 2º y 3º años de Educación Secundaria en Jurisdicciones con Nivel Primario de 6 años

9 A fin de que resulte más cómoda la comparación con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, se tomarán como referencia los años de escolaridad de educación secundaria en las jurisdicciones con primaria de seis años.

Una última observación en relación a los NAP tiene que ver con la orientación en Ciencias Sociales/Ciencias Sociales y Humanidades:

resulta interesante resaltar que algunas de las propuestas de enseñanza, en línea con las finalidades previamente mencionadas, se relacionan con la promoción de la formación política y ciudadana del estudiante, la construcción de una conciencia democrática, pluralista, histórica y ambiental, la participación activa en experiencias políticas y socio-comunitarias, la construcción de un pensamiento crítico sensible a las desigualdades sociales, a la comprensión de la otredad y el respeto a las diferencias; así como la inserción plena de los estudiantes en la vida política (NAP, Marcos de Referencia para el Bachiller en Ciencias Sociales en Guberman, 2015, p.104).

Dentro de los veinte objetivos de enseñanza de esta orientación, cabe resaltar dos de ellos, en la que se hace mención explícita a la diversidad de género y las formas de sexualidad:

(que las y los estudiantes) comprendan las identidades individuales y colectivas como resultados de procesos de construcción social y cultural, y reconozcan la diversidad cultural, étnica, lingüística, religiosa, de género, en nuestro país y el mundo.

(que las y los estudiantes) reconozcan las configuraciones familiares y de género, así como las formas de sexualidad como construcciones sociales que cambian a través del tiempo (NAP, 2004, p.6).

Provincia de Buenos Aires

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires remite a la Ley de Educación Provincial N° 13.688/06. En este apartado se presentará cómo las perspectivas de género encuentran un lugar en los lineamientos curriculares. De la lectura de la propuesta curricular vigente, se relevaron los contenidos y marcos de referencia relacionados con la Geografía de género, la Geografía de las sexualidades, conceptos del feminismo y de la teoría queer. Algunas sugerencias que allí se brindan de forma explícita se han incorporado contenidos propios de Geografía del género en el ciclo superior, para cuarto, quinto y sexto año de la Educación Secundaria.

A continuación, transcribimos algunas citas correspondientes al Ciclo Orientado (4°, 5° y 6° años) que mencionan de manera explícita la perspectiva de género. En la propuesta para el 6° año aparece, además de las consideraciones propias del ciclo orientado, un apartado sobre las nuevas corrientes en Geografía: la Geografía radical, la Geografía fenomenológica y existencialista, el Humanismo geográfico y la Geografía posmoderna (Guberman, 2018). Sólo en el apartado sobre las Geografías posmodernas se registra una mención explícita a conceptos relacionados con el género y las sexualidades, tal como se transcribe a continuación:

Género y trabajo. Roles de género y actividades realizadas por hombres y mujeres; fuentes y técnicas para medir el trabajo de hombres y mujeres.

Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales, ambientales y urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas. Género y movimientos sociales: el protagonismo de la mujer en los movimientos sociales actuales (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 4º año, 2008, p.11).

Los nuevos movimientos sociales: los movimientos sociales, ambientales y urbanos. La protesta social y el derecho a la ciudad: el derecho a las infraestructuras urbanas. Género y movimientos sociales: el protagonismo de la mujer en los movimientos sociales actuales (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 5º año, 2008, p.29).

Respecto a los términos clave, este paradigma retoma varios conceptos del enfoque humanista, a los que pueden añadirse cuestiones de género, imaginarios, alteridad, identidad, feminismo, territorios de resistencia, desterritorialización/reterritorialización, poder/conocimiento, control, micro escala, espacios de la diferencia, culturas populares, centros/márgenes/terceros espacios, medios de comunicación y discursos (Diseño Curricular para la Educación Secundaria, 6º año, 2008, p.99).

Provincia de Mendoza

Mendoza se ha destacado por actualizar sus diseños curriculares durante la década del 2010, en los cuales se ha buscado ajustar aspectos centrales en término de saberes y posicionamientos pedagógicos-didácticos acorde a nuestros tiempos. Precisamente, en el año 2015, se inauguraron los nuevos diseños curriculares provinciales para el nivel secundario, en el que se distinguió, entre otros puntos, la organización curricular en ciclo básico y ciclo orientado en Bachilleres que, hasta entonces, eran conocidos como modalidades de la Educación Polimodal.

Esta adecuación estuvo dada, a fin de ajustar la currícula provincial a la normativa vigente a nivel nacional: la Ley de Educación Nacional y los lineamientos curriculares nacionales, conocidos como NAP. Es así como en los fundamentos de dichas propuestas se explicitan no menos de 15 resoluciones nacionales y provinciales que, en definitiva, buscan cumplir con los objetivos propuestos por la educación secundaria, al respecto de “habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios” (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza 2015a, p.11).

Por otra parte, se consideran importantes los acuerdos logrados para proponer la transversalidad de algunos puntos que hacen a los denominados “Temas transversales de la Educación Secundaria”, los cuales se definen a partir de un “formato curricular por el cual algunos temas atraviesan múltiples saberes y aprendizajes curriculares impregnando toda la práctica educativa de la institución

escolar” (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza 2015a, p.267). De acuerdo a ello, se destacan 5 temas transversales para el abordaje de la propuesta curricular mendocina: Educación Sexual Integral; Prevención de las adicciones y consumos problemáticos de sustancias; Educación Vial; Educación Ambiental; Memoria y Derechos Humanos.

Es en este punto donde se explicita únicamente la Educación Sexual Integral (ESI) en la currícula mendocina. En los documentos curriculares, tanto en el ciclo básico como el orientado a los diversos bachilleres, se expresa, entre otras cuestiones, una minuciosa explicación de lo que es el marco normativo de la ESI, sus alcances, objetivos y sus ejes.

Además, un punto interesante radica en la fundamentación de la enseñanza de la Educación Sexual Integral en las diversas áreas de conocimiento que hacen a la parrilla curricular provincial. Entre estas se destaca la vinculación ESI - Ciencias Sociales y Humanidades, donde se expresa que “Ciencias Sociales y educación en sexualidad se vinculan en la formación ciudadana, en la necesidad de formar para el respeto hacia los otros, en los valores sociales que sustentan el entramado social” (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza 2015a, p.271).

Sin embargo, un punto relevante y que permite la problematización sobre cuál es el rol de la geografía dentro de los fundamentos y objetivos que se remiten en la páginas referidas al tema transversal ESI, es la enumeración únicamente de un par de materias, tanto del ciclo básico como orientado, las cuales se toman como referencia para dicha transversalidad.

Dentro de esta visión de transversalidad se expresa el carácter selectivo de la misma, es decir, no todas las materias se toman como imprescindibles para el desarrollo de relaciones y articulaciones con los temas transversales. En el caso de la ESI, solo se enuncia el abordaje a partir de Historia y Formación Ética y Ciudadana (del 1º año del Ciclo Básico) y dentro de algunas materias específicas, propias de los Bachilleres.

Por ejemplo, para el caso del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, donde hay mayor presencia y carga horaria de Geografía, se explicita la transversalidad de la ESI, únicamente en las materias Formación para la Vida y el Trabajo; Sociología; Culturas Juveniles; Filosofía; Psicología; Instituciones, Política y Sociedad y Filosofía. Se aclara que dicha transversalidad se debe pensar solo a partir de talleres o jornadas (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza 2015b, p. 272).

Lo anteriormente analizado supone una afirmación sobre cuál será el rol de las ciencias sociales, especialmente la geografía, en el plano de la enseñanza de género y sexualidades dentro de la currícula provincial de nivel secundario. Pues, ante esto, si tomamos la palabra “género” dentro de la propuesta educativa del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades, la misma es mencionada 71 veces. Sin embargo, dentro de ese número, dicha palabra está vinculada como concepto

dentro del campo de la Lengua y la Literatura, donde se menciona “género lírico”, “géneros discursivos”, entre otros relacionados. En el área de las Ciencias Sociales, solo se menciona poco menos de 10 veces, solo dentro de la materia Formación Ética y Ciudadana, haciendo nula mención en las materias específicas que supuestamente son las seleccionadas el abordaje de la ESI como tema transversal. En el caso de Geografía, no hay mención alguna a género y sexualidades como conceptos.

Es así como en relación al temario geográfico y su vinculación con la propuesta ESI, los avances aún no son del todo ambiciosos (Laborda Campos y Santarossa, 2019), debido a que se observa la ausencia total de la perspectiva de género en la propuesta de saberes y aprendizajes específicos. Esto se refleja en que en el propio currículum la propuesta de transversalidad entre ESI y materias generales y específicas de los bachilleres, Geografía no aparece como protagonista.

De más está decir que, frente a esto, en toda la propuesta curricular donde tiene lugar la geografía como materia (1º año del Ciclo Básico, 3º, 4º y 5º año del Ciclo Orientado), observamos que aparecen los saberes y aprendizajes específicos con características asexuadas, neutras y sin género o, al menos, sin mención alguna a las mujeres y diversidades sexuales. Mucho menos aún a aspectos que responden a los otros ejes de la Educación Sexual Integral, como el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad y el reconocimiento de los derechos.

En todas las materias que se vinculan al saber geográfico se desprenden grandes ejes de trabajo que podrían haberse presentado teniendo en cuenta múltiples posibilidades de articulación y transversalidad con el temario ESI, ya que entre ellos se destacan: la organización política y cultural de los territorios; la dinámica poblacional: asimetrías territoriales; y la relación ambiente y sociedad, todos a diferentes escalas de análisis (provincial, nacional, americana, mundial).

Sin embargo, pese a que el mismo currículum define que “la enseñanza de la Geografía, se renueva teórica y metodológicamente para favorecer la adquisición de capacidades de un ciudadano crítico [en masculino] y responsable que contribuya al desarrollo de una sociedad democrática, pluralista y solidaria” (Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza 2015a, p.122; destacado propio), carecerá en toda su extensión de una verdadera visión pluralista, como así de una cosmovisión crítica. Al contrario, pese a que argumenta que la enseñanza de la disciplina como la que “permite visualizar las relaciones de poder entre los actores y agentes involucrados [nuevamente en masculino] en la toma de decisiones que impactan en el proceso de desarrollo territorial [...]” (Ibidem, p.121), en estos procesos no se exhiben las relaciones desiguales de poder en relación al género, no se plantean actores y agentes que involucren a las diversidades, como así tampoco percibe al cuerpo como un concepto que podría enseñarse desde la geografía e invisibiliza aspectos en torno a la afectividad, la salud y la promoción de los derechos de niños, niñas, niños y adolescentes.

En síntesis, en muchos casos, lo que no está escrito no se practica, se invisibiliza y se anula. Si en la propuesta curricular mendocina se plantea como uno de los temas transversales a la Educación Sexual Integral, pero solo a título enunciativo, en la praxis del currículum mismo, pesarán tales ausencias y, por ende, queda materializado el sesgo meramente normativista y poco comprometido de quienes han tenido la responsabilidad de participar en la propuesta curricular.

Esta idea queda explicitada en el lugar que ocupa hoy en día la ESI en la Educación Secundaria de Mendoza, donde el abordaje de la misma queda reducido a pequeños talleres específicos sobre Educación Sexual Integral, que se cumplen con dos horas institucionales por semana. Estos talleres, en la mayoría de los casos, no presentan vinculación alguna con las materias que cursan los/as estudiantes.

Provincia de Neuquén

El caso de la provincia de Neuquén se caracteriza por la existencia de un Diseño Curricular Jurisdiccional para la enseñanza media recientemente aprobado, durante el 2018, pero que aún no ha podido ser implementado en su totalidad en la jurisdicción provincial. Es el resultado de un proceso de construcción conjunta en el que participaron docentes de todos los establecimientos de enseñanza media de la provincia a partir de jornadas destinadas específicamente para tal labor, la sistematización por parte de referentes por escuela y por distritos, y la participación en mesas curriculares de discusión y escritura en conjunto entre representantes distritales, gremiales, asesores universitarios y funcionarios del Ministerio de Educación de la provincia. A pesar de no haber sido totalmente implementado, es dable hacer referencia a algunas primeras experiencias a modo de pruebas piloto que comienzan a poner en práctica las nuevas propuestas.

Actualmente, el nivel secundario en Neuquén presenta un alto grado de dispersión y fragmentación, con 109 planes de estudio distintos en todo el territorio provincial que ofrecen trayectos de formación focalizados y excluyentes, por lo que este Diseño surge y se proyecta con el fin de unificar la enseñanza en el nivel y eliminar esas diferencias. De esta manera, se lo presenta dividido en dos grandes bloques: el Ciclo Básico Común (1° y 2°) y Enlace Pedagógico Interciclo (3°) por un lado, y el Ciclo Orientado (4° y 5°) por el otro.

En cuanto a la presencia de la perspectiva de género, esta aparece como central y transversal en el marco sociopolítico pedagógico de la propuesta curricular enmarcada en un enfoque de educación en derechos humanos, donde se pone de manifiesto la promoción de:

Una educación pública basada en los Derechos Humanos implica el rescate de las memorias insurgentes pasadas y presentes desde una visión pluriversal de la condición humana. Para el caso de este currículum situado, una educación en Derechos Humanos señala el imperativo ético y pedagógico de responder a las memorias

populares que hicieron de Neuquén la Capital de los Derechos Humanos. Esto permite fundamentar la presencia en este currículum de principios tales como la Interculturalidad y la Justicia curricular entre otros, y también de perspectivas como la de Educación Ambiental y de Género (Ministerio de Educación de Neuquén 2018, p.20).

Los estudios del pensamiento decolonial y las pedagogías críticas son también enfoques en los que se inscribe esta construcción curricular al mismo nivel que la perspectiva de género, ambiental, interculturalidad, derechos humanos e inclusión, donde se detalla:

(...) El Pensamiento Decolonial no se propone como una cruzada contra Occidente, pero sí como un proyecto político que recupera saberes y conocimientos de pueblos originarios, comunidades campesinas y sectores populares en general, Dicha recuperación habilita un diálogo de saberes que propicia y favorece las perspectivas epistémicas de la interculturalidad, y la inter y transdisciplinariedad. Esto implica un proyecto de descolonización del conocimiento eurocéntrico y de las instituciones productoras y/o retransmisoras del mismo: las instituciones educativas. Para ello, este enfoque propone desnudar la íntima complementariedad de los conflictos sociales con las políticas epistémicas hegemónicas y la actual organización del Poder. Y a continuación, favorece el desarrollo de epistemes emancipatorias a partir de aquellos problemas socialmente relevantes para todos los sectores populares (...)

En tanto que recupera la dimensión política de la educación, la Pedagogía Crítica lleva adelante prácticas tendientes a la producción colectiva de nuevos y emancipatorios sentidos y significaciones del mundo y la sociedad. Para ello, el accionar pedagógico aborda crítica e históricamente las concepciones de poder, clase, sexo, justicia social, entre otras, para desnaturalizar el contenido que la dominación le asigna (Ministerio de Educación de Neuquén, 2018, p. 19).

Entre las renovaciones que propone este diseño, se destaca una nueva agrupación de las asignaturas en áreas distintas a las actuales por lo que, en el caso de Geografía, ésta formará parte del área de Ciencias Sociales, Políticas y Económicas. En esta área se encontrarán además Historia, Economía, Construcción de Ciudadanías, Filosofía y Ciencias Jurídicas. En líneas generales, para todas las áreas en términos didácticos se plantea el trabajo en el aula por áreas y el abordaje de problemas de la realidad a partir de núcleos problemáticos y nudos disciplinares.

En los fundamentos del área Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, se expresa como un propósito claro “complejizar los abordajes de la vida social para construir conocimientos holísticos, significativos y emancipatorios” (Ministerio de Educación de Neuquén. 2018, p.164) con el aporte de las perspectivas entre ellas la de género.

Para el caso puntual de la disciplina Geografía, en el marco teórico que presenta los enfoques desde la cual se plantea enseñarla en la escuela media, es posible

visibilizar la importancia que se le otorga a la perspectiva de género en el estudio del espacio geográfico al decir que,

Desde una Perspectiva de Género, se avanza en la comprensión de las prácticas socioespaciales como performativas, es decir reafirmadas y producidas mediante el discurso del poder hegemónico heterosexuado. Las diferencias sociales y territoriales en las relaciones de género interpelan la aparente neutralidad del espacio haciendo necesario visibilizar las formas diferenciales que se destinan a hombres, mujeres y cuerpos feminizados en la creación, reproducción y modificación de los entornos en que viven (Ministerio de Educación de Neuquén, 2018, p. 166).

En cuanto a aspectos didácticos, para el área de Ciencias Políticas, Económicas y Sociales se parte de la necesaria problematización de los conocimientos y saberes que, según se expresa en el escrito, permitirán al estudiantado analizar y comprender situaciones controvertidas de la realidad social, plantear hipótesis, cuestionar, debatir, y construir su posicionamiento, entre otras habilidades. De ello se desprenden algunos núcleos problemáticos generales, basados en ejes estructurantes en torno a las perspectivas que atraviesan el diseño. Es posible visualizar en esos núcleos la puesta en tensión de las sexualidades en vinculación con las lógicas de poder que se desarrollan en el territorio y que ejercen dominación y explotación, por un lado, y por el otro, en torno a la colonialidad del poder y del saber que excluye de la dimensión del mundo de lo validado a los conocimientos que no se circunscriben a la lógica científica minimizando la potencia creativa de otros saberes y otras prácticas sociales.

En los nudos disciplinares de Geografía para el ciclo básico, entendidos éstos como ejes en base a los núcleos problemáticos, se detallan una serie de posibles temáticas que pueden guiar los problemas a trabajar en las aulas entre las que la perspectiva de género aparece solo enfocada en los estudios demográficos, en particular en la feminización de las migraciones y la pobreza. En otro nudo vinculado con problemas y conflictos ambientales en torno a la apropiación diferencial de los bienes comunes aparece propuesto el trabajo sobre feminismos populares.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires

En la propuesta conocida como NES (Nueva Escuela Secundaria) se plantea revisar y adecuar la escuela secundaria a los efectos de mejorar la calidad educativa, potenciar la significatividad de la experiencia escolar y los niveles de aprendizaje y promover una mayor variedad y actualización de los formatos pedagógicos, los contenidos y las estrategias de enseñanza (NES, 2015, p.18).

En la presentación del Ciclo Básico se propone que, durante el trayecto escolar que abarca los primeros años de la escuela secundaria, el estudiantado estudiará las diversas dimensiones que caracterizan los espacios geográficos –físico-ambiental, social, económica, política y cultural– a partir de contenidos seleccionados

que refieren a procesos y problemáticas del mundo actual y en sus diferentes escalas: local, regional, nacional y global.

Entre los objetivos planteados se menciona la posibilidad de favorecer el desarrollo de actitudes críticas con respecto a la desigualdad entre personas, grupos sociales, regiones y países.

El diseño curricular para la asignatura Geografía del ciclo básico propone una única articulación posible con la ESI en el contenido titulado “Población, trabajo y condiciones de vida en el mundo”. La orientación para su enseñanza se detalla a continuación:

El análisis comparativo de dos casos como por ejemplo: la superpoblación en China y el envejecimiento poblacional de un país europeo, permite introducir nociones de problemáticas demográficas y reconocer el importante papel que cumplen los Estados en ambos casos, considerándolos actores centrales en la definición de las políticas demográficas, especialmente las vinculadas con las condiciones de vida y con aquellas que limitan o estimulan la tasa de natalidad. (NES, 2015, p.386)

A dicha orientación le sigue una nota al pie que indica: “Estos contenidos se pueden profundizar y articular con aquellos propuestos para ESI. Eje 5: Sexualidad, historia y derechos humanos” (op. cit, p.386).

Para el Ciclo Orientado, dentro de los contenidos troncales de este diseño para la materia Geografía, se encuentra el eje denominado “Geografía Cultural”, donde se proponen los siguientes contenidos de trabajo: “La diversidad cultural: sistemas de prácticas, conocimientos y cosmovisiones de los distintos grupos humanos y sus manifestaciones territoriales” y “Nuevas manifestaciones territoriales a partir de prácticas y formas de participación de movimientos sociales” (op. cit, p.273).

De este análisis deriva que sólo hay una mención indirecta a la ESI mientras que ninguno de estos ejes hace referencia explícita a la perspectiva de género. Consideramos interesante reforzar que los contenidos del eje “Geografía Cultural”, son altamente permeables a las perspectivas mencionadas.

Por último, es importante señalar que la implementación de este diseño se dio gradualmente entre el año 2015 y el 2020, en un contexto de intensos debates en la sociedad que no se ven reflejados en este documento.

Conclusiones

A continuación presentaremos, en algunas líneas, reflexiones preliminares que fueron surgiendo de la lectura de los documentos.

En primer lugar, podemos notar que la inclusión de la perspectiva de género y la ESI es incipiente y dispar en las instituciones educativas, en general, y en las clases de geografía, en particular. Una observación que hemos registrado en otras investigaciones indica que, en muchas ocasiones, esta inclusión se genera por la propia decisión del cuerpo docente, que no necesariamente se apoyan en los

lineamientos de los documentos oficiales. Sería interesante, entonces, indagar a futuro cuáles son las motivaciones que llevan a que quienes están enseñando revisen contenidos tradicionales desde esta mirada.

En segundo lugar, es necesario señalar que en el caso de los NAP y el diseño de la Provincia de Buenos Aires su producción es anterior a la sanción de la Ley de ESI. No obstante en el desarrollo de estos documentos se hace mención a las posibilidades de incluir dimensiones afines a lo planteado con posterioridad. Desafortunadamente, los diseños de Mendoza y CABA, cuya sanción fue posterior a la Ley de Educación Sexual Integral, no contemplan sus postulados de manera explícita. En el caso del diseño neuquino, además de la enunciación de la ESI, resulta interesante su articulación con otras temáticas, como la interculturalidad.

Otra cuestión que consideramos importante señalar es la necesidad del trabajo en la formación inicial y continua de docentes para incorporar efectivamente la perspectiva de género, incluyendo las corrientes de pensamiento de la geografía de género y sexualidades en sus múltiples dimensiones y desarrollos teóricos a lo largo del tiempo y el espacio. En esta línea también es indispensable reforzar las instancias de capacitación para docentes en el marco de la inclusión de la ESI.

En cuarto lugar, nos resulta interesante compartir que este trabajo nos brindó un diagnóstico y punto de partida sobre las heterogeneidades presentes en cada jurisdicción analizada y las diversas estrategias de implementación. En este sentido, consideramos que el abordaje territorial es clave y su profundización en investigaciones futuras desde una mirada federal será un gran aporte al campo de la didáctica de la geografía.

Para concluir, reforzamos la idea de que el análisis de las normativas y los documentos vigentes resulta enriquecedor ya que son el marco normativo desde el cual realizamos nuestra labor como docentes.

Para complementar esta mirada, creemos importante avanzar en algunos aspectos que profundizarán este análisis en el futuro: ampliar la lectura a diseños curriculares de otras jurisdicciones, lo que permitirá incorporar otras experiencias a este análisis; revisar las líneas concretas y posibles de articulación entre los contenidos escolares de geografía, las corrientes de género y sexualidades y la ESI para luego avanzar en la sistematización de propuestas y experiencias que contemplan estas miradas.

Bibliografía

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza (2015a). Diseños Curriculares de Educación Secundaria Orientada Mendoza. Disponible en: <https://www.mendoza.edu.ar/category/disenos-curriculares/dcp-secundario-orientado/>

Dirección General de Escuelas de la Provincia de Mendoza (2015b). Diseño Curricular de Educación Secundaria Orientada Mendoza, del Bachiller en Ciencias Sociales y Humanidades. Recuperado de: <https://www.mendoza.edu.ar/>

Diseño Curricular para la Educación Secundaria (2008). Dirección General de Cultura y Educación Subsecretaría de Educación, La Plata. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/areas/subsecretaria-de-educacion/educacion-secundaria/educacion-secundaria/disenos-curriculares>

Fernández Caso, M. V. (2014). La tarea de enseñar y las búsquedas del conocimiento didáctico en geografía. En *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y Formación de profesores*, Fernández Caso y Gurevich, directoras, colección Claves para la Formación Docente. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R., (2014). Didáctica de la geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza. En *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y Formación de profesores*, Fernández Caso y Gurevich, directoras, colección Claves para la Formación Docente. Buenos Aires: Editorial Biblos.

Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2019). La geografía y los temas transversales: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes. En *Signos Geográficos, Boletim de Ensino de Geografia*. Recuperado de: www.revistas.ufg.br/signos.

Guberman, D. (2015). “*Perspectivas de género en Geografía: Aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar*”, Tesis de Licenciatura en Geografía, Universidad de Buenos Aires.

Guberman, D. (2018). El desafío actual de enseñar Geografía desde perspectivas de género. En “*Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en los contextos iberoamericanos*” Miguel Ángel Jara y otros. Cipolletti: Págs. 79-91.

Gurevich, R. (2013). Geografía contemporánea: conceptos y problemáticas en juego. En Rodríguez Valbuena, D. (comp.) *La Educación Geográfica ante los retos del siglo XXI*. Segunda Convención Nacional de Educación Geográfica. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja.

Gurevich, R. y Ajón, A. (2011). Diálogos entre Geografía y Pedagogía. En *Revista Espacios de crítica y construcción* n° 46. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Jara, M. A. y Parra, E. (2021). “*La enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales y humanas desde una perspectiva y enfoque interdisciplinar de los problemas sociales*” Proyecto de Investigación con sede en la Facultad de Humanidades – Universidad Nacional del Comahue (04/H188. 2021/2024). Financiado por la SeCyT de la UNCo. Incorporado al Centro de Estudios e Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales y Humanas (CEIDICSyH) Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo. (Res. 067/22).

- Laborda Campos, M. y Santarossa, V. (2019). Geografía del Género y su enseñanza a través del abordaje de la Educación Sexual Integral en el temario curricular geográfico mendocino y neuquino. En: *La geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos*. 1a. ed. Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/14971>
- Ministerio de Educación de la Nación (2006). Ley de Educación Sexual Integral. Recuperado de: <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. Recuperado de: 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. Recuperado de: <http://portal.educacion.gov.ar/secundaria/files/2013/03/Cuaderno-ESI-Secundaria-2-webpdf.pdf>
- Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires (2015). Resolución N° 321/15. Fundamentación de la Nueva Escuela Secundaria.
- Ministerio de Educación de Neuquén (2018). Diseño Curricular Jurisdiccional. Nivel Secundario. Ciclo Básico Común y Enlace Pedagógico Interciclo. Resolución N° 1463/18. Recuperado de: <https://www.neuquen.edu.ar/disenio-curricular-nueva-escuela-secundaria/>
- Programa INDEGEO (2020). La geografía y los temas transversales: Novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes. Proyecto UBACyT con sede en Instituto de Geografía Romualdo Ardissonne, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Souto, P., Guberman, D. y Vago, A. (2019). Desigualdades de género y territorio. Propuestas de abordaje para las clases de geografía en nivel medio. En: *La geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos*. 1a. ed.. Mendoza, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. P.353-359- Recuperado de: <https://bdigital.uncu.edu.ar/14971>

TERCERA PARTE

Problemáticas territoriales en investigación en didáctica de la Geografía

*(...) consiste en aceptar que la transmisión de saberes y conocimientos no se realiza nunca de modo mecánico y no puede concebirse en forma de una duplicación de idénticos como la que va implícita en muchas formas de enseñanza. Supone la reconstrucción, por parte del sujeto, de saberes y conocimientos que ha de inscribir en su proyecto y de los que ha de percibir en qué contribuyen a su desarrollo (Meirieu, 2001, p. 771).**

* Meirieu, Ph. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes: Barcelona.

La ruralidad invisible en Argentina¹

María Amalia Lorda²

(...) es imposible ignorar las relaciones de poder y dominación presentes en los respectivos territorios, como tampoco la histórica inserción subordinada de campesinos, productores familiares y trabajadores rurales en la misma (Manzanal, 2014, p. 28).

Introducción

Al momento de hablar de los componentes que identifican fuertemente a Argentina, entre ellos el “campo” ocupa un lugar singular. Si se traduce al vocabulario geográfico, el espacio rural -el territorio rural- es sin dudas uno de los conceptos muy usados en vocabulario común, que sin embargo sigue entre los temas pendientes desde la enseñanza para ser aprehendidos desde la razón y la emoción como un todo.

En coincidencia con lo que sostiene Norma Giarraca,

Argentina -país de fuerte contenido agrario en su economía hasta el día de hoy, con poblaciones de inmigrantes localizadas en centros urbanos pero también en las diversas comunidades agrarias del interior, con una población urbana que posee una rápida estirpe agraria por detrás, ya sea europea o argentina- se consideró orgullosamente urbana y tendió un manto de olvido sobre las riquezas culturales de su país interior (Giarraca, 2003, p. 22-23).

La hipótesis de trabajo que soslaya este capítulo es que la formación formal se imparte mayoritariamente desde el “mundo urbano” desde el cual consciente e inconscientemente se multiplican conocimientos y lógicas socioespaciales que guardan estrecha relación con él. Desde dicho lugar, es el ámbito desde donde los organismos oficiales diagraman la planificación; están asentados los centros educativos de todos los niveles; se escriben y editan los libros, y así se podrían seguir enumerando un sin fin de actividades que tienen su centro de operaciones en las ciudades. Argentina, al igual que numerosos países del mundo, tiene un predominio de población que habita en las ciudades: el 92 % de la población argentina vive

1 PGI *La investigación y formación desde prácticas situadas. Desarrollo de capacidades locales de acción para la intervención en territorios complejos*. Inicio: 01/01/2017-31/12/2020. Directora Dra. Lorda, María Amalia. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur. Bahía Blanca.

Proyecto binacional ECOS. AH16, Francia-Argentina 2017-2019 *Articulaciones socio-territoriales entre ciudades medias y espacios rurales: el desafío de las innovaciones. perspectivas comparadas entre Francia y la Argentina*.

2 Docente investigadora, Universidad Nacional del Sur – Departamento de Geografía y Turismo. AGRITERRIS

en ciudades de distinto tamaño, es decir 9 de cada 10 personas son consideradas urbanas.

La finalidad de este trabajo es comenzar a quitar ese ‘manto de olvido’ y poner en valor conceptos explicativos de territorios reales, centrados en el contenido relacional que desde las distintas disciplinas y la didáctica es posible (Prats, 2003), superando la formación extremadamente urbana y pampeana que de manera inconsciente, penetra como sesgo en la visión y análisis en el ejercicio de nuestro rol.

Metodología

Este trabajo forma parte de una investigación de tipo exploratoria, en la cual se procura aportar más elementos que fortalezcan enriquecer la mirada sobre la heterogeneidad del mundo rural, sus problemáticas y actores que las viven, que supere el sesgo actual sobre este objeto de estudio. Desde esta perspectiva, la revisión bibliográfica es importante.

A su vez se realizan entrevistas a practicantes que deben planificar la enseñanza sobre el tema “espacio rural”. Estas entrevistas tienen por objeto tomar contacto con la experiencia vivida en el proceso de diseñar sus clases en el ámbito de la práctica docente como futuras/os profesoras/es de geografía. A partir de ellas, se constata el escaso material (referente a los libros de enseñanza media) del cual disponen los estudiantes; motivo por el cual deben realizar un trabajo de búsqueda y selección entre los documentos académicos, y hacer un recorte acorde a las edades de las y los estudiantes. También destacan las y los Profesores-practicantes el escaso interés que manifiesta el estudiantado de las escuelas secundarias en indagar sobre este tipo de temáticas, lo cual requiere de un esfuerzo especial para abordar con implicancia el tema.

También se realizan observaciones participantes, y entrevistas a diferentes actores y agentes de desarrollo en la región del Ardèche (Francia), a fin de poder analizar situaciones puestas en juego en prácticas experienciales.

Asimismo, se toma en consideración los intercambios teórico metodológicos realizados con el equipo del ECOS, en los territorios de Tandil (Argentina) y Aubenas (Francia) que a partir de los trabajos de campo compartidos, sin duda amplían la mirada sobre los abordajes posibles en y sobre territorios y territorialidades que emergen.

En conjunto, este planteo teórico-metodológico permite abrir la discusión sobre cuáles son los conocimientos emancipadores (Martínez Medina; García Morís y García Ruiz, 2017) que permiten desarrollar prácticas docentes y profesionales comprometidas socialmente.

¿El espacio rural o los espacios rurales?

La perspectiva de Norma Giarraca es interesante para reflexionar sobre la composición actual de la población, los diferentes contextos históricos que atravesó y las tensiones que se reflejan en este país “asimétrico y desigual” como Mateucci y Morello (2000) lo definen.

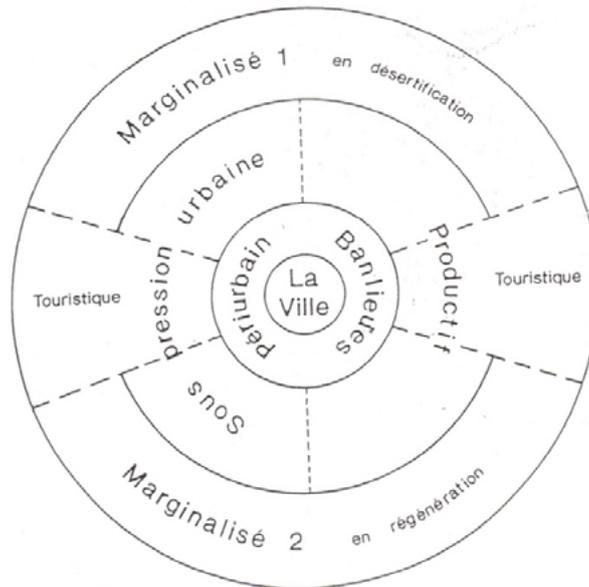
Sin duda, existen dificultades inherentes al abordar el estudio del espacio rural, que tienen su origen en los diversos matices que existen para buscar una definición que lo pueda caracterizar. Se evidencian cambios en las miradas de lo urbano y lo rural, e interpretaciones diversas donde se pueden observar ciertas características singulares: existe un desfase entre las clasificaciones del espacio y los fenómenos espaciales y sociales; tiene cierto esencialismo: lo rural y lo urbano existen en sí; están dotados de una espacialidad: lo rural y lo urbano están localizados, son propiedades del espacio; se produce cierto dualismo: lo rural no puede ser urbano, lo urbano no puede ser rural; y lo rural es definido en muchas ocasiones de manera negativa, como no urbano; existe una división del trabajo entre científicos dedicados a lo urbano y científicos dedicados a lo rural.

Los territorios rurales se caracterizan por su profundidad histórica, una apropiación social y cultural (construcción social), la dialéctica naturaleza-grupos humanos, el agro como base de la economía rural, el agro como base de los paisajes rurales, así como por las proyecciones y las representaciones de los actores. El espacio rural es un espacio apropiado, sentido, informado y socioculturalmente significativo.

A su vez, es interesante rescatar el concepto dado por Bernard Kayser (1990) quien sostiene que el espacio rural tiene como características principales identidades y representaciones específicas, fuertemente connotadas por la cultura campesina. Asimismo, es importante la tipología que presenta de los espacios rurales (1990), que significa un aporte para reflexionar y abordar su heterogeneidad. De este modo expresa que existen cuatro tipos (Figura N° 1):

1. *tercer corona perirurbana*: el avance de la ciudad enfrenta una agricultura y una sociedad rural en pleno funcionamiento
2. *economía agrícola productiva*: terrenos cultivables y explotados profesionalmente
3. *espacio rural “profundo”*: espacio marginal; con actores con mayor vulnerabilidad; de reserva para otros usos

Figura N° 1: Tipología de los espacios rurales



Fuente: B. Kayser, 1990, La renaissance rurale

4. *actividades de servicio urbano*: de recreación, sanitarios y sociales. Introducen procesos económicos (especulación inmobiliaria) sociales y culturales irreversibles.

Resulta interesante especificar el aporte que realiza B. Kayser (1994), sobre una tipología que desarrolla sobre los espacios rurales, donde identifica un espacio periurbano “intermediario” y otro denominado “marginal”, y destaca ciertas premisas interesantes en su investigación:

- la sucesión de fenómenos de diferenciación del espacio rural;
- la fuerza del espacio como un capital potencial para hacer fructificar;
- la necesaria participación de los medios públicos para que la sociedad valore estos espacios;
- el éxito de los espacios rurales guarda estrecha relación con el dinamismo de las ciudades, fundada en la idea-fuerza que “no hay campos dinámicos sin ciudades dinámicas” (Kayser y Otros, 1994, p. 10).

De este modo, resume esos principios en una expresión elocuente que marca una posición distintiva con respecto a los demás abordajes: “el campo como recurso a valorizar” (Kayser y Otros, 1994, p.10). Por otra parte destaca que los estudios referidos al espacio rural y urbano, deberían realizarse sobre la base de las particularidades puestas en relación, donde se resalten las especificidades propias de cada sistema, con un enfoque integrador. Entonces, sus aportes son significativos debido a que está centrado en un análisis desde el ámbito rural hacia el urbano –marca una distinción notoria, puesto que predominan las investigaciones que se realizan con un enfoque urbano– pero, a su vez, ofrece una serie

de herramientas para lograr este abordaje integrador, cuestiones que permiten orientar la investigación.

El espacio rural es una construcción dinámica, cambiante e interpenetrada por las múltiples relaciones que ocurren en las ciudades. Además, como destacan Paniagua y Hoggart, (2006) “(...) la construcción de lo rural no solo se establece sobre morfologías, paisajes, arquitecturas, tamaño de las localidades sino también sobre costumbres, sentimientos, comportamientos o conductas (...)” (Nogar y Jacinto, 2012, p. 71).

En América Latina hasta 1950 los espacios rurales poseían una dinámica en la que, desde el llamado modelo fordista, predominaba “la homogeneidad cultural y unas formas de vida circunscriptas a un espacio de dimensiones relativamente locales, parcialmente cerrado a las potencias perturbaciones del exterior; cualidad ésta que fomentaba ciertos rasgos de autarquía, conservadurismo, tradicionalismo y localismo” (Nogar, 2010, p.14). En este estadio, los usos urbanos y rurales, aparecen diferenciados.

En el modelo del continuum rural-urbano (1960), se evidencia un crecimiento de los flujos y movilidad rural-urbano; comienza un despoblamiento de las áreas rurales y se produce un cambio en las relaciones donde cobra importancia el espacio urbano-industrial.

En la actualidad, el modelo de globalización-fragmentación (Nogar, 2010), llamado también de fragmentación (Sili, 2000), el resultado es un estallido del territorio en fragmentos, en los cuales se profundizan procesos fragmentarios, crece la dependencia extraterritorial, se manifiesta una homogeneidad productiva, se generalizan las comunicaciones y la movilidad espacial de los actores rurales y urbanos. Esto provoca una ruptura de la unidad de un espacio local; la integración diferencial de los actores al mundo económico y cultural global; y la existencia de ámbitos rurales y ámbitos urbanos, dominados por un proceso de globalización que rescata y valoriza los espacios según las condiciones de competitividad y riqueza de los mismos.

A su vez, al mismo ritmo que las ciudades se expanden en población y poder económico, e interdependencia con otros espacios externos, el modelo anterior se desvanece como tal, momento que se desarrolla el consumo masivo, se intensifica un proceso de industrialización, se da un auge en la urbanización, que ocasiona un acelerado deterioro del tejido social rural.

Argentina es un país cuyos territorios rurales se someten desde los años noventa a profundas transformaciones. De acuerdo a la perspectiva de Graciela Nogar (2012), se puede interpretar estos cambios a la luz de comparar en el tiempo distintos matices propios del espacio rural. Así, en el pasado, el espacio rural estaba conformado por unidades familiares que dinamizaban los territorios, donde los sistemas de producción estaban sujetos a los factores naturales, cuyas características principales eran la cohesión interna y cierto aislamiento. En la actualidad,

se evidencia una profunda ruptura del sistema anterior, por una dinámica externa que organiza estos territorios, condicionados por la tecnología y una gran artificialización de los ciclos naturales.

Desde esta perspectiva, se desarticula el modelo de organización espacial anterior sin que pueda identificarse de manera clara el surgimiento de un nuevo orden rural, donde puede vislumbrarse un espacio rural con cierta tendencia hacia la especialización, donde el campo parecería transformarse en una mera superficie de producción, con trabajadores pero “sin habitantes” (Lorda, 2014; Moneta y Lorda, 2011).

Albaladejo aplica la teoría de Raffestin (1990) para entender la dinámica de los territorios; “para este autor, el territorio es un orden socioespacial, efímero y local, que soporta permanentemente transformaciones y, por lo tanto, procesos de construcción de un nuevo territorio, con la correlativa destrucción del anterior” (Albaladejo, 2004, p. 22).

Raffestin (1982), además, define al territorio como potencialidad, como un producto social de poder, debido a que por la innovación técnica y económica los grupos humanos transforman el medio natural, y por los procesos de innovación social y cultural, que en conjunto modifican su medio social. Sostiene como premisa, que según las acciones sucesivas de las sociedades sobre el espacio, este se transforma en territorio; pero nuevas prácticas en el mismo espacio, lo transforman en un nuevo territorio, mediante un proceso renovado y dinámico que desconoce por tanto la finitud.

A su vez, esta teoría se enriquece con un interesante concepto que es el de “territorialización incompleta”, el cual permite comprender que

el antiguo territorio, que ya es a veces una combinación heterogénea y compleja de la acumulación de territorios del pasado, no está necesariamente en vías de ser substituido (en totalidad) por un nuevo territorio - territorios –cada uno funcionando «en archipiélago»³- pueden coexistir, yuxtaponerse o articularse, al menos durante largos períodos que no deben considerarse entonces solamente como « períodos de transición » de un orden a otro. Esta visión de la teoría de Raffestin otorga más interés a los períodos de (de) y (re)territorialización que a los estados de equilibrio contemplados como tipos ideales raras veces alcanzados (Albaladejo, 2004, p. 22-23).

Es interesante destacar que la lógica de la fragmentación se agrega a una lógica “multiescalar” (Sili, 2003), la cual es construida a partir de la movilidad y capacidad de los actores de vivir y actuar en espacios diferentes no contiguos, motivo por el cual es posible observar una pluriterritorialidad en distintos actores. A su vez, se producen relaciones entre vecinos: deslocalizadas o en redes discontinuas.

3 “No se trata entonces de un territorio disperso ni fragmentado. La discontinuidad territorial no significa aquí ausencia de integración y de cohesión” (Albaladejo, 2004, p. 22).

Se incorpora mayor información y mayor capital cultural, lo cual incrementa y diversifica las formas de pensar a nivel local.

Esos espacios que construyen son fragmentos socioterritoriales con un pluriterritorialidad jerárquica o vertical, con una lógica multiescalar. Además poseen distintos niveles de organización territorial: microlocal o hábitat, local, microrregional, regional y nacional (Lorda, 2014).

Dentro de este territorio rural fragmentado, la agricultura familiar es desde hace tiempo un tema importante de estudios científicos en el medio. La misma, puede ser definida como una forma de clasificar la producción agrícola, forestal, pesquera, pastoril y acuícola, la cual es gestionada y operada por una familia, desde la que depende principalmente la mano de obra, y que incluye tanto a mujeres como a hombres.

Si bien es abordado desde hace varias décadas, desde el año 2000 fue tomando visibilidad y reconocimiento como categoría de análisis, y en el año 2014 fue denominado por las Naciones Unidas como el año de la agricultura familiar bajo el slogan “Alimentar al mundo cuidar el planeta”. Es interesante destacarlo puesto que en Argentina corresponde a esta categoría el 66 % de las explotaciones, los cuales acceden al 13 % de tierras. Es particularmente relevante este concepto, dado que tanto en países en desarrollo como en países desarrollados, la agricultura familiar es la forma predominante de agricultura para la producción de alimentos.

Estas singularidades que se explicitan en el mundo rural, dan cuenta de la heterogeneidad característica de la ruralidad, de esta nueva ruralidad

donde coexisten empresas de alta complejidad tecnológica, empresas que forman parte de “grupos económicos” extraagrarios transnacionalizados, empresas del agroturismo, con mundos rurales heterogéneos con campesinos, productores medios y trabajadores rurales segmentados por los procesos de mecanización, grupos étnicos y nuevos desocupados. Todos ellos están presentes en las nuevas arenas tratando de imponer o adaptarse a las nuevas reglas del juego, resistir y organizarse para modificar gramáticas de poder políticas, o también buscar estrategias que les permitan encontrar otros espacios territoriales que los integre (Giarracca 2001, p.11-12).

Desde este encuadre, Marcelo Sili propone el encuentro de actores posibles a identificar en esas territorialidades rurales dentro del país (Figura N° 2), que a continuación se presenta:

Figura N° 2: Modelo de territorialidades en Argentina

Tipo de ruralidad	Lógica espacial	Lógica temporal	Identidad	Valorización del patrimonio rural	Tecnología
Rurales locales	Lógica espacial de contigüidad. Espacio centrado en el hábitat.	Tiempo cíclico	Fuerte identidad local	Fuerte valorización del patrimonio, con mayor énfasis en elementos agrarios	Baja utilización de tecnologías externas y modernas. Capacidad para adaptar e incorporar tecnologías locales
Rurales desarrollistas	Lógica espacial de redes. Espacio centrado en el pueblo y la pequeña ciudad	Tiempo lineal	Fuerte identidad local	Fuerte valorización del patrimonio y de elementos agrarios. Baja valorización de la historia	Predisposición al uso de tecnologías externas y modernas
Rurales marginales	Lógica espacial de redes. Espacio centrado en la ciudad	Tiempo lineal	Baja identidad local	Valorización exclusiva de elementos agrarios, axceptuando elementos no agrarios valorizados por el mercado	Uso exclusivo y masivo de tecnologías externas y modernas
Nuevos rurales	Lógica espacial de redes. Deslocalizado en campo, pueblos y ciudades	Tiempo lineal. Incorpora a la dinámica de los rurales locales	Fuerte identidad local	Fuerte valorización integral del patrimonio. Recupera la historia y el patrimonio local	Fuerte capacidad para utilizar todo tipo de tecnologías. Predisposición y capacidad para adaptar e incorporar tecnologías locales
Inversores externos	Lógica espacial de redes. Espacio centrado en la ciudad	Tiempo lineal	Nula identidad local	Valorización exclusiva de elementos agrarios	Uso exclusivo y masivo de tecnologías externas y modernas
Turistas y residentes secundarios	Lógica espacial de redes. Espacio centrado en la ciudad	Tiempo lineal	Nula identidad local	Valorización exclusiva de elementos escénicos y culturales	

Fuente: Marcelo Sili, 2005

El espacio productivo pampeano: un paisaje en constante cambio

En el espacio pampeano, y más precisamente en la provincia de Buenos Aires, las formas de producción de la mayoría de las explotaciones cambian de manera vertiginosa, en un ritmo marcado por procurar la mayor rentabilidad sin cuestionamiento alguno de los principios que lo sustentan y del futuro que les depara. En efecto, el modelo neoliberal que atraviesa casi todas las prácticas, agudiza la existencia de los *“Unos y los Otros”*⁴: *“Unos”*, los que siguen ese modelo a rajatabla, en donde pareciera que ciencia y tecnología se unen y amalgaman en pos de lo que

4 Parafraseando la película francesa de Claude Lelouch (1981) *“Les Uns et les Autres”*.

sería el “bien común”, los aciertos en las prácticas, la mejor rentabilidad sin consecuencias -en teoría- negativas para la salud humana. Y los “Otros”, quienes porque no pueden o quieren entrar en ese sistema, mantienen un saber hacer, y cada vez más se sienten amenazados en su continuidad debido a la vulnerabilidad que en muchos casos se ven expuestos.

De este modo conviven distinto tipo de productores que se dedican a la agricultura familiar y a la agricultura industrializada. Es interesante el planteo que Giarraca y Teubal (2011) realizan sobre ambos, porque orientan la reflexión entre una economía de producción de alimentos frente a una economía de agronegocio, en la cual en este último modelo, el ‘dios mercado’ (Leff, 2000) es el que rige, en el que importan los máximos rindes en el menor tiempo, donde interesan los resultados y no tanto los procesos y los actores involucrados.

En este segundo caso es que se puede ejemplificar con la transformación abrupta del paisaje agrario pampeano diversificado, a la homogeneidad de un paisaje dominante por el verde: por el “verde soja”. Desde el punto de vista del manejo de recursos (Morello, 1997; en Lorda 2014) se mantiene, intensifica y perfecciona, el manejo de tipo explotacionista, el cual procura obtener los máximos beneficios y rindes económicos sobre la base de los recursos naturales y culturales, sin considerar los tiempos de recuperación propios de la naturaleza.

Es interesante resaltar que a lo largo del tiempo existe una permanencia en el modelo explotacionista (algunos autores lo denominan extractivista), que se iniciara en tiempos históricos coloniales, y hoy se profundiza con una tecnología muy desarrollada la cual es facilitadora de la explotación minera a cielo abierto, en la agroindustria mediante el cultivo de la soja, que llevada a su máxima expresión, conquista territorios impensados por ser ecorregiones muy diferentes, mediante un proceso en gran parte de Argentina que se denomina pampeanización (Pengue, 2011). De este modo se plasma en el territorio una agricultura de tipo industrial como modelo hegemónico de producción, el cual reconfigura el sistema agroalimentario basado en el agronegocio y basado en la dependencia de los mercados externos.

En el mismo sentido, también se producen cambios en la explotación ganadera, y como si faltaran campos en Argentina, o para dejarle mayor superficie a la soja, aparece en espacios marginales pero también en el espacio pampeano la ganadería en feedlot. En síntesis son todas expresiones donde el productivismo cobra su máxima expresión, el crecimiento, en vez del desarrollo, las producciones en lugar de los productores y las familias que hacen parte del tejido social de las zonas rurales. Y es en parte de estos territorios donde tienen origen los alimentos destinados a nuestro consumo.

Lo paradójico es, como sostiene Barruti

desde las ciudades nada se ve: por eso para conocer lo que comemos es indispensable recorrer el núcleo productivo: las provincias pampeanas, algunas del norte y las

costeras. Es entonces cuando aparecen todos los actores, cada uno con su sistema a cuestas: los que producen a gran escala, los chacareros que están pasando de época y los pequeños agricultores y campesinos que intentan sobrevivir mientras todo a su alrededor se modifica (Barruti, 2013, p. 11-12).

Sin dudas, el paisaje pampeano se transforma en profundidad y pierde de manera llamativa la heterogeneidad productiva propia a los diversos tipos de clima, donde los diferentes cultivos del trigo, el maíz, el sorgo, el girasol, la avena, permitían observar una diversidad de paisajes. Hoy el horizonte es de color verde... verde soja, donde la aparente homogeneidad disimula la enorme heterogeneidad que esconde: un cultivo que transforma la economía camino a la dependencia de un paquete tecnológico caro, contaminante, que agota los suelos por los requerimientos enormes de nutrientes y se lleva el agua al cosecharlo -“Agua virtual”- (Pengue, 2008), y “arrastra” la persistencia de otras actividades económicas como la actividad tambera y otras economías regionales que, si bien no dan los mismos dividendos que la “reina soja”, constituyen la “otra cara de la semilla: suelos empobrecidos; mayor empoderamiento de quienes ya detentan el poder económico en el medio rural; pueblos y ciudades pequeñas que no tienen ningún retorno económico de esta actividad; y campos abandonados o cerrados, que son la expresión de un tejido social que se desvanece.

En el mismo sentido Reboratti destaca

la soja está integrada en un sistema extremadamente complejo y difuso, donde grandes compañías internacionales de agroquímicos y semillas, carteles de exportación cerealera, capitales financieros nacionales e internacionales y grandes productores agrícolas se mezclan en un sistema donde no siempre es fácil definir los límites entre actores (Reboratti, 2006, p. 180).

Entre los actores que identifica este autor pueden mencionarse los que pertenecen al ‘agribusiness’, constituido por los grandes productores que en numerosas ocasiones arriendan la tierra, y se capitalizan a través de la adquisición de maquinarias e insumos. Desde este encuadre afirma que “la no posesión de la tierra hace posible adoptar estrategias geográficas de disminución de riesgo climático, presionar libremente sobre los recursos naturales e influir en el mercado de tierras en alquiler” (Reboratti, 2006, p. 181), acentuándose un manejo explotacionista de los recursos naturales.

Otro de los actores que aparecen en el escenario sojero, son los ‘*pool de siembra*’: son actores que se unen en una asociación que persigue como fin utilizar sus recursos económicos, logística, con el objeto de terciarizar la explotación de tierras y obtener la mayor rentabilidad en el menor tiempo posible. Estos actores nuevamente promueven los aspectos negativos resaltados por Reboratti. En conjunto, crean paisajes rurales “vaciados los campos de productores y peones, se pueblan ahora por tractores y camiones que navegan en un verde mar de soja”, en el cual se

produce una “tendencia a la polarización de la Argentina rural entre un grupo de productores “exitosos” y una masa de excluidos es creciente y difícil de solucionar” (Reboratti, 2006, p. 183).

En el espacio rural profundo: los pequeños productores pecuarios en zona de pastaje⁵

Entre los grupos con mayor vulnerabilidad, frente a la lógica global, se elige plantear en esta oportunidad la situación de otros actores propios de la zona de montaña: los puesteros - pastajeros⁶, puestos en evidencia a partir de trabajos de investigación realizados en la provincia de Salta (Moneta y Lorda 2011; Moneta, 2014). En particular se trata de pequeños productores que desarrollan una actividad pecuaria de subsistencia, con factores marginales de producción, que tienen escasa infraestructura así como falta de servicios básicos.

Para llevar a cabo la actividad pecuaria ocupan espacios que no le son propios, se enmarcan en contratos de pastaje, bajo dos formas: puesteros o pastajeros. En ambos casos responden a un acuerdo informal denominado *contrato de pastaje*, por el cual se paga por el usufructo de pasto y agua, ocupan tierras fiscales; lo que permite afirmar que el mayor inconveniente que afrontan es la tenencia precaria de la tierra, motivo por el cual son denominados localmente ‘*gauchos sin tierra*’.

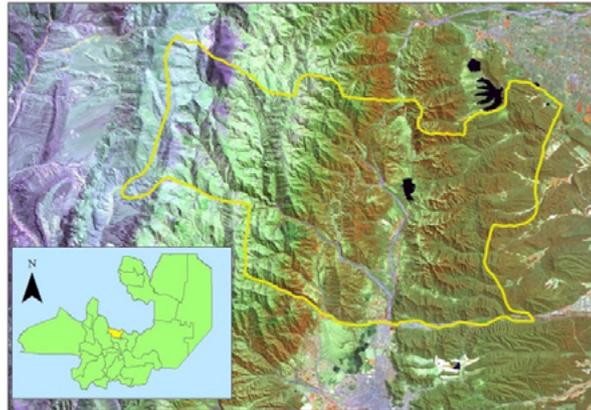
Es importante destacar que, debido a esta práctica singular desarrollada a lo largo de varias generaciones, estos actores le imprimen al lugar una territorialidad específica a través de la continuidad de las actividades, la vigencia de una producción de carácter familiar que, en conjunto, permite sostener la construcción de una tradición profundamente enraizada con la historia local.

En el territorio del Municipio La Caldera (Figura N° 3) la cría de ganado es una actividad que persiste en el tiempo. Estrechamente ligada con la topografía escarpada del lugar se reconocen dos modalidades de actividad:

5 El trabajo de campo fue realizado por la Msc.Ing.Agr. Daniela Moneta como parte de la la tesis PLIDER (Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural) aprobada en 2015 en la Facultad de Ciencias Agrarias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, bajo la dirección de la Dra. M.A Lorda.

6 En el Valle de Lerma, en Salta está el Municipio periurbano La Caldera, cabecera Departamental, el cual está ubicado a 23 Km. al norte de Salta- Capital. Posee zonas con topografía abrupta, que continúan siendo inaccesibles (cerros y quebradas).

Figura N° 3: Departamento La Caldera en el Valle de Lerma en la Provincia de Salta



Fuente: Caruso y Miranda. 2013. Área de Producción Animal. Facultad de Ciencias Naturales. Universidad Nacional de Salta (Moneta, 2014)

1) la inherente al manejo del ‘productor capitalizado’, dueño de las tierras (fincas privadas extensas), con actividad productiva agrícola- ganadera y forrajera como complemento y diversificación; 2) la del ‘pequeño productor pecuario de subsistencia’, en las mismas fincas, con tenencia precaria de la tierra, se hallan bajo la figura del contrato de pastaje, los cuales son 60 al año 2010 (Figura N° 4). A su vez, es importante destacar que el segundo grupo se enmarca en la agricultura familiar con situaciones singulares: por un lado, tenencia precaria de tierras bajo contrato de pastaje, adoptando la forma de puestero o pastajero; y por el otro lado siendo pastajero en tierras fiscales (sobre la ruta, en el cerro o en el perilago del Dique Campo Alegre).

Figura N° 4: Ubicación de las viviendas de los pequeños productores pecuarios en las zonas altas de La Caldera



Fuente: Elaboración realizada por el equipo de sanidad del Hospital Bustamante de La Caldera. 23 de Julio de 2010 (Moneta, 2014).

Los actores que se detectan son:

a) El *'puestero'*: es un pequeño productor pecuario que se caracteriza por llevar a cabo la actividad pecuaria en un puesto, habita en el lugar, y el puesto es elegido por él o heredado de su familia. Ocupa el lugar bajo la figura del contrato de pastaje. Cuando se observa un puesto se destaca una vivienda muy precaria, construida de material: adobe (barro, paja seca y secado) o elementos de la zona (piedra, ramas); un corral fabricado con recursos de la zona, generalmente usado para reparo de los animales menores, cabras, ovejas, y usado para el manejo mínimo del ganado mayor. Las instalaciones y la vivienda son muy rudimentarias pues no se les acepta mayores y mejores construcciones, no tienen permitido la instalación de tinglados, corrales, alambrados, sistemas complejos de agua, ya que el pastajero ni tiene propiedad sobre ello. Es posible visualizar pequeñas parcelas de actividad agrícola, sembradíos sobre todo hortícola y aves sin corral. La tenencia de la tierra es precaria, bajo el contrato de pastaje pagan por el usufructo de tierra, pasto y agua. Se da por entendido que también incluye la vivienda del puestero, se paga por cantidad de animales sin importar la categoría del animal, además el pago es diferenciado entre vacuno, ovino, caprino, caballar, este último es el que más paga, pues no duerme y come todo el tiempo.

Con un puesto el puestero paga pastaje por el año entero, su puesto está ubicado en una zona con disponibilidad de agua el año entero, y de mejor accesibilidad durante todo el año. El puesto nunca queda solo. En los casos excepcionales buscan un cuidador al cual se le paga por las horas de cuidado en el puesto, generalmente son vecinos. No se practica la trashumancia. En los puestos se encuentra la familia completa, a medida que crecen los jóvenes, sobre todo, se trasladan al pueblo en busca de educación, servicio de salud, otras prestaciones, trabajo.

b) El *'pastajero'*: se trata de un pequeño productor pecuario que se caracteriza por recurrir a fincas privadas para ubicar los animales, pagan contrato de pastaje, se les asigna determinados lugares, los mismos son decididos entre el administrador de la finca y el pastajero, y los animales se ubican en potreros y corrales. El pequeño productor no habita en el lugar, lo hace en el pueblo. Diariamente se traslada al pastaje para llevar a cabo las tareas diarias de manejo, entra y sale libremente, no precisa pasar por la sala, al contrario los corrales están muy alejados de la sala principal. Su pastaje (tomado como el espacio físico que ocupan los animales) es un corral que puede ser instalado por el pastajero, generalmente con recursos del lugar, pero no tiene permitido la implementación de otras estructuras más complejas (tinglados, mangas, etc.) pues quedarían para la finca, tampoco tienen permitido la implantación de pasturas, ni la implementación de agricultura, cabe destacar que los animales del pastajero no deben competir por alimentos con los animales propios de la finca.

El pastaje se paga una vez al año. Siempre el pago es en efectivo, se paga por el usufructo de pasto, de agua, la estadía de los animales. El pequeño productor

promueve la trashumancia de los animales, por ende la de él también por lo cual en épocas de bajo nivel de pasto promueve que los animales (vacuno, ovino, caprino, caballar), migren hacia los cerros para allí encontrar pasto y dejar que se renueve la pastura de la finca (recuperación), nunca se mueven los animales a otro corral en la misma finca, ya que competirían por la comida con los locales. El traslado de los animales es llevado a cabo por el pequeño productor sin intervención del administrador o dueño de la finca en la decisión tomada.

Entre las características comunes al puestero y pastajero. En ambos casos se trata de explotaciones consideradas como agricultura familiar, con toma de decisiones propias de la familia y decisiones comerciales que no exceden lo producido por ella. Además la mano de obra en la explotación muy rara vez es extra-predial, aunque puede ocurrir en épocas en las que es inminente el manejo. En ambos casos la actividad pecuaria es la principal, contempla la cría de ganado bovino, caprino, ovino, caballar.

La actividad principal de las fincas en donde se ubican es de índole pecuaria, en segunda instancia agrícola. Se trata de productores capitalizados, con desarrollo de infraestructura, manejo de raza y buenos índices productivos. En ambos casos el pequeño productor lleva a cabo su actividad en forma independiente del dueño de la finca, lo que equivale a decir que no comparten ninguna actividad como puede ser servicio de un animal, vacunación, marcada, señalada; ni comparten instalaciones, ni predios con pasturas. Ambos tipos de productores pagan 'contrato de pastaje', y tengan 1 puesto, 2 puestos o tengan pastaje, el monto abonado por cabeza de animal y según el ganado, es el mismo. No tienen permitido, en ambos casos, instalar infraestructura que vaya más allá que un corral rudimentario. Igualmente no pueden implantar pasturas ni llevar a cabo una producción agrícola de grandes dimensiones.

En ambos casos sufren un desplazamiento del lugar debido a que, por crecimiento del número de animales y por ende de espacio ocupado, los pequeños productores son desplazados de manera diplomática, de los lugares que en algunos casos se heredaron y tienen familias de tradición ganadera. Se destaca que son corridos cuando los animales compiten con los animales propios de la explotación de los dueños, siempre por alimento.

En síntesis, estos actores viven una territorialidad inmersos en una gran vulnerabilidad, que depende de la herencia material, cultural e identitaria.

Es interesante resaltar que estos actores describen una territorialidad singular, que puede ser comprendida a partir del contexto histórico en el que realizan estas prácticas. En este sentido Comerci (2017) profundiza el concepto de 'territorialidad campesina' el cual "permite representar el complejo caudal de estrategias que al campesinado le permiten resistir y permanecer en condiciones agro-ecológicas y socio-institucionales históricamente desventajosas y en contextos de expansión concentrada del capital" (Torres et al., 2014; en Comerci, 2017, p. 163).

Aprendizajes en curso a partir de experiencias de campo

A partir de los trabajos de campo realizados en el territorio de Aubenás (Francia) ciertos cuestionamientos son en la actualidad considerados en el equipo. Entre ellos es posible mencionar complementariedad e interrelación que se observa en el territorio rural-urbano, el cual aumenta las sinergias y favorece el intercambio entre actores. Se rescata como un valor fundamental la práctica de la soberanía alimentaria, donde la trama de decisiones de los actores (productores y consumidores) y de los mercados BIO dan cuenta de un compromiso solidario con la construcción de territorios inclusivos y sustentables.

También es significativo el proceso de conocimiento y difusión de los productores rurales: en los distintos mercados es posible encontrar identificados los productos que ofrecen a la venta las familias productoras –que forman parte de la agricultura familiar– los cuales a través de una ficha explican sintéticamente su espacio de vida, muestran su lugar de trabajo y hacen una breve síntesis de su relato de vida (Fotos 1, 2, 3 y 4).

Foto 1: Paisajes y relatos de vida de los productores rurales. M.A. Lorda 2018



Foto 2: Localización de los productores
M.A Lorda, 2018



Foto 3: M.A Lorda, 2018

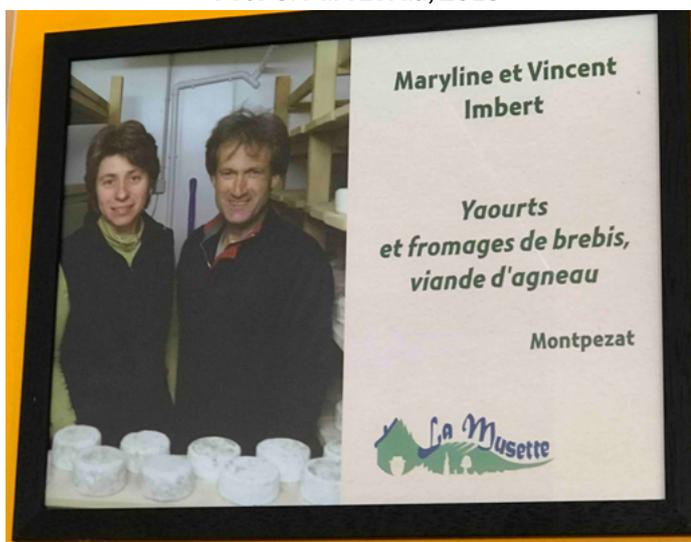


Foto 4: M.A Lorda, 2018



Este territorio rural-urbano da cuenta de un fuerte empoderamiento de los actores y agentes de desarrollo, que sin duda inspira a construir un camino posible en Argentina debido a que se plasma en el territorio un modelo de desarrollo inclusivo y sustentable, donde en muchos casos se encuentran en el camino del “buen vivir” que se profundizan en otros estudios del equipo (Petrantonio, Lorda, Barthe y Taulelle, 2019).

Reflexiones finales

Analizar la complejidad territorial y fragmentada es un gran desafío puesto que implica reconocer la heterogeneidad que predomina tanto en el mundo urbano como en el rural, éste último muy poco reconocido, que integran un territorio en mosaico.

La puesta en escena de estas problemáticas territoriales permiten comprender las relaciones de poder y tensiones que se ponen en juego tanto en el espacio productivo (Kayser, 1990) que se podría calificar como ‘exitoso’ desde el punto de vista económico; como en el espacio rural profundo (Kayser, 1990). En ambos, quedan expuestas las reglas de juego de los actores, y el destino de los territorios campesinos si se los deja a su suerte.

El modelo de manejo de recursos en el territorio rural de tipo extractivista sigue vigente. En este proceso la ciencia, la tecnología y un grupo de actores se suman en una carrera ascendente donde la producción es el centro, en vez del desarrollo, los recursos están para usarlos, incluso agotarlos, en vez de preservarlos en su calidad y cantidad porque ‘simplemente’ son la base de la producción de los alimentos.

En una Argentina urbana

para la mayor parte de esa población, y merced a una fuerte y efectiva campaña publicitaria, la imagen de una Argentina agrícola activa y eficiente ha tomado cuerpo.

La implantación de esa figura en el imaginario social hace todavía más difícil buscar una solución para las otras argentinas agrarias, que en contraposición se ven como atrasadas, ineficientes y como solo fuente de problemas sociales y presión por subsidios (Reborati 2006, p.185).

Coincidiendo, además, con el planteo que realiza C. Albaladejo

Todo transcurre como si la Argentina sólo fuera un país de grandes y medianas explotaciones de grandes cultivos y ganadería, y se deja así ocultas no sólo las pequeñas explotaciones familiares (consideradas improductivas por definición y relegadas a programas que, a pesar de la insistencia y de la competencia de sus agentes y responsables, son todavía percibidos como pertenecientes al campo de la asistencia y de « lo social »), sino igualmente poderosos sectores como el de la producción hortícola, de la que se oye hablar poco en la Argentina(...) (Albaladejo, 2006, p. 46).

Desde esta perspectiva si bien es claro que quedan muchos más territorios por visibilizar, este es un comienzo. Poner en discusión estas problemáticas territoriales dejan en evidencia, algunos de los ‘territorios olvidados’ -en términos de Giarraca- que se procuran incluir como parte de un compromiso profesional con la realidad, que permita además dar luz sobre los territorios rurales que tienen menos o ninguna visibilización aún.

Bibliografía

- Albaladejo, C. (2004). Innovaciones discretas y reterritorialización de la actividad agropecuaria en Argentina, Brasil y Francia En: Albaladejo C. y Bustos Cara R. (eds.). *Desarrollo local y nuevas ruralidades en Argentina / Développement local et multifonctionnalité des territoires ruraux en Argentine*. UNS Departamento de Geografía / IRD UR102 / INRA SAD / Univ. Toulouse Le Mirail UMR Dynamiques Rurales, Bahía Blanca, Argentina, p. 369- 412.
- Albaladejo, C. (2006). De la pampa agraria a la pampa rural : la desconstrucción de las “localidades” y la invención del “desarrollo rural local”. En *Párrafos Geográficos* Volumen 5 N°1 2006.
- Albaladejo, C.; Bustos Cara, R.; Fontorbes, J.P., Granie, A.M. y Lorda, M.A. (2014). Les transformations des ruralités pampéennes: permanences et recompositions. Le cas de la petite ville de Pigüé dans la province de Buenos Aires, En *Recherches Sociologiques et Anthropologiques*, Louvain, Belgique, 17p.
- Barruti, S., (2013). *Mal Comidos. Cómo la industria alimentaria argentina nos está matando*. Grupo editorial Planeta. Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Comerci, M.E. (2017). Territorialidades campesinas. Los “puestos” en el oeste de la pampa (Argentina). *Revista de Geografía Norte Grande*, 66: 143-165.

- Giarraca, N. (Coord.) (2003). *Territorios y lugares. Entre las fincas y la ciudad Lules en Tucumán*. Ed. La Colmena. Buenos Aires.
- Giarraca, N. (2011). *¿Nueva Ruralidad en América Latina?*. CLACSO – ASDI. Buenos Aires. 950-9231-58-4
- Kayser, B. (1990). *La renaissance rurale. Sociologie des campagnes du monde occidental*. Paris : Armand Colin.
- Kayser, B. et all (1994). *Pour une ruralité choisie*. Marseille : Ed. de l'Aube.
- Leff, E. (Coord) (2000). *La complejidad ambiental*. Ed. Siglo XXI – PNUMA. México – España.
- Lorda, M. A. (2005). El desarrollo local, estrategia de gestión ambiental de la actividad agrícola en espacios próximos a la ciudad de Bahía Blanca. Tesis doctoral de Geografía. Departamento de Geografía y Turismo. Universidad Nacional del Sur.
- Lorda, M.A. (2014). La actividad agropecuaria en espacios cercanos a la ciudad en Argentina. Material del Curso de Postgrado. Maestría Procesos Locales de Innovación y Desarrollo Rural – PLIDER. Facultad de Ciencias Gararias y Forestales. Universidad Nacional de La Plata.
- Manzanal, M. 2014. Desarrollo. Una perspectiva crítica desde el análisis del poder y del territorio. En *Realidad Económica* 283 1° de abril/15 de mayo de 2014 pp. 17-48. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/35139/CONICET_Digital_Nro.4f32c96f-aacc-4a80-b461-c60a6fcbcf6c_X.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Moneta D. y Lorda, M. A. (2010). Fragmentación territorial en el municipio periurbano de La Caldera (Salta, Argentina). Congreso de Desarrollo Local- La Matanza- Buenos Aires- Junio 2010. pp: 1- 7
- Moneta, D. (2014). Los pequeños productores pecuarios de las tierras altas de la caldera en el Valle de Lerma, Salta. Estrategias de supervivencia para mantener su actividad. Tesis de Maestría PLIDER. Facultad de Ciencias Agrarias. Universidad Nacional de Mar del Plata.
- Morello, J. y Matteucci, S. (2000). Singularidades territoriales y problemas ambientales de un país asimétrico y terminal. En *Realidad Económica. Ambiente y Territorio*. N° 169. Buenos Aires.
- Nogar, G. y Jacinto, G. (Comps), (2010). *Los espacios rurales. Aproximaciones teóricas y procesos de intervención en turismo rural*. Ed. La Colmena. Buenos Aires.
- Nogar, G. y Jacinto, G. (2012). Viejas trayectorias nuevas articulaciones. Un análisis de las transformaciones territoriales desde los vínculos urbano-rurales en la pampa argentina. En *Cuaderno de desarrollo rural*, Bogotá (Colombia) 9 (69) 67-82, julio-diciembre 2012.

- Petrantonio, M. Lorda, M.A.; Barthe, L. y Taulelle, F. (2019). La innovación en el mundo rural: en busca del buen vivir desde la acción colectiva XI Jornadas Interdisciplinarias de Estudios Agrarios y Agroindustriales Argentinos y Latinoamericanos Buenos Aires. Facultad de Ciencias Económicas. Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Pengue, W. (2008). *La apropiación y el saqueo de la naturaleza. Conflictos ecológicos distributivos en la Argentina del Bicentenario*. Lugar Editorial - GEPAMA FADU UBA - Fundación Heinrich Boll.
- Pengue, W. (2011). La Huella Hídrica de los Materiales, W. A. Pengue, Capítulo del Libro SI + Ambiente, FADU, Universidad de Buenos Aires, Área de Publicaciones o la Secretaria de Investigación, de la Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo de la Universidad de Buenos Aires.
- Pengue W. (2015). Recursos naturales, servicios ambientales y desarrollo en América Latina. *Rev. Redbioética UNESCO*, Año 6, 1 (11): 12 - 12 enero - junio 2015 ISSN 2077-9445 65
- Prats, J. (2003). Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. En *História & Ensino Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL*. Vol 9. Universidade Estadual de Londrina. Brasil. 2003.
- Reboratti, C. (2006). La Argentina rural entre la modernización y la exclusión. En publicación: *América Latina: cidade, campo e turismo*. A.I. Geraiges de Lemos, M.Arroyo, M.L. Silveira. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, San Pablo. Diciembre.
- Rofman, A; García, A.; García I., y Rodríguez, E. (2008). Los dos “campos” argentinos. Estudio de las relaciones asimétricas y diseño de estrategias para el desarrollo rural. En *Revista Estudios Socioeconómicos de los Sistemas Agroalimentarios y Agroindustriales*. Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil.
- Sili, M., (2003). Enfoque dicotómico, del continuum y de la fragmentación. Nuevos conceptos para una nueva ruralidad. En *Revista Universitaria de Geografía*. Departamento de Geografía. Universidad Nacional del Sur.
- Sili, M. (2005). *La Argentina rural: de la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. Buenos Aires: Ediciones INTA.

Conflictos territoriales a escala local: el caso de la localidad de Ingeniero White. Propuesta para la educación universitaria

Antonela Volonté¹ · María Cecilia Martín²

La realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria nos acerca a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de nuestra disciplina (Gurevich, 2005, p. 65).

Introducción

El territorio constituye uno de los conceptos fundamentales de la ciencia geográfica. A lo largo de la historia disciplinar se ha abordado de acuerdo a diferentes interpretaciones y perspectivas epistemológicas. Lleva implícito las nociones de apropiación, ejercicio del dominio, y control de una porción de la superficie terrestre, pero también contiene las ideas de pertenencia y proyectos que una sociedad desarrolla en un espacio dado (Ramírez Velásquez, 2003).

Los territorios se construyen a partir de acciones de territorialidad, entendiéndose por esta a la acción efectiva de los actores sociales que, al concretarse, convierte el espacio en territorio (Martín y Volonté, 2021). En el espacio concurren y se sobreponen distintas territorialidades locales, regionales, nacionales y mundiales, con intereses distintos, con percepciones, valoraciones y actitudes territoriales diferentes, que generan relaciones de complementación, de cooperación y de conflicto.

En las últimas décadas el concepto de territorio ha desbordado los límites del pensamiento geográfico, para adquirir progresivamente una mayor relevancia al interior de otras disciplinas de las ciencias sociales. Esta apropiación del concepto se relaciona con la importancia que asumen los abordajes transdisciplinarios como marco necesario para poder interpretar la complejidad de los procesos sociales que se dan en la actualidad en un contexto de mundialización de la economía, la cultura y la política (Llanos-Hernández, 2010).

La Geografía ha ido avanzando –no sin conflictos y contradicciones– en un proceso de renovación disciplinar, adoptando una perspectiva crítica y reflexiva que incentiva el análisis profundo de las sociedades en el contexto de la globalización. Su principal propósito es descubrir la complejidad de los problemas del mundo real y buscar explicaciones haciendo uso de los marcos teóricos de referencia

1 Docente investigadora en la Universidad Nacional del Sur – Departamento de Geografía y Turismo.

2 Docente investigadora en la Universidad Nacional del Sur – Departamento de Geografía y Turismo.

de la ciencia. El concepto de territorio, concebido como espacio de poder en el que confluyen diferentes formas de apropiación y construcción que se dan en el marco de relaciones sociales amplias, se constituye en un concepto especialmente fértil para ser aplicado en el contexto educativo. Las clases de geografía constituyen un lugar propicio para buscar explicaciones y así construir y deconstruir los significados de las relaciones sociales, muchas veces conflictivas, y sus manifestaciones en la organización socio-territorial contemporánea (Acosta *et al.*, 2014).

De esta manera, el análisis territorial puede ser aplicado al estudio de problemáticas complejas y diversas a distintas escalas (Martín y Volonté, 2021). Según Fernández Caso (2006) éstas tienen un alto potencial para ser enseñados destacándose:

- El establecimiento de relaciones entre las distintas dimensiones de los procesos socio territoriales
- La formulación de preguntas
- La elaboración de hipótesis
- La exploración temática
- El relevamiento de información, su organización e interpretación
- La elaboración de tendencias
- La construcción de escenarios alternativos
- La elaboración de una agenda de temas o problemas
- El análisis e interpretación de información cualitativa o cuantitativa
- La representación gráfica y cartográfica
- La organización y clasificación de la información
- La interpretación de diferentes posiciones o enfoques
- La organización/participación en debates
- La planificación/participación en trabajos de campo
- La elaboración de síntesis y/o cuadros sinópticos
- La reelaboración de la información a partir de cuestionarios o narraciones propias
- La lectura y la producción de textos escritos

El abordaje de conflictos territoriales que acontecen en los espacios locales, representa una excelente posibilidad para la enseñanza de la Geografía, en tanto permite un tratamiento mucho más cercano con la realidad, pudiendo integrar todas las habilidades cognitivas que propone Fernández Caso (2006). A diferencia de otros temas posibles, el estudio de las realidades socioterritoriales de escala local, permite el trabajo de campo y la obtención de información de fuentes primarias, además de promover un mayor interés en las y los estudiantes.

Para la y el docente, se impone la necesidad de seleccionar y/o elaborar materiales educativos específicos, ya que generalmente los libros de texto suelen incluir casos generales y con frecuencia a escala global o regional. A su vez, su enseñanza implica la necesidad de actualización permanente y la apertura de espacios de

debate e intercambio durante las clases que muchas veces pueden ser visualizados como momentos de incertidumbre o de pérdida del control. Asimismo, el trabajo con problemáticas locales moviliza la afectividad de los estudiantes porque pueden estar involucrados directamente, conocer el proceso que los desencadena y les da continuidad, y conocer también a los actores sociales y eventualmente ser afectados por dichas problemáticas (Zenobi y Estrella, 2016).

Introducción a la Geografía es una asignatura de cursado obligatorio para estudiantes de la licenciatura y profesorado en Geografía y estudiantes del profesorado y licenciatura en Historia de la Universidad Nacional del Sur. Para las y los estudiantes de Geografía forma parte de las materias del primer año y para las y los estudiantes de Historia, se encuentra en el segundo año del plan de la carrera. Esto no resulta un dato menor, ya que constituye el primer nexo entre la geografía escolar (formación secundaria) y la geografía académica universitaria. De esta manera, Introducción a la Geografía es una materia que recupera en todo su desarrollo aprendizajes previos constituidos en el trayecto de la escuela secundaria, para construir sobre ellos el contenido geográfico científico. Por ello, recurrir a experiencias de aprendizaje concretas, basadas preferentemente en el espacio local, resultan muy significativas en la propuesta didáctica que se plantea.

Este espacio curricular tiene como objetivos que las y los estudiantes logren:

- Conocer el papel de la Geografía en el contexto de las Ciencias Sociales y su relación con otras ciencias
- Aprender la complejidad y dinamismo que presenta el espacio geográfico
- Identificar las principales problemáticas que estudia la Geografía contemporánea
- Valorar la importancia de los conceptos y el alcance de su significado según los principales enfoques actuales en Geografía

El contenido teórico de la asignatura está organizado en 3 grandes bloques. El primero presenta a la Geografía en el contexto de las ciencias sociales, para luego abordar en una segunda parte, los conceptos fundamentales de la ciencia geográfica (espacio geográfico, territorio, paisaje, región, lugar); finalmente, en el último bloque, se analiza el concepto de espacio geográfico y las orientaciones que ha asumido la Geografía en las principales corrientes de pensamiento contemporáneas. El abordaje del territorio y sus conflictos adquiere centralidad en la asignatura, tanto por sus connotaciones específicas, como por sus posibilidades de interacción con los otros conceptos que se analizan. Si bien su conceptualización se plantea en forma introductoria, constituye un tema de especial interés para los alumnos de Geografía e Historia; en efecto, la propuesta temática despierta inquietudes que favorecen el debate e introducen una primera experiencia de diálogo interdisciplinario. El objetivo de este trabajo es socializar una propuesta didáctica elaborada en el marco de la cátedra para el abordaje de conflictos territoriales a escala local.

El abordaje del concepto territorio en el aula universitaria

La unidad comienza con el abordaje de la idea previa que las y los estudiantes tienen del concepto territorio, construida en la educación geográfica escolar. A partir de esto se reconocen similitudes y diferencias en relación con el concepto de espacio geográfico ya analizado en unidades previas. El marco teórico propuesto inicia con un concepto general para luego establecer distinciones en los enfoques que incluyen distintas concepciones de territorio: concepción jurídico – política, concepción naturalista y el territorio como construcción social (Blanco, 2007; Benedetti, 2017; Martín y Volonté, 2021).

El concepto de territorio se enriquece con las nociones de territorialización y desterritorialización. Se utilizan afirmaciones tomadas de diferentes autores para que las y los estudiantes puedan ejemplificar y corroborar lo aprehendido, tales como:

- El territorio es el resultado de una construcción social e histórica.
- El territorio es cambiante.
- El territorio no siempre supone la existencia de un espacio contiguo.
- En el territorio conviven y se superponen distintas territorialidades que se asocian a distintas escalas espacio-temporales.

Los conflictos socio territoriales se trabajan en el marco de la unidad como forma de aplicar los conceptos trabajados previamente. Para ello se seleccionan problemáticas territoriales de diferentes escalas espaciales, pasibles de ser abordadas utilizando diferentes fuentes de información (Tabla N° 1).

Tabla N°1. Problemáticas abordadas a diferentes escalas espaciales

Escala	Problemática territorial
Mundial	<ul style="list-style-type: none">• Los kurdos, el mayor pueblo del mundo sin estado• Cachemira, una historia de rivalidad
Nacional	<ul style="list-style-type: none">• Los mapuches, la lucha por la tierra y sus derechos• El río Atuel y el conflicto por el acceso al agua en La Pampa• El triángulo del litio. La lucha de los pueblos originarios en el norte argentino.
Local	<ul style="list-style-type: none">• La localidad de Ingeniero White: territorialidades en conflicto

Fuente: elaboración propia

En este artículo queremos presentar una propuesta de abordaje de un conflicto territorial de escala local. Nos referimos concretamente a una problemática planteada en el espacio portuario de Ingeniero White (Bahía Blanca, Argentina), en el que han confrontado históricamente diferentes lógicas territoriales, a menudo contradictorias y fuertemente contrastantes, situación que ha planteado conflictos permanentes derivados de estas territorialidades en tensión. Se trata de un caso complejo y dinámico en el que es posible reconocer la participación de

diferentes actores (Consortio de Gestión del Puerto, Municipio, empresas, habitantes), al tiempo que impacta en múltiples dimensiones del espacio geográfico (social, política, económica, cultural y ambiental). La propuesta temática permite trabajar la complejidad de los procesos socioterritoriales reconociendo su carácter multidimensional, multiescalar y multijurisdiccional, al tiempo que habilita la realización de trabajo de campo, comprometiendo la participación activa de las y los estudiantes en la construcción del conocimiento.

Presentación de la problemática

Ingeniero White es una localidad portuaria de la provincia de Buenos Aires, Argentina. Se encuentra ubicada en el partido de Bahía Blanca, a 10 kilómetros de la ciudad cabecera. El complejo portuario de Ingeniero White fue diseñado y construido a fines del siglo XIX en el marco del proceso agroexportador que impulsó en forma simultánea, la expansión de la red ferroviaria que enlaza el puerto con las zonas de producción primaria. Es uno de los principales puertos de ultramar de la Argentina y el movimiento económico que generó en torno a sí, fue el factor más importante en el crecimiento de la ciudad de Bahía Blanca. La existencia del puerto, y la traza cercana de los gasoductos troncales, promovió la radicación de industrias en la zona contigua.

En efecto, la dinámica de expansión portuaria se vio particularmente reforzada en la década de 1990 en el marco de un contexto nacional de apertura económica, privatización y desregulación, que contribuyó a la expansión de un sector industrial complejo, a partir la instalación de numerosos emprendimientos de los sectores cerealero, químico y combustibles de origen transnacional (Martín, 2018). Estas nuevas lógicas de intervención en el espacio portuario asumen un papel hegemónico y se imponen a otras formas de apropiación y uso del territorio desarrolladas históricamente por los pobladores locales.

La desaparición de los balnearios populares, ha sido una de las consecuencias más sensibles. La instalación de las empresas fue acompañada por la privatización del espacio, inhabilitando el acceso al mar a los pobladores que históricamente ocuparon sectores del estuario para el esparcimiento y la recreación.

Otra de las problemáticas emergentes deviene de la desarticulación de la pesca artesanal que tradicionalmente constituyó una fuente de ingresos para un sector muy importante de la población local. En este conflicto, se contraponen diferentes intereses y territorialidades: el de los pescadores artesanales que pugnan por continuar desarrollando sus actividades, y el de las empresas multinacionales instaladas en el polo petroquímico, cuya operatoria no sólo requiere de espacios exclusivos, sino que ha hecho mermar la existencia de peces en la zona del estuario. El conflicto también se manifiesta entre los pescadores y el gobierno, ya que éste último se encuentra en un difícil equilibrio entre la obligación de compensar económicamente a los pescadores y el de recaudar los impuestos que pagan las empresas así como los cánones ambientales

que son importantes recursos para los organismos gubernamentales. Los habitantes de Ingeniero White, pertenezcan o no a la actividad pesquera, acompañan los reclamos pugnando por intereses más amplios, como la búsqueda de una mejor calidad ambiental. Los organismos gubernamentales en tanto, están condicionados por la presión que ejerce la tasa ambiental que pagan las empresas, indispensable para mantener los controles que realiza el Comité Técnico Ejecutivo³.

Otro de los conflictos tiene relación con el aumento de la contaminación atmosférica y del agua del estuario producto de los vertidos de las empresas del polo petroquímico. En los últimos años han cobrado protagonismo las organizaciones ambientalistas locales, que asumieron diferentes niveles de protagonismo en el conflicto con las empresas (Becher y Klappenbach, 2014).

La elección de estos conflictos en Ingeniero White estuvo dada por la relevancia social que tienen y porque las y los estudiantes, como ciudadanos comprometidos, deben poder valorar los impactos que éstos generan en las múltiples esferas de la vida social y asumir una postura crítica frente a los mismos. La utilización preferencial del concepto de territorio, permite reconocer estos procesos espaciales, contraponiendo los intereses y las diferentes cuotas de poder que detentan los actores en el proceso de apropiación y control del espacio portuario. Se priorizó el trabajo con la escala local ya que le permite al estudiante, aproximarse al análisis del territorio y reconocer, a través de diferentes fuentes de información, el proceso de construcción social a partir de prácticas concretas y comportamientos identificables.

Actividades desarrolladas por las y los estudiantes

Para llevar a cabo el análisis de los conflictos nombrados previamente se propuso a las y los estudiantes un dossier de lecturas y un documental⁴ para introducir en el tema. El trabajo con diversidad de fuentes de información permite abordar la problemática desde una variedad de registros de información; interpelar a la fuente a partir de un objetivo y de una determinada intencionalidad; elaborar una lógica propia que posibilita la construcción de un nuevo conocimiento y reconocer que la información requiere ser validada, comparada, complementada, refutada (Zenobi, 2011).

Los artículos fueron seleccionados para que sean el punto de inicio de la comprensión y análisis del conflicto; también se seleccionó material de distintas fuentes secundarias: artículos periodísticos, entrevistas y material audiovisual, con la intención de proponer a las y los estudiantes diferentes aportes y posturas en relación con el tema. Los conflictos que fueron seleccionados para trabajar son los siguientes:

3 El Comité Técnico Ejecutivo (CTE) está conformado por un grupo de profesionales de diferentes especialidades, que tienen a su cargo el control y monitoreo de las industrias de tercera categoría instaladas en el sector del Polo Petroquímico y área portuaria.

4 Documental: Ingeniero White, un pueblo que están matando. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=713Um0hUA6k&feature=youtu.be&fbclid=IwAR0LS88VYkVPXhfqzo-louqafyH9_cH1stA2K18lIfBqqCg1ip4W6byurkU

- La crisis del sector de pescadores artesanales debido a la ausencia de peces producto del crecimiento de la actividad portuaria y la contaminación.
- Problemas en las viviendas: el hundimiento del suelo en varios sectores de la localidad de Ingeniero White, ha generado profundas fisuras en más de 300 viviendas como resultado del movimiento de suelos que permitió la instalación de la Central Termoeléctrica Luis Piedra Buena.
- Contaminación ambiental, ausencia de controles e incremento de enfermedades respiratorias.

Para introducir estas problemáticas, se presenta a las y los estudiantes una selección de notas periodísticas que son utilizadas como disparadores de la actividad. A continuación, se incluye una breve síntesis del contenido de las mismas.

En White, se extiende la zona de casas rajadas

2/4/2009 | 09:00 | La zona de Ingeniero White que nuclea la mayor cantidad de viviendas fisuradas se amplía por la progresiva depresión de las napas, según comentó Neldo Quírico, referente de los vecinos de la localidad que se encuentran afectados por la problemática. Señaló que, de las calles Cárrega, Brown y Vélez Sarsfield, entre otras de ese sector, el área de casas agrietadas se extendió, en el plano whitense, hacia Sargento Cabral y Lautaro, calles ubicadas a unos 400 metros de distancia.

Fuente: <https://www.lanueva.com/nota/2009-4-2-9-0-0-en-white-se-extiende-la-zona-de-casas-rajadas>

Reclamo de los pescadores de White por zonas de captura

18/11/2008 | 10:00 | Pescadores artesanales de Ingeniero White manifestaron su preocupación por lo que consideran un avance de la industrialización y los grandes intereses comerciales sobre sus zonas de pesca. “La situación acá es verdaderamente caótica. El Consorcio le dio otras tierras a Río Tinto y con la construcción del muelle, perderemos una nueva zona de pesca. Ya pasó con el muelle multipropósito donde iban unos 12 canoeros. Por ese motivo, es que pedimos que se haga un estudio para ver cómo va a influir ese nuevo puerto en nuestra actividad”, expresó Pedro Santos, presidente de la Cámara Unión Pesquera Artesanal y Comercial de Bahía Blanca, Puerto Rosales y Bahía Unión.

Fuente: <https://www.lanueva.com/nota/2008-11-18-10-0-0-reclamo-de-los-pescadores-de-white-por-zonas-de-captura>

Pescadores artesanales piden medidas que detengan la contaminación en la ría y permitan que se recupere el recurso

10 de junio de 2021 | El grupo se manifestó sin interrumpir el tránsito en la rotonda de 18 de Julio y Vélez Sársfield para pedir una definición de la justicia y medidas concretas para restablecer el recurso en la ría. “Hay familias que están mal”, aseguró uno de los manifestantes.

Fuente: <https://bahia.telefe.com/locales/pescadores-artesanales-piden-medidas-que-detengan-la-contaminacion-en-la-ria-y-que-permitan-que-se-recupere-el-recurso/>

El Polo Petroquímico: Peligro en Bahía Blanca

13 de octubre de 2010 | Está en Ingeniero White y es uno de los más grandes del país. Pese a que estos centros contaminantes deberían estar alejados de las zonas urbanas, está emplazado en una localidad de 12 mil habitantes, y a escasos kilómetros de Bahía. Para contrarrestar el alto impacto, las empresas pagan una tasa ambiental que se estima irrisoria.

Fuente: <https://www.latecla.info/5/42924-el-polo-petroquimico-peligro-en-baha-blanca>

Bahía Blanca. Impactante explosión en polo petroquímico de Ingeniero White: ¿hasta cuándo?

28 de junio de 2019 | Fue pasada la medianoche y el temblor llegó hasta Punta Alta. Aunque no se lamentaron heridos, fue una enorme señal de alarma acerca de que hay que acabar de manera urgente con la impunidad que están teniendo estas empresas.

Fuente: <https://www.laizquierdadiario.com/Impactante-explosion-en-Polo-Petroquimico-de-Ingeniero-White-hasta-cuando>

Para cada conflicto propuesto, se pide a las y los estudiantes que, a partir del material brindado y sus conocimientos previos, identifiquen quiénes son los actores involucrados, qué rol cumplen y que reconozcan diferentes territorialidades en tensión en función de las problemáticas planteadas. Esto se trabaja durante las clases de manera grupal y forma parte de las actividades previas al desarrollo de la salida al terreno. También se localiza el área de estudio en una cartografía

provista por la cátedra y se los convoca a ampliar la información aportada mediante la búsqueda de información en los medios digitales.

Durante la salida de campo, las y los estudiantes realizan un trabajo exploratorio con el objetivo principal de que puedan reconocer en el espacio las manifestaciones de los conflictos trabajados en clase y ejerciten la obtención de información a partir de la observación y la realización de entrevistas.

Las salidas al terreno contribuyen de manera significativa a la formación del pensamiento crítico y al desarrollo de competencias geográficas que les permiten a las y los estudiantes transformarse en sujetos reflexivos y creativos que aporten a la comprensión de las problemáticas, así como en la búsqueda de soluciones a los conflictos territoriales de su espacio geográfico próximo. Es por ello que esta experiencia adquiere una gran importancia en relación con los objetivos de la Cátedra y se plantea como estrategia didáctica de investigación geográfica.

La salida está organizada en torno a 3 sitios de observación: 1) la localidad de Ing. White y el museo taller Ferrowhite⁵ 2) el Puerto y 3) el Polo Petroquímico. En el primer punto de observación, se invita a las y los estudiantes a reconocer los aspectos más relevantes de la estructura y organización del espacio urbano y a realizar un análisis a partir de fotografías antiguas, previas al proceso de expansión portuaria y a la instalación del polo petroquímico. Durante el recorrido deben fotografiar los lugares que aparecen en las fotos y detectar cambios y continuidades en las formas y en los usos. A modo de ejemplo, en la Figura N°1 se presentan algunas de las fotografías utilizadas. Con esta propuesta, también se busca integrar otros conceptos desarrollados durante el cursado de la asignatura, como el de espacio, paisaje y lugar. También se propone un recorrido por las calles donde se encuentran las casas fisuradas, se toman fotografías y se recolectan datos que resulten de interés para luego trabajar en el aula.

5 Ferrowhite es un museo taller que funciona en un edificio de gran valor patrimonial en el área portuaria. Es un espacio de memoria, pero también se propone como un lugar de resguardo de la identidad local y de resistencia frente a las dinámicas globales. En su interior se desarrollan múltiples actividades que involucran fuertemente la participación de la comunidad local.

Figura N° 1: Cambios y continuidades en la localidad de ingeniero White

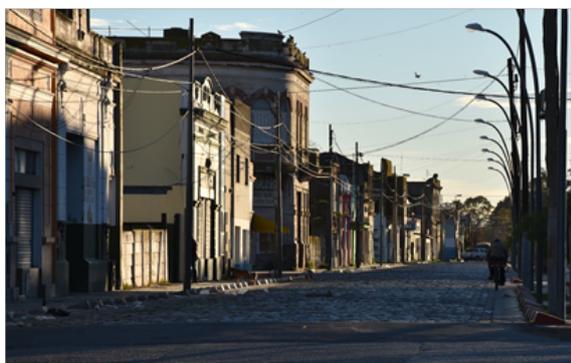
Edificio de Subprefectura



Museo del Puerto



El pueblo



Balneario de Ing. White



Territorio privado



Fuente: fotografías de las autoras y material de la cátedra Introducción a la Geografía (2019)

Durante la visita al Museo-Taller Ferrowhite, las y los estudiantes pueden recorrer el predio y realizar una observación de un espacio que ha tenido un protagonismo decisivo en la etapa fundacional del puerto. El museo está instalado en lo que antiguamente fue la usina General San Martín, un edificio con forma de castillo medieval, que aloja herramientas y útiles recuperados tras la privatización

y el parcial desguace de los ferrocarriles en la década del 90. Este lugar tiene como particularidad haber sido “*ganado*” al Consorcio de Gestión del Puerto cuando se logró que fuera declarado Monumento Histórico Provincial y Nacional, por Ley Nacional Nro. 25.580 de fecha 11 de abril de 2002. El Artículo N° 2 de esa ley ordena: “Destinar las instalaciones de dicha usina al establecimiento de un polo cultural, donde se expresen todas las manifestaciones del arte nacional promoviendo así el desarrollo social y cultural del lugar y su zona de influencia”, lo cual fue el inicio de la posterior puesta en funcionamiento del museo-taller (Figura N°2).

En el museo las y los estudiantes reciben una visita guiada sobre la historia económica y laboral de la localidad, atravesada por la historia del ferrocarril, el puerto y las distintas etapas de desarrollo nacional. Además, se genera un espacio para entrevistar a las personas que trabajan allí y tomar en cuenta diferentes relatos que están testimoniados en el museo.

Figura N° 2: Edificio de la Usina General San Martín y Museo - taller Ferrowhite

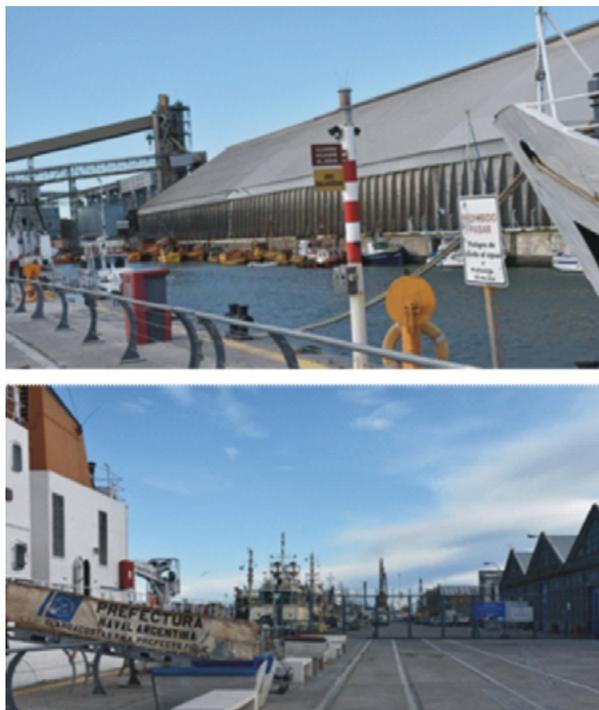


Fuente: fotografía de las autoras

El segundo punto de observación es la zona portuaria. Aquí se propone a las y los estudiantes reconocer las distintas territorialidades que se encuentran asociadas a las operatorias de las distintas empresas y al Consorcio de Gestión. También identificar los elementos relevantes que estructuran el sistema portuario y aquellos que permanecen de otras etapas históricas, aunque con distinta funcionalidad. En relación a los conflictos que inicialmente fueron planteados para el desarrollo de la práctica, se realiza un reconocimiento del territorio que han perdido los pescadores artesanales, quedando su actividad reducida a un único muelle también condicionado por la privatización de ese lugar. La comunidad local, en tanto, sólo puede acceder a espacios muy reducidos de la costa del estuario (Figura N° 3), aunque en los últimos años se ha ido avanzando en la progresiva apertura de nuevos ámbitos para la instalación de ferias y puestos de comida rápida. Por último, se les

propone que se acerquen, cuando es posible, a entrevistar a los pescadores sobre su situación actual.

Figura N° 3: Muelle de pescadores artesanales y sector privatizado del Puerto



Fuente: fotografía de las autoras

El último punto de observación es el polo petroquímico, allí se les pide a las y los estudiantes que tomen nota de los elementos que predominan en el paisaje, que tipos de redes y flujos pueden reconocer como así también que infieran problemáticas ambientales (por ejemplo: presencia de olores, sonidos fuertes, partículas en el aire, etc). La actividad también incluye la comparación con fotografías antiguas del área ocupada, la localización en el plano, la contrastación con la información obtenida en los artículos periodísticos y la toma de fotografías. Con la información recabada en el terreno se trabaja durante las clases siguientes, haciendo puesta en común y habilitando espacios de debate. Posteriormente, se propone la sistematización de todo lo trabajado en un informe final, socializando luego los resultados en exposiciones grupales.

Reflexiones finales

En este trabajo socializamos una experiencia de trabajo desarrollada en una asignatura universitaria destinada a futuros docentes y profesionales en Geografía e Historia. El concepto de territorio adquiere centralidad en esta propuesta, no sólo por las posibilidades que aporta a la comprensión de las realidades socioespaciales actuales, sino también como una oportunidad para la construcción de saberes desde una perspectiva interdisciplinaria. El abordaje de conflictos socioterritoriales

de escala local, permite la realización de trabajo de campo y con ello, vivenciar el territorio, entender los problemas y situarlos en un contexto amplio y cercano en el que es posible interactuar con los otros y aprehender la realidad desde una perspectiva sistémica (Martin y Molinaro, 2011).

La enseñanza de los conflictos socioterritoriales constituye, en definitiva, una valiosa instancia para la educación geográfica, una posibilidad para abordar el análisis del espacio en su complejidad, avanzar en la comprensión de los procesos socioespaciales y en los múltiples proyectos que intervienen en su construcción. También se valora en su potencialidad para formar ciudadanas/os críticos, reflexivos y comprometidos con sus realidades cotidianas.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M.; Nin, M.C y Pérez, G. (2015). Enseñar geografía a partir de un conflicto actual. El estudio de Irlanda desde el cine. HUELLAS, [S.l.], n. 18, p. 145-162, mar.
- Becher, P. A. y Klappenbach, G. (2014). Mascarillas y piquetes en Ingeniero White. La conflictividad social asociada a la problemática medioambiental de las empresas petroquímicas durante el año 2000. *Revista Nuestra América*, 2(3), 105-126.
- Benedetti, A. (2017). Epistemología de la Geografía Contemporánea. Bernal: Universidad Virtual de Quilmes. Versión digital.
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico conceptuales implicados en el análisis geográfico. En: Fernández Caso, V. y Gurevich, R. (Coord.). Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Buenos Aires: Biblos. pp. 44-46.
- Fernández Caso, M. V. (2006). Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía. Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participó de la capacitación en la Ciudad de Buenos Aires durante 2002-2004. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Gurevich, R. (1994). Geografía: El desafío de explicar el mundo real. En Aisenberg B. y Alderoqui, S. (comps.) *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.
- Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Llanos-Hernández, L. (2010). El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales. *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-54722010000300001&lng=es&tlng=es
- Martín, M. C. (2018). Tensiones territoriales en la dialéctica local-global: la modernización del puerto de Ingeniero White y la desaparición de los balnearios populares (Bahía Blanca, Argentina). En: Lurralde, Investigación y Espacio. Instituto Geográfico Vasco; n.º 41, pp. 203-223.

- Martín, M. C. y Molinaro, V. (2011). La aplicación de la noción de sistema al análisis espacial. Una propuesta didáctica para el estudio del sistema portuario de Ing. White (Pcia. de Buenos Aires, Argentina). Actas del III Congreso de Geografía de Universidades Públicas. Facultad de Humanidades y Ciencias Universidad Nacional del Litoral, Santa Fé.
- Martín, M. C. y Volonté, A. (2021). *Geografía: una revisión crítica de conceptos y enfoques*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur: (Ediuns).
- Odisio Oliva, J. (2012). El impacto socioeconómico del complejo petroquímico de Bahía Blanca (Argentina) sobre su entorno local. *Revista de Historia Regional y Local*. Vol.4, n°7.
- Ramírez Velásquez, B. R. (2003). Modernidad, posmodernidad, globalización y territorio. Un recorrido por los campos de las teorías, México, D.F. UAM-I- Miguel Ángel Porrúa, 216 p.
- Zenobi, V. (2011). Los materiales educativos en las clases de Geografía: algunas orientaciones para el aula. Publicado en: *Perspectiva Escolar* N° 358 Enseñar Geografía en un mundo en transformación. Publicación de Rosa Sensat. Barcelona
- Zenobi, V. y Estrella, M. (2016). La enseñanza de temáticas locales: cuando empezar por lo cercano no siempre es más sencillo. *Rev. Contextos de Educación*, n°21, pp.22-32.

Infancias (Des)-humanizadas. Niños y niñas soldado¹

María Cristina Nin²

Rwanda's children have seen the worst of humanity
Los niños de Ruanda han visto lo peor de la humanidad
(Human Rights Watch, 2003, p. 6.)

Introducción

En la actualidad existen conflictos armados activos en diferentes territorios, en los cuales se estima que hay trecientos mil niños y niñas soldados. Si bien desde 1989, fin de la Guerra Fría se experimenta un descenso en el número de países afectados por los conflictos armados (definidos como aquellos con al menos 25 víctimas mortales derivadas del combate en un año), desde 2011 se produjo un aumento. Según datos de ALERTA 2018! (2018), el Informe sobre Conflictos, Derechos Humanos y Construcción de Paz, en el año 2017 persistían treinta y tres conflictos armados. A escala mundial, el 16% de la población total de niños se ve afectada por conflictos. La distribución regional es muy desigual ya que en Oriente Medio se encuentra el 39 %, en África el 21 %, en Asia 14 %, en Europa el 7 % y en América el 6 % de esos niños afectados por conflictos. Las mayores crisis documentadas en el año 2018 fueron las de Myanmar, República Centroafricana, República Democrática del Congo, Siria, Sudán del Sur y Yemen. En estos territorios hubo un fuerte aumento de violaciones graves hacia menores. En Siria, los niños sufrieron el mayor número de violaciones registradas hasta ahora en el país. En la República Democrática del Congo, la crisis en las Kasais provocó que se multiplicaran por ocho los ataques a escuelas y hospitales. Otra de las modalidades de la utilización de niños soldados es la de bombas humanas y su participación en ataques suicidas, como el caso registrado en Nigeria³ (ONU, 2018 a y b).

Según Save The Children⁴ (2018) el número de niños que viven en zonas de conflicto ha aumentado en más de un 75% desde principios de la década del

1 Este capítulo es una versión revisada y ampliada de un capítulo de la tesis de Doctorado en Geografía titulada: "Geografía y Genocidios. Aportes de la geografía a la enseñanza de procesos traumáticos y el ejercicio de la memoria" María Cristina Nin, 2020.

2 Profesora e investigadora del Departamento e Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

3 "Cadena de ataques de Boko Haram en Nigeria: niñas suicida y soldados que huyen". La Vanguardia, 15/1/15. Fuente: <https://www.lavanguardia.com/internacional/20150115/54423380924/cadena-ataques-boko-haram-ninas-suicida-sol>

4 En 1919 dos hermanas, Eglantyne Jebb y Dorothy Buxton fundan en Londres "Save the Children" con el propósito de recaudar fondos para niños afectados por la Primera Guerra Mundial. Desde entonces trabaja en diferentes áreas que atienden a la infancia, tiene sedes en 120 países (<https://www.savethechildren.es/>). Una de las tareas es la elaboración de informes como el que se cita en este capítulo. Una de sus fundadoras dijo: "Todas las guerras, justas o injustas, desastrosas o victoriosas, son guerras contra el niño".

noventa, en ese entonces eran aproximadamente doscientos millones, en el año 2016 se registran unos trescientos cincuenta y siete millones de niños viviendo en zonas de conflicto. De estos niños, 165 millones se ven afectados por conflictos de alta intensidad. En un contexto de estas características, no tienen acceso a la educación ni a centros sanitarios y la violencia es parte de su vida cotidiana. Sin embargo en 1989 con la aprobación de la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CDN) se inició un cambio de paradigma para los niños, niñas y adolescentes (NNA) quienes adquieren el estatus de sujetos de derecho. Es decir se produce un cambio en el “(...) el sistema de situación irregular para adoptar un sistema de protección integral, instalando así un nuevo paradigma en la mirada del estado hacia NNA como sujetos activos de sus derechos en todos los ámbitos en los cuales se desenvuelven” (Díaz Arce, 2020, p. 62). Por lo tanto desde la vigencia de este nuevo marco normativo y la consideración de la infancia como sujeto de derechos se vincula a la noción de ciudadanía de los menores.

En síntesis los/las NNA ya no son futuros ciudadanos sino que son ciudadanos del presente. No obstante el avance en la normativa internacional, en diferentes latitudes las infancias carecen de derechos, existe la negación de su condición de personas, son excluidas, marginadas no gozan de las garantías de acceso a los derechos civiles postulados en la Declaración Universal de los derechos humanos, ni de los derechos de los niños.

Las normativas Internacionales y la adhesión de los Estados no logran incluir una parte de la niñez en los principios universales de derechos humanos, la negación de estos derechos se visualiza en la vida de los niños y niñas que son arrebatados de sus familias para obligarlos a convertirse en soldados y servir para milicias o ejércitos en conflictos bélicos y / perpetración de genocidios.

Indagar sobre esta temática permite conocer y comprender la problemática de niños/as que se encuentran desprotegidos/as y cuyas infancias se encuentran des-humanizadas y de este modo posibilitará generar debates, reflexiones y propuestas en torno a este problema socioterritorial. La Real Academia Española (2021) expresa que Deshumanizar significa privar de los caracteres humanos. (<https://dle.rae.es/deshumanizar?m=form>). Es decir cuando se niega el reconocimiento de las características de humanidad a un grupo social, cuando se lo excluye, se lo ignora, se lo maltrata por el ejercicio abusivo del poder, se lo deshumaniza, se le quita el reconocimiento como humanos.

La categoría de lo “humano” retiene en sí misma la elaboración del poder diferencial de la raza como parte de su propia historicidad (...). Que la categoría se elabore en el tiempo y que funcione a través de la exclusión de una amplia serie de minorías significa que su rearticulación se iniciará precisamente en el momento en el que los excluidos hablen a o desde dicha categoría” (Butler, 2004, p. 30).

Se borran los rastros de humanidad de los niños obligados a plegarse a ejércitos y a actuar activamente en ellos porque se los excluye de sus vidas familiares, de sus juegos, su escuela, su identidad. Sus historias personales desaparecen como mecanismos de deshumanización.

El análisis se realiza desde la perspectiva de una Geografía social y crítica, se pone en discusión una problemática social y se pretende intervenir a partir de la investigación de la temática planteada y sus resultados, generar debate y propuestas de enseñanza. Se considera que la educación geográfica es una de las acciones para intervenir en las relaciones sociales. Éstas se construyen a partir del poder diferenciado de actores que intervienen en el territorio y requieren del estudio de conceptos precisos y de perspectivas teóricas pertinentes a la problemática motivo de investigación. Uno de los subcampos de la geografía social y cultural que ofrece contribuciones teóricas y metodológicas para el tema planteado en el presente artículo es el de las geografías de la infancia, geografías de los niños o geografías de los jóvenes, de acuerdo a la edad del grupo a estudiar. Sin embargo algunos autores consideran que “no debería definirse solamente como aquella que estudia la vida de las personas de una cierta edad, ya que la infancia y la juventud no son categorías fijas y estáticas, sino más bien procesos flexibles y ambiguos” (Valentine, 2003 en Ortiz Guitart, 2007, p. 200).

Si bien la bibliografía de referencia de este enfoque considera que las infancias son construcciones sociales y por lo tanto no puede considerarse una etapa universal ya que las experiencias varían de acuerdo a los espacios y el contexto temporal en que se desarrollen, los niños y niñas capturados para convertirse forzosamente en soldados, comparten experiencias de pérdida de identidad, sometimiento a violencias diversas, fragmentación familiar, migración forzada, enfermedades, traumas psicológicos, pérdida de derechos entre otros aspectos que convierten a sus infancias en deshumanizadas sin distinguir el territorio que habiten.

Philo (2016), sostiene la posibilidad de complementar las indagaciones actuales en el campo de las geografías infantiles con una orientación algo menos centrada en el niño, una que se eleve de los sonidos y olores inmediatos y vistas de la infancia a los desafíos del mundo abierto. Es decir, indagar en los mundos de la infancia y cómo el pensamiento y las acciones de los adultos intervienen en la construcción de geografías de la infancia perturbadas.

A mite ironically, then, my meandering essay returned at the last precisely to the situated ‘sounds and smells and sights’ of childhood, to the tiny phenomenologies of childhood-in-place, from which the broader logic of the essay had apparently to that moment been escaping. The point reached, however, was that such tiny phenomenologies of children’s life-worlds *do* matter for themselves, but that they also matter for so many other reasons too; they matter for a child-centric children’s geographies, to be sure, but they also matter big-time for *all* human geography (Philo, 2016, p. 16, 17).

Por su parte, Aitken, et al (2007) proponen acercarse a la comprensión de los niños y la globalización de tres formas, como el producto de interrelaciones constituidas a través de interacciones espaciales, desde la inmensidad de lo global hasta la intimidad de lo encarnado, considerando que esas relaciones son necesariamente prácticas materiales incorporadas; como la esfera de posibles historias múltiples de devenir-otro, es decir una multiplicidad de historias de niños que se manifiesta en una pluralidad de espacios y en todas las escalas, y como la comprensión que el espacio y los niños son siempre una co-construcción, y que nunca hay cierre. De este modo existen múltiples futuros posibles.

La Geografía, como ciencia social, contribuye a la construcción de ciudadanía. Sus herramientas teóricas y metodológicas brindan posibilidades para relacionar el pasado, el presente y la planificación del futuro, con conciencia histórica y geográfica. Es decir para defender los principios de justicia social y económica, así como la defensa de los derechos humanos, la igualdad de oportunidades, la inclusión de sectores marginados, el respeto y el cuidado del ambiente, la construcción de memoria colectiva. En síntesis, la ciencia geográfica aporta a la formación de cultura democrática.

Es por ello que desde una Geografía comprometida con la defensa de los derechos humanos, el propósito de este artículo es sistematizar la problemática de este colectivo invisibilizado que comparte “otras infancias” a pesar de habitar diferentes territorios. Es decir que vivencian y construyen territorialidades traumáticas, inadmisibles desde el derecho, la ética y la ciencia en el siglo XXI. Se pretende debatir esta problemática desde la perspectiva geográfica para instalar el abordaje desde las miradas de la investigación y la enseñanza con el fin de dar a conocer las experiencias de estos niños y niñas cuyas territorialidades se ven afectadas y modificadas por fuerzas de poder globales y particularidades locales.

Metodología

La investigación que se desarrolla es de tipo cualitativa, como toda investigación social utiliza variedad de materiales documentales. Entre ellos se encuentran, informes oficiales, de organismos internacionales tales como la Organización de Naciones Unidas (ONU), el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), informes e investigaciones publicados por organizaciones no gubernamentales (ONG) tales como el Comité Internacional de la Cruz Roja, Save de Children, Amnistía Internacional, entre otras. Respecto a las investigaciones y publicaciones de las ONG, resultan pertinentes debido a que sus agentes realizan acciones en el terreno, es decir sus relevamientos se corresponden con el trabajo de campo de los geógrafos. La ayuda humanitaria que despliegan estas organizaciones se complementa con el compromiso público y ético de denunciar las violaciones a los derechos humanos y cumplen el rol de agentes pospolíticos (Romero y Nogué, 2004).

Otro tipo de documentos escritos que se utilizan corresponden a la prensa escrita, periódicos y revistas. En relación al uso de la prensa como documentos de consulta para el desarrollo de la investigación, se toma la idea de Duverger (1981) quien expone que puede ser fuente de documentación sobre los hechos que se indagán debido a que los periódicos brindan información que aún no se encuentra en los archivos. Es decir, acontecimientos del presente que conforman la trama explicativa del problema a investigar se presentan en la prensa en la modalidad de reportajes, notas de opinión, fotorreportajes, suplementos, entre otros. No obstante la relevancia de la información que se pueda utilizar este tipo de documentos presenta problemas, tales como si se reflejan correctamente los hechos o el modo en que cada periódico da a conocer la noticia. Esta es una de las razones por las que este tipo de documentos es complemento o se triangula con otros, tales como datos o documentos oficiales. Los escritos privados tales como cartas, diarios, memorias, obras literarias, material biográfico o autobiográfico y los documentos visuales que incluyen fotografías, pinturas, y por último los documentos audiovisuales, música, fotografías y filmes (documentales y películas) (Valles, 2000). En la actualidad estos documentos pueden estar publicados en redes sociales tales como Facebook, Instagram, Twitter o en blogs personales, por lo tanto se constituyen en fuentes de consulta, especialmente cuando las publicaciones las realizan integrantes del colectivo motivo de la investigación planteada en el presente artículo.

La relación de los diferentes datos y el análisis de contenido de diferentes documentos contribuyen a otorgar fiabilidad y fortaleza a las investigaciones cualitativas. Las fuentes consultadas son secundarias es decir se toman entrevistas, historias de vida, reportajes, autobiografías publicadas. La interpretación de las normativas, los datos, los testimonios de vida, las canciones, los documentales permite hacer foco en la realidad de niños que permanecen invisibles para la mayoría de la ciudadanía. El propósito de esta investigación es instalar el debate en los ámbitos de enseñanza para que se convierta en una problemática presente en la agenda de investigación y en el curriculum y en las propuestas pedagógicas tanto en el nivel universitario como secundario.

La protección a los niños. Normas y actores

De acuerdo a los Principios de la Ciudad del Cabo (1997), la definición de un “niño o niña soldado” que toma UNICEF es todo menor de 18 años que forma parte de cualquier tipo de fuerza armada regular o irregular o grupo armado en cualquier capacidad, como por ejemplo, aunque no solamente: cocineros, porteadores, mensajeros, y cualquiera que acompaña a estos grupos que no sean miembros de la familia. Incluye niñas y niños reclutados para practicar actividades sexuales y/o contraer matrimonio obligatorio. Es decir, no solo hace referencia a la portación de armas ya que los menores son buscados para realizar todo tipo de tareas y son motivo de múltiples abusos.

La idea de ofrecer una protección especial a los niños tuvo un impulso progresivo desde mediados del siglo XIX. Se possibilitó de este modo el desarrollo de los derechos de la infancia otorgando protección en sus trabajos y garantizándoles educación. Es en el siglo XX, en 1924, cuando se aprueba la primera Declaración⁵ de los derechos del niño denominada también Declaración de Ginebra. La Segunda Guerra Mundial dejó a miles de niños desprotegidos y en situación de precariedad, situación que motivó a la ONU a crear en 1947 UNICEF, organismo que desde entonces trabaja para la protección de los derechos de la infancia.

En 1948, La Declaración Universal de los Derechos Humanos reconoce que la infancia tiene derecho a cuidados especiales. En 1959 la Asamblea General de Naciones Unidas aprueba la Declaración de los Derechos del Niño, documento no vinculante que hace referencia a los menores como seres humanos capaces de desarrollarse física, mental, social, moral y espiritualmente con libertad y dignidad.

La participación activa de niños en las guerras no es un fenómeno nuevo, sin embargo es a fines del siglo XX cuando se publican los primeros informes al respecto. El problema fue identificado por miembros del Comité de la Cruz Roja Internacional (CICR), otras ONG y Naciones Unidas. De este modo la sociedad comienza a visualizar la realidad de los niños soldado. Desde el Derecho Internacional Humanitario (DIH), los niños reciben una protección especial. En el caso de conflictos bélicos internacionales o internos, los menores gozan del beneficio de protección general y deben recibir un trato humano. En los Convenios de Ginebra de 1949 y sus respectivos Protocolos I y II de 1977 se contempla la protección de los niños.

La Convención de los Derechos del Niño de 1989 y el posterior Protocolo Facultativo de dicha Convención, establecen los límites de la participación de niños en conflictos armados. Este documento tiene carácter vinculante, debido a que es ley los países firmantes tienen la obligación de cumplirla. Se convirtió en organismo de vigilancia y control de las Obligaciones de los Estados para con los Derechos de la niñez. A partir de esta Convención son considerados niños “(..) todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado la mayoría de edad” (Artículo 1), sin embargo, el texto no aborda en profundidad la cuestión de los niños soldado. El reclutamiento de menores se admitía siempre y cuando fueran mayores de 15 años. Así lo expresan dos de sus artículos, el 38.2: “Los Estados Partes adoptarán todas las medidas posibles para asegurar que las personas que aún no hayan cumplido los 15 años de edad no participen directamente en las hostilidades” y el 38.3: “Los Estados Parte se abstendrán de reclutar en las fuerzas armadas a las personas que no hayan cumplido los 15 años de edad. Si reclutan personas que hayan cumplido 15 años, pero que sean menores de 18, Los estados Partes procurarán dar prioridad a los de más edad”. Por lo tanto, los Estados tenían la decisión de reclutar o no menores para

5 Esta declaración tenía carácter no vinculante por lo tanto los Estados no tenían obligación de cumplirla.

conflictos armados, situación que no cesó en los años que siguieron desde la proclamación de la Convención de los Derechos del Niño de 1989.

En este contexto, la Organización para la Unidad Africana a través de la Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del Niño (1990) efectivizan un avance ya que definen al niño como todo ser humano menor de dieciocho años y regula la participación de los niños en guerras tal como lo expresa en su Artículo 22: “Los Estados Partes de la presente Carta tomarán todas las medidas necesarias para asegurar que los niños no tomen parte directamente en las hostilidades, en particular absteniéndose de reclutarlos”.

En 1990 en la Cumbre Mundial de Naciones Unidas a favor de la Infancia⁶ se discute sobre esta práctica, se la considera una violación a los derechos humanos y se comienza a utilizar el término “niños soldado”. Tres años después se solicita a un experto que elabore un informe, dicho trabajo fue presentado por Graça Machel, ex Ministra de Educación de Mozambique, y se tituló, “Promoción y Protección de los Derechos de los Niños: Impacto de los Conflictos Armados en la Infancia”. En este informe publicado en 1996, se decía:

Una de las tendencias más alarmantes en los conflictos armados es la participación de los niños como soldados. Los niños integran ejércitos en los que desempeñan funciones de apoyo, como cocineros, cargadores, mensajeros y espías. Sin embargo, cada vez se observa más que los adultos incorporan a los niños soldados deliberadamente. Algunos comandantes han observado la conveniencia de utilizar a los niños soldados porque son “más obedientes, no cuestionan las órdenes y son más fáciles de manipular que los soldados adultos”. En una serie de 24 estudios de casos sobre la utilización de los niños como soldados preparados para el presente informe, que comprenden conflictos ocurridos durante los 30 últimos años, se ve que tanto los ejércitos gubernamentales como los ejércitos de rebeldes de todo el mundo han reclutado decenas de miles de niños. La mayoría de ellos son adolescentes aunque muchos niños soldados tienen 10 años de edad o menos. Si bien la mayoría son varones, también reclutan niñas. Los niños que más frecuentemente se convierten en soldados son los que proceden de orígenes empobrecidos y marginados o los que han quedado separados de su familia (ONU, 1996, p. 17).

El Informe Machel, se incorpora en esta investigación dado que se considera un hito en la problemática de los menores en conflictos armados. Se elaboró en base a un trabajo de campo minucioso, consultas a expertos y a organizaciones no gubernamentales como Save The Children, que anteriormente habían aportado conocimiento sobre la temática. Se constituyó en una denuncia que posibilita continuar las investigaciones sobre la temática. Es a partir de este informe que se

6 En el Informe de esta Cumbre de ONU, se desarrolla un apartado que se denomina: “Children in especially difficult circumstances”, (“Niños en circunstancias especiales difíciles”) y considera dos aspectos, los niños en conflictos armados y los niños que trabajan en la calle. Se identifican las zonas de conflictos y también se aborda el trauma que viven esos niños. Este informe es disponible en: https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/sourcebook_children_1990s_part5.pdf

toma conciencia a nivel mundial que los niños son objetivo de reclutamiento y que el fenómeno se ve favorecido por los cambios en las modalidades de los conflictos bélicos y la proliferación de armas ligeras. Se presenta un abordaje integral – educativo, sanitario, psicológico- de la situación de los niños y también se convoca a un trabajo conjunto de los Estados y las Instituciones de la ONU.

En el Estado Mundial de la Infancia que realizó UNICEF en 1996, el primer capítulo se dedicó a “Los niños en la Guerra”, en él ya se reconocía que, “(...) en 25 países, miles de niños menores de 16 años han participado en las guerras. Sólo en 1988 fueron 200.000” (1996, p. 16). La preocupación era compartida por otras organizaciones sociales como el Comité Internacional de la Cruz Roja⁷ que junto a la Media Luna Roja, lanza en 1995 un Plan de Acción respecto a la participación de los Niños Soldados. En dicho documento se establecen como compromisos: a) Promover el principio de no reclutamiento y no participación de niños menores de 18 años en los conflictos armados y b) Tomar medidas concretas para proteger y ayudar a los niños víctimas de los conflictos armados. A partir de esta iniciativa estas ONG continuaron trabajando, investigando y publicando informes de la temática.

La Organización de Naciones Unidas, desde el Informe Machel en 1996, impulsa la investigación sobre la temática. La Oficina del representante Especial para la cuestión de los Niños en Conflictos Armados ha presentado diversos informes, once a la Asamblea General, cuatro al Consejo de Derechos Humanos y uno al Consejo Económico y Social. En la década de los noventa no disminuyeron los conflictos armados en África, y muchos países preocupados por la situación de la niñez, en 1999 proclamaron la “Declaración de Maputo sobre la Utilización de los Niños Soldados” en la cual se prohíbe el uso de menores de dieciocho años en conflictos bélicos. En ese mismo año, La Organización Internacional del Trabajo (OIT) presentó el Convenio sobre las peores formas de Trabajo Infantil en el cual definía el reclutamiento de niños para conflictos armados como una de las peores formas de explotación que había que detener. Este Convenio de la OIT, el N° 182 en su Artículo 12 dice: “Los Miembros deberían tomar disposiciones a fin de que se consideren actos delictivos las peores formas de trabajo infantil”. Define las peores formas de trabajo infantil como: “ todas las formas de esclavitud o las prácticas análogas a la esclavitud, como la venta y el tráfico de niños, la servidumbre por deudas y la condición de siervo, y el trabajo forzoso u obligatorio, incluido el reclutamiento forzoso u obligatorio de niños para utilizarlos en conflictos armados”.

El Consejo de Seguridad de Naciones Unidas en la Resolución N° 1261 del año 1999 establece que “la protección de los niños es una cuestión de paz y seguridad”.

7 El Comité Internacional de la Cruz Roja (CICR) tiene la misión de proteger y asistir a las víctimas militares y civiles de la guerra y la violencia interna. Sus acciones se basan en los Convenios de Ginebra de 1949 y sus protocolos adicionales de 1977. EL CICR dio nacimiento al Movimiento Internacional de la Cruz Roja y de la Media Luna Roja, en cuyos principios fundamentales se basa su acción. Esta ONG se diferencia de las demás por sus principios de neutralidad, imparcialidad e independencia.

Los estudios de seguridad constituyen la parte de la política exterior que se ocupan de la seguridad de la comunidad política frente a las amenazas externas, se sustentan en dos concepciones: la tradicional denominada realista y la idealista. La primera, tiene como base al poder y considera que un actor con suficiente dominio en el sistema internacional obtendrá seguridad. Y la segunda, toma como base la paz y considera la seguridad consecuencia de ella, de modo que la paz permanente provee seguridad para todos (Barbé y Perni, 2001).

El Programa de Desarrollo de Naciones Unidas (PNUD) propuso el concepto de *seguridad humana* a partir del Informe de Desarrollo Humano de 1994. Se entiende como el proceso de ampliación de las oportunidades que disponen las personas para ser sujetos que se benefician del desarrollo. Este concepto se centra en el ser humano, tiene como metas la protección de la vida, los bienes y las condiciones de vida para otorgar a los ciudadanos mayor seguridad en los aspectos laboral, social y contempla la trama social y ambiental. Este modelo se sustenta en la desmilitarización de las sociedades y fortalece el desarrollo sostenible y reducción de los ejércitos. La seguridad de los países y sus ciudadanos se sostiene con compromisos políticos, sociales, culturales, económicos, ambientales, entre otros.

La problemática de los niños soldado puede ser analizada desde la perspectiva de la seguridad humana, ya que si el poder militar disminuye, se frenarían el uso de menores en conflictos armados, la proliferación de armas ligeras, el comercio ilegal de armas. Todos estos factores se convierten en desafíos para los organismos internacionales y los Estados en relación a la disminución de los conflictos y a la protección de los niños involucrados en ellos.

En el año 2004 UNICEF a través de la Coalición para acabar con la utilización de los niños soldado, elabora un Protocolo en base al Protocolo Facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño, relativo a la participación de niños en los conflictos armados del año 2002, con el propósito de orientar a las organizaciones no gubernamentales en el trabajo. La Coalición mencionada es una red de ONG, entre ellas, Amnistía Internacional, Human Rights Watch, La federación Internacional Tierra de Hombres, la Alianza Internacional Save the Children, entre otras. Esta red de ONG publica periódicamente de manera individual y como Coalición informes, documentos e investigaciones sobre los menores soldados.

El trauma y los intentos de reinserción social

Los menores que viven guerras sufren consecuencias físicas y psicológicas difíciles de superar. Sin embargo, los niños y niñas que participan en las guerras como soldados viven experiencias más traumáticas aún, ya que son obligados a cometer actos para los cuales no tuvieron la libertad de decidir.⁸ Se convierten en partícipes activos de la violencia, pierden sus familias, las posibilidades de educarse,

8 En el documental "Ese no era yo" (2012), dirigido por Esteban Crespo, se pueden ver imágenes que representan este tipo de atrocidades. Y también se escucha la voz de ex niños soldados. Disponible en: <https://vimeo.com/242783129>.

son obligados a cometer crímenes, abusados por sus superiores y estimulados a consumir sustancias tóxicas, en definitiva no se cumplen los derechos básicos que como niñas o niños deben gozar.

Entre las principales consecuencias psicológicas que sufren los menores soldado se encuentran síntomas de ansiedad, trastornos depresivos, sentimientos de pérdida y desarraigo, de culpa y vergüenza, sintomatología postraumática como embotamiento emocional, hiperactivación psicofisiológica, síntomas intrusivos, trastorno de estrés postraumático y conductas agresivas como ira o violencia (Blom y Pereda, 2009). Estos niños precisan de programas de intervención para su recuperación que contemplen el contexto cultural de las comunidades a las que pertenecen. La posibilidad de la reintegración a sus contextos sociales y familiares con el propósito de mejorar su integridad psicosocial es uno de los caminos para superar el trauma. Las políticas de intervención en este sentido proponen que los menores regresen con sus familias y comunidades y permanezcan el menor tiempo posible en los centros de acogida (Blom y Pereda, 2009).

La reintegración social de los menores es un proceso que los reincorpora a sus familias y a sus comunidades a través de los “Programas DDR” (Desarme, Desmovilización y Reintegración). El proceso de rehabilitación contempla a los niños y niñas afectados y a sus familias. Las normas del derecho internacional contemplan que los Estados se comprometan con la rehabilitación y reintegración social de los niños soldados aplicando la asistencia necesaria para su recuperación física y psicológica para su reintegración social. El principal propósito de los programas de desarme, desmovilización, rehabilitación y reintegración social es que los niños superen los efectos de la guerra, que se reconstruya el tejido social de la comunidad encaminándose hacia un desarrollo humano que satisfaga sus necesidades procurando pensar el futuro en el marco de la convivencia pacífica.

El Banco Mundial inició una campaña internacional en diciembre de 2001, junto con la participación de gobiernos, donantes, organismos y programas de las Naciones Unidas, organizaciones regionales e instituciones financieras internacionales, en apoyo a un Programa Multinacional de Desmovilización y Reintegración destinado a la Región de los Grandes Lagos. El programa incorpora un marco de estrategia regional para el desarme, la desmovilización y la reintegración de los excombatientes –entre ellos los niños y niñas soldados– en siete países: Angola, Burundi, el Congo, la República Centroafricana, la República Democrática del Congo, Rwanda y Uganda. El Banco Mundial y sus aliados en el programa se han comprometido a dar prioridad a la desmovilización incondicional y la reintegración social de los niños y niñas soldados. En 2003 se prepararon proyectos específicos para la desmovilización y reintegración de los niños y niñas soldados dentro del marco del programa en Burundi y la República Democrática del Congo (Unicef, 2004, p. 47).

En este proceso también colaboran organizaciones internacionales de ayuda, las cuales realizan actividades terapéuticas para los niños, sus familias, como también terapias artísticas. Una de las acciones del Comité Internacional de la Cruz Roja⁹ es la del reagrupamiento con sus familias, la de mayor relevancia es la realizada en Ruanda luego de 1994. De los 81.451 niños no acompañados en Ruanda y en países vecinos, 70.545 han podido reunirse con sus familiares. Otro de los territorios críticos es la República Democrática del Congo, en el año 2003, 1.518 niños pudieron reunirse con sus familias. Desde que inició el Programa de Reagrupamiento Familiar, 4.000 fueron los menores, que se reencontraron con algún familiar (CICR, 2004).

Tras la desmovilización, los menores que salen de las fuerzas y los grupos armados pasan algunos meses en centros de tránsito y orientación. Durante ese tiempo se realizan tareas para ubicar a sus familiares, mientras que los niños son atendidos psicológicamente para comenzar su reinserción en la vida civil.

Las niñas y niños de Ruanda durante el genocidio

Se han registrado muchas maneras de reclutar niños para que participen en las guerras, a la fuerza mediante secuestros, o cuando se ven obligados a integrar grupos armados para defender a sus familias. Los niños huérfanos, niños de la calle, refugiados pero no acompañados, son los más vulnerables a sufrir la captura. Luego de atravesar esta primera pérdida de derechos (a la libertad) los niños reclutados sufren humillaciones, tortura psicológica, violaciones. Son obligados a consumir sustancias tóxicas y su trama familiar se destruye. Algunos se unen a estos grupos por la creencia que es el único lugar que les garantiza el alimento diario. Este alistamiento “voluntario” no es tal debido a que los menores de edad no tienen opciones ante la manipulación sufrida.

En Ruanda, los niños fueron utilizados como herramienta de guerra durante el genocidio. A partir de su reclutamiento cumplieron diferentes funciones, formaron parte de la milicia local como miembros de la Interahanwe; también eran informadores, identificaban a Tutsis o Hutus moderados; saqueaban viviendas (Sedky- Lavandero, 1999). Algunos niños participaron activamente en la armada ruandesa y otros lo hicieron como parte de la movilización de la población civil. Muchos de esos niños que fueron inducidos a cometer crímenes han sido arrestados y juzgados.

Uno de los legados de la guerra de Ruanda, son los miles de niños que quedaron en situación de desamparo. Aproximadamente cuatrocientos mil menores viven en el país sin uno o ninguno de sus padres. Sufren los efectos del trauma y al tener desarticuladas las redes familiares tradicionales migran a las ciudades y se

9 En 2003 el CICR realizó el documental “Niños soldados: el derecho dice: ¡NO! En el cual se explica el proceso de desarme y retorno a las comunidades de origen de niños que habían sido capturados para soldados. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=v5FtFb9XDvY>.

convierten en chicos de la calle (Rakita, 2004). Según el informe de Human Rights Watch (HRW) (2003) los niños de Ruanda han visto lo peor de la humanidad. Los que planificaron y ejecutaron el genocidio también violaron los derechos de los niños a gran escala. Los niños que tomaron parte activa en el genocidio también son víctimas. Sus derechos se violaron primero en el momento que adultos los reclutaron, manipularon y los incitaron a participar de las atrocidades. Luego sus derechos fueron quebrantados nuevamente por el sistema de justicia ruandés. Un varón confesó que le dieron la opción de matar a su hermana menor o ser asesinado cuando tenía dieciséis años. Otro niño, arrestado luego del genocidio con trece años, confesó que mató para escapar de las torturas de los soldados ruandeses. Su padre había muerto la noche anterior como producto de las torturas (HRW, 2003).

Cuando el genocidio terminó en 1994, 800.000 personas habían sido asesinadas, y 300.000 de las víctimas eran menores de edad. Además, 95.000 niños y niñas habían quedado huérfanos. Según UNICEF, prácticamente todos los niños y las niñas del Ruanda fueron testigos de este horror incalificable. Miles de menores de edad fueron víctimas de la brutalidad y la violación, y otros miles más, algunos de sólo siete años, fueron obligados a participar en operaciones militares y a cometer actos violentos.

En Ruanda, la separación de niños de sus familias marcó la vida de muchos de ellos. El trabajo conjunto de la Comisión de Desmovilización y Reintegración de Ruanda y el CICR logró que muchas familias se reencontraran. El siguiente testimonio da cuenta de la significación que tienen estas acciones:

En 1994, decenas de miles de personas huyeron del genocidio en Ruanda. Entre ellas estaban Judith, sus dos pequeñas hijas y Jado, su hijo de un año. Tras la muerte del padre de los niños, la familia se trasladó a la República Democrática del Congo. Poco tiempo después, estalló un conflicto entre grupos armados en Walikale, Kivu Norte, donde se habían asentado. Las familias residentes en la zona comenzaron a ocultar a los niños en el bosque para evitar que los grupos armados los enrolaran por la fuerza. En 2002, la desgracia se abatió sobre la familia: se realizó una importante operación militar precisamente mientras Jado estaba escondido en el bosque. Judith no tuvo más remedio que huir de la zona con sus dos hijas, y perdió el contacto con Jado. Judith decidió entonces regresar a Ruanda. Angustiada por la pérdida de su hijo, hizo todo lo posible por encontrarlo. Se presentaba con regularidad en la oficina del CICR en Kigali para pedir noticias de él. Tras la huida de su madre y sus hermanas, Jado fue descubierto por uno de los grupos armados. En ese momento, tenía sólo nueve años, y lo obligaron a enrolarse. Durante ocho años, combatió junto al grupo. Pero, un día, sucedió algo que cambió su situación: escuchando la radio, Jado oyó hablar a uno de sus ex camaradas, quien se refirió a la desmovilización y a la posibilidad de empezar una nueva vida en Ruanda. Aunque Jado había nacido en Ruanda, apenas si recordaba el país y tenía muy poca información acerca de su lugar de origen. Sin embargo, la historia que escuchó por la radio le abrió un mundo de nuevas posibilidades, y Jado decidió a regresar a Ruanda. En abril de 2009, Jado llegó

al Centro de rehabilitación de ex niños soldados, en Muhazi (Ruanda), donde se inscribió en un programa de formación especial. El Centro lo puso en contacto con un equipo de delegados del CICR en Kigali, que inmediatamente empezó a buscar a sus familiares. Desde que, en julio de 2008, Judith escuchó por la radio que el CICR realizaba actividades de restablecimiento del contacto entre familiares, seguía todos los programas radiales relacionados con el tema, en particular el denominado *Isange mu bawe* (“Tu familia te espera”), producido por la Comisión de Desmovilización y Reintegración de Ruanda. El 24 de abril de 2010, estaba escuchando la radio como siempre, cuando escuchó a un joven decir que buscaba a su familia. Judith quedó conmovida, convencida de que había reconocido la voz de Jado. “No podía contener la alegría y corrí a contarle la noticia a toda la familia”. Mientras tanto, la oficina del CICR en Kigali corroboró los datos que había reunido y confirmó que Jado era, en efecto, el hijo de Judith. Se organizó un encuentro para el día 5 de mayo, con el consentimiento de la Comisión de Desmovilización, en el centro de Muhazi donde vivía Jado, que ya había cumplido 17 años. Mientras se dirigía al Centro en compañía de un colaborador del CICR, Judith no podía dejar de mirar la fotografía que Jado le había enviado. Cuando llegó a la entrada principal del edificio, Judith se encontró con unos 20 adolescentes que gritaban “Es mi madre, es mi madre”. Con timidez, Jado dio unos pasos hacia adelante. Judith corrió hacia él y, después de ocho largos años, madre e hijo se abrazaron con ternura. “No tengo palabras para expresar mi alegría”, dijo Judith, embargada por la emoción” (CICR, 2010) (25/6/10, <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/feature/rwanda-feature-150610.htm>).

Aunque el conflicto en Ruanda finalizó, aún se sigue reclutando niños para la milicia. Muchos grupos rebeldes que actúan en la RDC surgieron desde Ruanda. Hutus y Tutsis que huyeron de Ruanda se establecieron próximos al Parque Nacional Virunga al este del Congo. Los primeros se organizaron en las Fuerzas Democráticas para la Liberación de Ruanda (FDLR), los otros se reunieron en el Movimiento 23 de Marzo (M23). Tras varios años de conflicto, y después de haber ocupado Goma en 2012, el M23 fue desmantelado al año siguiente por las fuerzas armadas congoleñas y la misión de paz de Naciones Unidas. Aun así, el FDLR sigue activo, además de las numerosas milicias armadas comunitarias de autodefensa que actúan en Kivu del Norte (Ortiz, 2018).

Las niñas y niños soldados en la etapa posconflictos armados

Los programas de desarme, desmovilización y reintegración de los niños soldados en Ruanda, concretaron la repatriación de niños desde la República Democrática del Congo. Diversas organizaciones trabajan para concretar la reconstrucción social y económica del país y esta problemática en particular, entre ellas:

- *Delivering as One “UN Rwanda”*¹⁰, se trata de un programa llevado a cabo por Naciones Unidas tras el conflicto de 1994. Consta de cinco pilares: One Program (Un Programa), One Budget (Un presupuesto), One Voice (Una voz), One Leader (Un líder), One Office (Un gobierno). El principal objetivo del Programa es la reconstrucción del país, su reunificación y la consecución de condiciones de vida dignas.
- *“Visión 2020”*¹¹, es una alternativa económica para el país. Se realizó entre 1998 y 1999, el objetivo fue transformar la economía de Ruanda en una economía de clase media y aumentar la renta per cápita acompañado de la reducción de la deuda externa. Asociación Ibuka; esta palabra significa “Acuérdate”, fue creada por sobrevivientes del genocidio. El objetivo es lograr que la comunidad internacional recuerde lo sucedido en 1994. Reconstruyó edificios destruidos durante el conflicto como sitios de memoria, como las iglesias de Nyamata y de Murambi.
- *Survivors Fund (SURF)*¹², fundada con el propósito de reconstruir las vidas de los sobrevivientes del genocidio. Trabaja en asociación con: Association of Widows of the Genocide (AVEGA) y National Student’s Association of Survivors (AERG).

Además de las Organizaciones No Gubernamentales, los medios de comunicación se ocupan de esta problemática. Libros, periódicos, revistas, videos informativos complementan las acciones de la ONU, con la finalidad de denunciar y sensibilizar a la ciudadanía respecto a la participación de niños como soldados. Ismael Beah, un ex niño soldado, luego de testimoniar para un documental titulado “Armado e Inocente”, se convirtió en portavoz de Naciones Unidas en la lucha contra el uso y participación de niños en conflictos armados.

En el año 2006, Ismael Beah fue el narrador del video documental producido por Naciones Unidas “Niños y Conflictos en un Mundo Cambiante”. Posteriormente en el año 2008, publicó la novela “Un largo camino. Memorias de un niño soldado”. En una entrevista en 2012 dijo: “Los niños no quieren ir a pelear. Apenas los liberas de sus comandantes, te dicen: “No quiero hacer esto”. Pero no tienen muchas alternativas. La comunidad depende de los rebeldes, y estos tienen todas las oportunidades” (Beah, 2012).

Las memorias escritas por Ishmael Beah se transforman en testimonio vivo, en documento biográfico, a partir del cual su voz trasciende las fronteras del ámbito privado y se convierte en público, de este modo rompe el silencio de otros miles de niños y niñas afectados por el mismo trauma. El tiempo y el espacio se funden en una única espacialidad “(...) geografías, lugares, miradas, escenas donde los cuerpos se dibujan en un ámbito que es a menudo la marca más consiente de la

10 Disponible en: <http://www.rw.one.un.org/who-we-are/delivering-one>

11 Disponible en: <https://repositories.lib.utexas.edu/bitstream/handle/2152/5071/4164.pdf>

12 Disponible en: <https://survivors-fund.org.uk/about/our-work/local-partners/ibuka/>

cronología, el anclaje más nítido de la afectividad. El espacio –físico, geográfico-se transforma así en espacio biográfico” (Arfuch, 2005, p. 248). El espacio biográfico, que en el ámbito privado se convertía en refugio, se abre a las miradas externas, se transforma en espacio público.

Por su parte, Emanuel Jal, en una Charla TED 2009, titulada “The musics of the world child”¹³, comparte su historia de vida en palabras y a través de sus canciones. Actualmente utiliza su arte, el Hip Hop, para dar voz a los acallados de su tierra, los que no tienen acceso a internet, redes sociales o a los que la prensa no visibiliza. En su hit *Chico de la guerra*¹⁴ revela su propia historia de vida y denuncia las miserias que viven miles de niños y aldeas enteras en diferentes países de África. Agradece haber sobrevivido para tener la posibilidad de contar su propia historia y que el mundo sepa lo que le sucede a tantos menores de edad capturados para niños soldados. Algunas de las líneas de la canción expresan abusos a mujeres y menores, la pérdida de identidad, de dignidad y expresa que como niño no entiende el móvil político que conforma la trama de estas violencias.

En otra canción Emanuel Jal titulada *We want peace*¹⁵ refiere a la necesidad de prevenir otros genocidios cuando dice Ruanda nunca más! Emanuel Jal termina la canción con *Oh sí, oh sí, estoy buscando a algunas personas que están buscando la paz*. Esta letra convoca a la humanidad a terminar con las guerras y traer paz, convoca a los ciudadanos comunes a pensar libremente, “Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz, porque queremos paz. Ruanda, nunca más, y después de Ruanda, ¿qué está pasando?”. La canción convoca a actuar si en contra de lo que se está de acuerdo, “Sabes lo que está mal. Pongo tu voz a trabajar”, Gritemos y gritemos, gritemos y gritemos porque queremos paz, y queremos un pedazo Y no lo seremos, quien dijo al menos. Vamos, todos, vamos, ponte de pie, ponte de pie, ponte de pie. Quieres paz y yo quiero paz, levántate. Quieres paz y yo quiero paz, levántate. Vamos, todos, vamos, ponte de pie, ponte de pie, ponte de pie”. Denuncia, convocatoria a actuar en contra del mal a partir de su propia historia de vida. A partir de otro género discursivo, en este caso canciones, y narración audiovisual, Emmanuel Jal con su relato autobiográfico aporta conocimientos para comprender y reconstruir memoria colectiva.

En la página web de Emanuel Jal¹⁶ se pueden consultar su historia de vida, entrevistas, videos, films, los reportajes que ha realizado, entre otra información disponible. La manifestación cultural de estas historias vividas, se encuentran en distintas formas artísticas como aquí son recuperadas. Emmanuel Jal quiere compartir sus experiencias para que la sociedad las conozca y además como estrategia de resiliencia.

13 Disponible en: https://www.ted.com/talks/emmanuel_jal_the_music_of_a_war_child#t-14890

14 Disponible en: <https://www.letras.com/emmanuel-jal/1981124/>

15 Disponible en: <https://www.letras.com/emmanuel-jal/1800870/>

16 Disponible en: <https://www.emmanueljal.com/new-page-2>

El joven ex niño soldado, expresa su resistencia a las violencias sufridas a través del arte, así se autodenomina en su página de facebook: “My name is Emmanuel Jal. I’m a former child soldier turned successful recording artist & speaker”. También en sus redes sociales publica eventos en los que participa como artista y activista defensor de los derechos humanos, tales como el *Peace one day*, evento digital global organizado por el Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos (ACNUDH). De este modo expresa su comunicación e invitación a participar en su red social facebook (23 de enero de 2021),

Hola familia. Una actualización rápida para hacerles saber que participaré en la Experiencia Digital Global en vivo contra el racismo el 21 de marzo, el Día Internacional para la Eliminación de la Discriminación Racial que la Paz Un Día está produciendo en asociación con el ACNUDH.

Este día es importante para reconocer las desigualdades sociales y raciales que aún afectan a millones de personas en todo el mundo y algo que destruyó mi país y mi infancia. Espero que podáis uniros a nosotros para tomar una postura y lo más importante es tomar medidas a medida que damos un paso adelante.

Ex niños soldados en los medios de comunicación y en las redes sociales

Periodistas especializados publican entrevistas a niños y familias afectadas. El siguiente es un testimonio publicado en un periódico internacional, uno de los niños reclutados expresa: “No dormíamos y siempre teníamos que estar preparados para un ataque. Comer era muy difícil. Comíamos lo que uno lograba recoger. Tampoco nos bañábamos. Era muy común que fuéramos atacados cuando estábamos a punto de dormir, y teníamos que correr en la selva. Si alguien se lesionaba, no había medicina, nada. Esta era mi vida en el grupo armado. Una noche, junto con dos chicos más, decidimos que era hora de escapar. Simplemente empezamos a correr y lo hicimos durante toda la noche. Dijimos que íbamos a buscar alimentos y nos fuimos”. La periodista que lo entrevista afirma que ahora su vida ha tomado otro rumbo. Tras terminar los estudios, hizo un curso de capacitación y hoy trabaja como carpintero en su propio taller ubicado en una tranquila calle de tierra y polvo en el barrio Buturande, en las afueras de Kiwanja (Ortiz, 2018).

Las redes sociales también aportan trabajo en favor de la erradicación de niños soldados. En el año 2012 la web “Invisible Children” lanzó una campaña en favor de la captura de Joseph Kony, líder de un grupo rebelde de la Región de los Grandes Lagos Africana. A partir del video “Kony 2012”¹⁷, publicado en dicha web, ciudadanos que desconocían la temática, se informaron y creció el repudio de diversos actores sociales (cantantes, actores, empresarios entre otros) a los ejércitos

17 Disponible en: https://www.youtube.com/watch?feature=player_embedded&v=8UAXhD_9XfA

que utilizan niños. El entonces Fiscal de la Corte Penal Internacional Moreno Ocampo se refería al video, “Hay mucha confusión en Uganda porque Kony huyó a Congo. Y es verdad, es un vídeo simplista. Pero sin estas imágenes no habría asesores de Estados Unidos buscándole en Congo. En parte, sirve para que el mundo se una contra crímenes de esta índole” (Moreno Ocampo en el diario El País, 15/3/12).

Los medios gráficos de comunicación publican informes escritos y también fotogalerías con entrevistas, datos y editoriales sobre esta temática. En 2018, en la semana del 12 de febrero, día en que se conmemora el “Día Internacional Contra el Uso de los Niños Soldado” en el diario El País¹⁸ publicó un especial titulado: “Los niños, combatientes involuntarios”. Chema Caballero¹⁹(2018), colaborador de este periódico, dice que la buena noticia es que si a estos menores se les da una oportunidad, dejan la violencia y optan por la paz, se reinserstan en la sociedad. Lo demostramos en Sierra Leona²⁰, donde se llevó a cabo el primer proyecto de rehabilitación y inserción de menores soldados. El misionero relata que los niños se convierten en auténticas máquinas de matar luego de su manipulación psicológica y actos de violencia sufridos.

En el cine, películas como “Diamantes de Sangre” (2006) muestran escenas de las vivencias de niños capturados a la fuerza para engrosar las filas de ejércitos mercenarios. Recientemente, en 2015, la cadena Netflix presentó el film “Beats of no Nation” producida por el norteamericano Cary Fukunaga quien dijo que la “(...) razón de la narrativa es crear empatía, crear conexiones entre personas alrededor de la hoguera, con personas de lugares lejanos con los que uno normalmente no piensa que tiene nada en común pero de hecho lo tiene, absolutamente”²¹.

Xavier Aldekoa (2016), corresponsal español en África se autodefine “como parte de un grupo de periodistas que tienen un compromiso con África”, en diferentes oportunidades realizó y publicó entrevistas, a ex niños soldados (Aldekoa, 2010), así como charlas y exposiciones en Universidades o Centros culturales (Proyecto transmedia Indestructibles²². <https://indestructiblesafrica.org/el-proyecto/>). Su compromiso con el periodismo de investigación de problemas sociales y humanitarios convierten a sus publicaciones en lecturas imprescindibles para que ciudadanos, investigadores y/o docentes se acerquen a contextos lejanos e inaccesibles. De este modo expresa el rol que asume a partir de su trabajo en los territorios en conflicto,

18 Disponible en: https://elpais.com/elpais/2018/02/09/album/1518179604_029787.html

19 Chema Caballero trabajó en Sierra Leona como misionero y dirigió un centro de rehabilitación el Saint Michael. Gervasio Sánchez escribió el libro “Salvar a los niños soldado” (2004) a partir del trabajo de Caballero en Sierra Leona.

20 Consultar la nota “Concierto africano con Bisbal” escrita por Lola Huete Machado y publicada el 18/2/2007. El País semanal. Disponible en: https://elpais.com/diario/2007/02/16/eps/1171610811_850215.html

21 Disponible en: <https://www.telemundo.com/entretenimiento/2015/09/04/beasts-no-nation-es-la-primer-de-una-serie-de-peliculas-originales-de>

22 Se puede visualizar una síntesis de la Muestra Indestructibles en: <https://indestructiblesafrica.org/prensa/>

Un reportaje no ha cambiado la historia y nadie ha cambiado el mundo con una frase, pero si te consideras una pieza muy pequeñita de gente que está empujando hacia una dirección, hacía que las cosas cambien, no te desesperas tanto. Yo soy uno más entre miles de personas, no solo periodistas, me refiero a profesores, padres, educadores... gente que intenta que las cosas vayan un poco mejor y haya menos injusticia (Aldekoa en García Herrera, 2016, s/p).

Las expresiones artísticas como canciones, cine documentales y las crónicas publicadas en periódicos o en historias de vida en formato libros constituyen herramientas de denuncia de las atrocidades que vivencias miles de menores en el siglo XXI y a su vez son para las víctimas, expresión de resiliencia en la búsqueda de reinserción en la sociedad.

Niñez (des) humanizada desde la perspectiva de la Geografía comprometida con los derechos Humanos

El siglo XX y la construcción del orden mundial surgido luego de la Segunda Guerra Mundial, conformó un escenario donde se desarrolló una trama de normas vinculadas con la protección de los derechos humanos a diversas escalas. El marco jurídico internacional y las leyes de cada Estado organizan un sistema de normas jurídicas que evolucionaron conforme se reconocieron serios incumplimientos al respeto a grupos sociales y abusos de poder. Las nuevas normas del derecho internacional se convierten en instrumentos que influyen en las relaciones internacionales y de este modo, también en la organización de los territorios.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) de 1948, que surgió por iniciativa de países occidentales, consolidó el nacimiento de los marcos de referencia que contemplan la dignidad humana a escala global. Los derechos humanos son conquistas históricas que implican el esfuerzo y luchas por el respeto y dignidad humana individual y colectiva por una sociedad más libre e igualitaria. Este conjunto de valores éticos y políticos están en permanente construcción. Sin embargo, la complejidad territorial contemporánea impide la visibilidad de realidades que permanecen ocultas. Las vidas de cientos de miles de niños que se convierten en precarias, frágiles, vulnerables como consecuencia del abuso de poder y prácticas violentas por parte de grupos que ejercen el poder, es decir se ven degradadas hasta el punto de considerarse deshumanizadas merecen ser visibilizadas desde una visión crítica de la realidad social. El cuestionamiento de estos procesos de deshumanización posibilitará intervenir en el reconocimiento de los derechos que se les fueron arrebatados.

Leer o escuchar sus voces y reconstruir el contexto de los relatos de vida se convierte en espacio geográfico y el relato testimonial se convierte en documento. Con la estrategia discursiva en primera persona, la autobiografía y los testimonios recuperan momentos traumáticos sin intermediarios sin ficción, pura realidad

vivida. Constituyen una “(...) narrativa empecinada que nos muestra la mirada de los otros, como vaivén dialógico, como investidura afectiva de espacios, objetos, imágenes, como lugar de memoria que atesora un pasado y también como resistencia, rebeldía, escape...” (Arfuch, 2005, p. 286). En este sentido, es importante el rol que pueden jugar ciertos relatos autobiográficos para comprender procesos traumáticos y reconstruir memoria colectiva desde narrativas personales pero interactuando con la dimensión sociohistórica del proceso.

La ciudadanía otorga derechos y deberes, es el engranaje de la vida en democracia y tiene un potencial emancipatorio en la medida que se desarrolle la capacidad de reconocer al “otro”, diferente en pos de la cohesión social. Si se entiende así la ciudadanía se constituye en garantía de buena convivencia y reducción de conflictos sociales. Las minorías pueden gozar de plenos derechos en el marco general de la ciudadanía común. Es responsabilidad de la educación capacitar a los sujetos en el ejercicio y respeto de los derechos ciudadanos de todos los integrantes del entramado social (Nin y Lorda, 2019).

La problemática expuesta merece un compromiso de la investigación geográfica y de su enseñanza, contemplar la dimensión política desde la perspectiva de los derechos humanos abre caminos para la construcción de consensos basados en la lucha por el reconocimiento de la equidad de derechos. Las transformaciones sociales se materializan con investigaciones y prácticas de enseñanza pertinentes a la formación de sujetos libres de pensamiento, respetuosos de las ideas del otro y defensores de los valores democráticos.

Reflexiones

De acuerdo a lo expresado en las líneas precedentes se interpreta que la realidad de niños utilizados en conflictos continúa y es difícil de erradicar. Los mecanismos jurídicos que se crearon para abordar este tipo de prácticas que violan los derechos humanos de los niños avanzan con lentitud. Sin embargo, se considera un avance que a lo largo del siglo XX y lo que va del presente se discuta en los organismos internacionales esta problemática. Asimismo se destaca el rol de otros agentes internacionales en el trabajo de vigilancia, investigación y denuncias, tales como las Organizaciones no gubernamentales que despliegan su trabajo en el territorio y con los sujetos afectados.

El consenso internacional expresado en resoluciones, debates y sentencias postula que los menores de 18 años son víctimas de todo el proceso bélico. Los programas de rehabilitación y de reinserción social resultan insuficientes ya que siempre hay alguno de los actores involucrados que no cumple con todo lo que proponen y aún siguen existiendo reclutamientos de niños. La clave es la prevención y la finalización de las capturas de menores para estos fines.

Tal como se argumentó a lo largo el trabajo, existen condiciones en algunos territorios que favorecen la permanencia de niños en conflictos bélicos debido a un

recrudescimiento de las luchas armadas. La comunidad internacional formada por civiles, líderes políticos, empresarios, organismos internacionales gubernamentales y no gubernamentales, universidades, tanto desde la dimensión investigativa como educativa deben permanecer alertas y pronunciarse ante la vulneración de los derechos humanos más básicos de los niños. La intención de este artículo fue develar, dar a conocer y promover el debate de cuestiones que muchas veces la sociedad mira pero no ve. Desde la perspectiva de Nogué, las “(...) geografías de la invisibilidad (aquellas geografías que están sin estar) marcan nuestras coordenadas espaciales y temporales, nuestros espacios existenciales, puede que no más, pero sí tanto como las geografías cartesianas, visibles y cartografiables propias de las lógicas territoriales hegemónicas” (2007, p. 377). Es por ello que la producción del conocimiento geográfico tiene que realizar aportes para la transformación de la sociedad desde la perspectiva de los derechos humanos. La utilidad de las investigaciones universitarias derivará en potenciar las posibilidades de pensar estrategias de emancipación para el conjunto de la ciudadanía.

La investigación, difusión y debate en los ámbitos académicos de este tipo de problemáticas contribuye a pensar su enseñanza desde la perspectiva de los derechos humanos. El fortalecimiento de la dialéctica entre el ámbito académico y el educativo es imprescindible para avanzar en la construcción de un mundo más justo, más equitativo, más solidario y la Geografía tiene mucho que aportar en este desafío.

Bibliografía de referencia

- Aitken, S. C.; Lund, R. and Kjørholt, A. T. (2007) ‘Why Children? Why Now?’, *Children’s Geographies*, 5: 1, 3- 14. <http://dx.doi.org/10.1080/14733280601108114>
- Aldekoa, X. (2010, agosto 1). Los niños invisibles de la guerra. *Diario La vanguardia*. P.6-7. Recuperado de: <https://www.xavieraldekoa.net/reportaje/ninos-invisibles-la-guerra/>
- Alerta 2018! (2018). Informe de Conflictos, Derechos Humanos y Construcción de paz. Escola de cultura de Pau. Barcelona: ICARIA. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/alerta18e.pdf>
- Amnistía Internacional (2003). República Democrática del Congo. Los niños de la Guerra. Recuperado de: <https://www.amnesty.org/download/Documents/100000/afr620342003es.pdf>
- Arfuch, L. (2005). Cronotopías de la intimidad. En Arfuch, L (comp.) (2005). *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. pp. 237-290. Buenos Aires: Paidós.
- Barbé, E y Perni, O (2001). “Más allá de la seguridad nacional”. En De Cueto, C y Jordán, J (coords). *Introducción a los estudios de seguridad y defensa*. Granada: Comares.

- Beah, I. (2012, septiembre, 5). "Ishmael Beah, ex niño soldado en Sierra Leona. Embajador del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef) para menores afectados por la guerra". Recuperado de: <https://gsia.blogspot.com/2012/09/ishmael-beah-ex-nino-soldado-en-sierra.html>
- Blom, F y Pereda, N. (2009). "Niños y niñas soldado: consecuencias psicológicas e intervención". En: Anuario de Psicología 2009, vol. 40, nº 3, 329-344. Recuperado de: <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/35762/1/579393.pdf>
- Butler, J. (2004). *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós.
- Caballero, Ch. (2018, noviembre, 19). "Niños soldado: un engranaje imprescindible de la maquinaria de hacer dinero". Diario el País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/11/07/planeta_futuro/1541593743_080596.html
- CICR. (s.f). Los niños en la República Democrática del Congo. Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/where-we-work/africa/republica-democratica-del-congo/ninos>
- CICR. (2010). Reencuentro de un ex niño soldado con su madre. Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/feature/rwanda-feature-150610.htm>
- Comité Internacional de la Cruz Roja. (1995). Los Niños en los Conflictos Armados. Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/doc/resources/documents/misc/5td-m9a.htm>.
- Declaración Universal de los Derechos Humanos. (1948). Recuperado de: https://www.ohchr.org/en/udhr/documents/udhr_translations/spn.pdf
- Díaz Arce, S. (2020). Infancia, derechos humanos y ciudadanía. *Revista Latinoamericana De Derechos Humanos*, 30(2). <https://doi.org/10.15359/rldh.30-2.3>.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las Ciencias Sociales*. Barcelona: Ariel: Geografía.
- Escola de Cultura de Pau. (2018). Alerta 2018! Informe sobre conflictos, derechos humanos y construcción de paz. Barcelona: Icaria. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/alerta18e.pdf>
- Estatuto de Roma de La Corte Penal Internacional (2002). Recuperado de: [http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute\(s\).pdf](http://www.un.org/spanish/law/icc/statute/spanish/rome_statute(s).pdf)
- Ferrer, I (2012, marzo 15) "La Haya pide ayuda a la comunidad internacional para arrestar a Kony". Diario El País. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2012/03/15/actualidad/1331817145_987067.html.
- Ferrer, I. (2015, diciembre, 26). El tribunal del genocidio de Ruanda concluye su misión con 61 condenas. Diario el país. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2015/12/26/actualidad/1451138647_010753.html.

- García Herrera, C. (2016, mayo 4). Xavier Aldekoa: “Me veo parte de un grupo de periodistas que tienen un compromiso con África”. En Conversaciones con.... Recuperado de: <http://conversacionescon.es/xavier-aldekoa/>
- Human Rights Watch. (2003). Consequences of Genocide and War on Rwanda’s Children. Vol 15. N°6 A. Marzo de 2003. Recuperado de: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/B093574C7969EEB249256CFD0018087E-hrw-rwa-02apr.pdf>
- Jal E. (s/f). Página web de Emanuel Jal. Recuperado de: <http://emmanueljal.org/projects/>
- Jal, E. (s/f). “We want peace”. Recuperado de: <https://www.letras.com/emmanuel-jal/1800870/>
- La Nación (2008, julio 14). El fiscal de la Corte Internacional Moreno Ocampo pidió la detención del presidente de Sudán. Recuperado de: <https://www.lanacion.com.ar/el-mundo/el-fiscal-de-la-corte-internacional-moreno-ocampo-pidio-la-detencion-del-presidente-de-sudan-nid1030099>
- Martin, U. y Carretero, N. (2018, agosto 13). “Los niños que no quieren ser soldado”. Fotogalería. Diario El País, Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/08/10/album/1533912012_475781.html#foto_gal_27.
- Moreno Ocampo, L. (2012, marzo 15). “La Haya pide ayuda a la comunidad internacional para arrestar a Kony”. Diarío el País. Recuperado de: https://elpais.com/internacional/2012/03/15/actualidad/1331817145_987067.html
- Naranjo, J. (2018, noviembre 19). “Los llaman los Kony”. Diario El País. Recuperado de: https://elpais.com/elpais/2018/11/13/planeta_futuro/1542107753_776743.html?rel=mas
- Nin, M. C. y Lorda, M. A. (2019). Educación geográfica y formación en ciudadanía desde la perspectiva de los derechos humanos. *Cardinalis*. Revista del Departamento de Geografía. FFyH –UNC–Argentina. ISSN 2346-8734 Año 7. N°132 -2° semestre 2019. Pp.136-153. Recuperado de: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/cardi/article/view/27149/28809>
- Niños y Niñas Soldado (2008). Informe Global 2008. Coalición Española para acabar con la utilización de niños soldado. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/menores_soldado_2008.pdf
- Nogué, J. (ed.). (2007). *La construcción social del paisaje*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- ONU. (1996). LAS REPERCUSIONES DE LOS CONFLICTOS ARMADOS SOBRE LOS NIÑOS Informe de la experta del Secretario General, Sra. Graça Machel, presentado en virtud de la resolución 48/157. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6260.pdf>

- ONU. (2018a). Informe anual. Recuperado de: <https://childrenandarmedconflict.un.org/es/informe-anual-los-ninos-sufren-una-violencia-atroz-en-los-conflictos-y-aumenta-el-numero-de-violaciones-graves-en-2017/>.
- ONU. (2018b). Los Niños y los conflictos Armados. Informe del Secretario general del Consejo de seguridad de ONU. Recuperado de: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2018/465&Lang=S&Area=UNDOC
- ONU. Consejo de Seguridad (2008). Resolución N° 1820. 19 de junio de 2008. Recuperado de Retrieved from: [https://undocs.org/es/S/RES/1820%20\(2008\)](https://undocs.org/es/S/RES/1820%20(2008))
- ONU. Consejo de Seguridad (2009). Resolución N° 1888. 30 de septiembre de 2009. Recuperado de Recuperado de: [https://undocs.org/es/S/RES/1888%20\(2009\)](https://undocs.org/es/S/RES/1888%20(2009))
- ONU. Consejo de Seguridad (2010). Resolución N° 1960. 16 de diciembre de 2010. Recuperado de: [https://undocs.org/es/s/res/1960%20\(2010\)](https://undocs.org/es/s/res/1960%20(2010)).
- ONU. Consejo de Seguridad (2013). Resolución N° 2106. 24 de junio de 2013. Recuperado de: [http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2106\(2013\)&referer=/english/&Lang=S](http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/RES/2106(2013)&referer=/english/&Lang=S)
- Organización para la Unidad Africana. (1990). Carta Africana sobre los Derechos y el Bienestar del niño del 11 de Julio de 1990. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2010/8025.pdf?view>
- Ortiz, F. (2018, enero 12). No hay futuro luchando en la selva. Diario el país. Recuperado de https://elpais.com/elpais/2018/01/04/planeta_futuro/1515083193_959423.html
- Ortiz Guitart, A. (2007). Geografías de la infancia: descubriendo «nuevas formas» de ver y de entender el mundo. Doc. Anàl. Geogr. 49, 2007 197-216. Recuperado de: <https://ddd.uab.cat/pub/dag/02121573n49/02121573n49p197.pdf>.
- Philo, C. (2016). 'Childhood is measured out by sounds and sights and smells, before the dark of reason grows': children's geographies at 12. *Children's Geographies*, 14(6), pp. 623-640. (doi:10.1080/14733285.2016.1187896). Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/190534427.pdf>
- Rakita, S. (2004, abril 1). "Children of Rwanda: Legacy of the Genocide, The Future of Rwanda". Pambazuka News. Recuperado de: <https://www.pambazuka.org/human-security/children-rwanda-legacy-genocide-future-rwanda>.
- Romero, J. y Nogue, J. (2004). Globalización y nuevo (des) orden mundial. En Romero J. (coord.). *Geografía Humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Pp.101-158. Barcelona: Ariel.
- Russell, W. (2007). "Violencia sexual contra hombres y niños". En *Revista Migraciones Forzadas*. N° 27. Mayo 2007. Pp. 22. Alicante: Instituto Universitario de Desarrollo Social y Paz, Universidad de Alicante.

Save The Children (2018). “En Guerra contra la Infancia”. Pp.1-56. Recuperado de: https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/en_guerra_contra_la_infancia_0.pdf

Sedky-Lavandero, J. (1999). *Ni un solo niño en la guerra*. Barcelona: Icaria.

Shaheed, F. (2014). Informe de la Relatora Especial sobre los derechos culturales, Farida Shaheed - Procesos de preservación de la memoria histórica. ONU. Oficina del Alto Comisionado de Derechos Humanos.

UNICEF (2006). Convención sobre los Derechos del Niño” Madrid: Unicef Comité Español. Recuperado de: <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>

UNICEF (2004). Coalición para acabar con la utilización de niños soldado. Recuperado de <https://www.unicef.org/spanish/publications/files/SPANISHnw.pdf>

UNICEF (s/f). Rwanda: diez años después del genocidio. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/infobycountry/rwanda_20245.html.

UNICEF (1996). Estado Mundial de la Infancia. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc/archive/SPANISH/Estado%20Mundial%20de%20la%20Infancia%201996.pdf>.

UNICEF (1990). Cumbre Mundial a Favor de la Infancia. Children and Development in the 1990s: A UNICEF sourcebook - on the occasion of the World Summit for Children. Recuperado de: https://www.unicef.org/spanish/about/history/files/sourcebook_children_1990s_part5.pdf

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de Investigación social. Reflexión Metodológica y Práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Páginas Web

<https://indestructiblesafrica.org/el-proyecto/>

<https://www.unicef.org/es>

<https://www.un.org/es/>

<https://www.rae.es/>

<https://www.bancomundial.org/>

<https://www.undp.org/content/undp/es/home.html>



Libro
Universitario
Argentino

