



ACTAS XXVII ENCUENTRO NACIONAL DE PROFESORES DE GEOGRAFÍA

MARCELO TRONCOSO Y GONZALO LUS BIETTI
(COORDS.)



**MARCELO TRONCOSO Y
GONZALO LUS BIETTI
(COMP.)**

**ACTAS DEL XXVII
ENCUENTRO NACIONAL
DE PROFESORES DE
GEOGRAFÍA**

Troncoso, Marcelo Javier

Actas XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía / Marcelo Javier Troncoso ; Gonzalo Lus Bietti ; Compilación de Marcelo Javier Troncoso ; Coordinación general de Marcelo Javier Troncoso. - 1a ed. adaptada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires : Marcelo Javier Troncoso, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-631-01-9098-3

1. Geografía. 2. Enseñanza. 3. Formación Docente. I. Troncoso, Marcelo Javier, comp. II. Troncoso, Marcelo Javier, coord. III. Título.

CDD 900

Edición, maquetación, diseño de tapa e interior: Marcelo J. Troncoso

Instituto “Alfredo L. Palacios”.

Ciudad Autónoma de Buenos Aires, República Argentina.



Índice

Prólogo	09
Discurso de Bienvenida	11
EJE 1 RELACIÓN SOCIEDAD NATURALEZA	14
Consenso de Brasilia: nuevos arreglos espaciales y continuidad de la territorialización del capital – <i>Esparza, Sergio</i>	15
Biosfera Urbana. Aprendizaje integrado para un futuro sostenible – <i>Montes, Jonatan; Saldari, Guadalupe y Utrera, Fernanda</i>	26
Nuevas fronteras del S XXI. La vanguardia del Neoextractivismo – <i>Fernández, Gustavo</i>	32
Clandestinidad: la otra cara de la actividad pesquera en Mar del Plata – <i>Cabrera, Daiana Gisela</i>	37
Geo-alfabetización en riesgos: fortalecer la educación geográfica desde la transversalización de la Educación Ambiental Integral (EAI) – <i>Gelves, Marcela; Zermoglio, Mariana</i>	40
Ambientalizar la Geografía. Posibles encuadres pedagógicos para trabajar los conflictos ambientales en clave territorial – <i>Sposob, Gustavo</i>	44
El ambiente como espacio de resistencia ante el embate neoliberal – <i>Salaverry, Edgardo Santiago</i>	48
Prácticas del Colectivo Ecológico “Unid@s por Laguna de Rocha” frente al Extractivismo inmobiliario: educar (nos), empoderar (nos), incidir, disputar, sostener – <i>Videla, Gabriel E; Tornello, Yamil; Martins Guimaraes, Flávia; Correa Fernández, Juan Agustín</i>	51
EJE 2 LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA	56
La Educación Ambiental en la Geografía Escolar: tensiones pedagógicas, políticas y curriculares para la formación ciudadana crítica en la Ciudad de Buenos Aires – <i>Wieczorko, Nicolás</i>	57
Vida cotidiana y salud mental. Otra perspectiva de enseñar Geografía – <i>Falcon, Dalia D.</i>	62
Identidad docente en tiempos de Cultura Digital e Inteligencia Artificial: Experiencias desde las Prácticas Profesionales Docentes I, II y III en Geografía – <i>Sacchi Lemos, Carla; Ramirez, María Eugenia; Chiappa, Elizabeth</i>	68
Conocer para preservar: una propuesta didáctica, desde la problematización hacia la valorización y conservación de la biodiversidad local – <i>Pascuzzo, Marisa</i>	71

Decisiones y algo más para pensar en la Formación Docente: la pasión– <i>Sgubin, Nadina</i>	76
BA Aprende y Geografía Escolar: desposesión de saberes en una nueva reforma de la Escuela Media – <i>Bour, Renata; Foray, Facundo</i>	80
Prácticas de mapeo en la Formación Docente. Una propuesta para re-pensar el uso del mapa en la enseñanza de la Geografía– <i>Ríos López, Julieta; Godoy, Romina; Larroza, Cristian</i>	84
La enseñanza de la Geografía problematizadora y la Evaluación Diagnóstica Continua. Una experiencia en el Nivel Secundario – <i>Mallia, Fernando Alberto</i>	88
Geografía Urbana: el vagabundeo como forma de investigación/ como método pedagógico – <i>Ravano, Gabriel Hernán</i>	92
Geografía Viva: aprendizaje desde la Literatura y la Música Latinoamericana – <i>Oropeza, Arturo Napoleón</i>	97
Los grandes eventos deportivos como oportunidades para la construcción de una Geografía Renovada – <i>Fernández, Gustavo</i>	100
Didáctica de la Geografía y Prácticas Profesionales en la Formación del Profesorado. La necesidad de articulación intra y extrainstitucional – <i>Reinoso, Claudio Javier</i>	105
Análisis de la adecuación de libros de textos de Geografía (2015-2022) a la Ley de Obligatoriedad del uso del Mapa Bicontinental (Ley 26.651) – <i>Morando-Bigatto, Agustina; Espinoza-Cara, Andrés</i>	110
Enseñar Geografía a partir del espacio turístico: una experiencia didáctica con planos turísticos de Villa Ciudad Parque, Córdoba – <i>Pusseto, Georgina Gisella</i>	114
Aulas como puentes de esperanzas: la enseñanza de la Geografía a pacientes oncológicos en Mendoza – <i>Suárez, Carolina Soledad</i>	116
La transferencia de saberes como experiencia educativa de una Geografía Ambiental aplicada en el Modelo ONU de la ciudad de La Plata– <i>Salaverry, Edgardo Santiago</i>	120
Propuestas didácticas y gamificación en el aula: un acercamiento desde las prácticas geográficas – <i>Andino, Santiago; Dayan, Juan; García Campos, Azul; Hernández, Matías; Gentile, Elvira; Martín, Paula</i>	123
Experiencia didáctica e innovaciones en el nivel secundario en búsqueda de una Geografía Renovada: “Viaje geográfico por América”– <i>Mariotti, Franco Daniel</i>	128
El “streaming” como herramienta para el acercamiento a nuevas prácticas, el desarrollo y la visibilización de nuevas aptitudes en el ámbito escolar. Una experiencia desde Geografía – <i>Aranda, Santiago</i>	131
La escuela como escenario diplomático: simulación de la Asamblea de la ONU para comprender el genocidio de Israel al pueblo palestino – <i>Mariotti, Franco Daniel</i>	135

EJE 3 CIENCIAS SOCIALES E INTERDISCIPLINARIEDAD	139
La mesa de acompañamiento pedagógico-didáctico como espacio de articulación y resignificación curricular. El caso de la EP 35 y EES 11 (Junín) – <i>Duberti, Gisele; Romanelli, Ezequiel</i>	140
Virtualidad, consumo y psicopolítica: resignificación didáctico epistémica del ideal democrático – <i>Dias, Rodrigo Javier</i>	143
Turismo y comunidad: el “saber hacer” como eje de proyectos educativos en el territorio. Una experiencia desde San Juan – <i>Ponce Cabello, Claudio</i>	147
La construcción de contenidos escolares en Ciencias Sociales desde el territorio local: una experiencia de cartografía social – <i>Escalante, Silvana</i>	152
De la dialéctica a la espectralidad. ¿Un nuevo giro espacial? – <i>Dias, Rodrigo Javier</i>	156
Enseñanza para la vida – Pedagogía del Habitar – <i>Martins Guimarães, Flávia; Videla, Gabriel</i>	160
EJE 4 GÉNERO, ESI E INTERCULTURALIDAD	163
Género, mercado de trabajo y cuidados en la Argentina – <i>Galante, Andrea Silvina</i>	164
Análisis del cierre de la Causa Mendoza desde la Geografía de Género – <i>Boeri, Marina Belén</i>	169
Pensar la Geografía de Género en las secundarias bonaerenses – <i>Ferreri, Natacha</i>	173
La relación entre el espacio geográfico y el espacio virtual en temas vinculados a la ESI – <i>Cabrera, Carla</i>	178
Mujeres, calles y danza. Una experiencia de construcción ciudadana desde la escuela - territorio – <i>Pitetti, Laura Inés</i>	182
Creando Geografías Feministas desde el Conurbano Bonaerense: el caso del grupo de estudio e investigación en Geografía, Género y Sexualidades de la UNTREF – <i>Vaca Pereyra, Noeli; Moreno, Magdalena; Cotignola, Martín; Ballester, Julieta; Mugica, Karen; Eichmann, Nélica; Zajarevich, Adriana; Aguilar, Sofía</i>	185

Prólogo

Las presentes Actas reúnen las producciones, experiencias y reflexiones compartidas en el XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, realizado los días 6, 7 y 8 de noviembre de 2025, en la sede de la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), sita en Arenales 320, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, y organizado conjuntamente por el Instituto de Educación Superior “Alfredo L. Palacios” y la Universidad Nacional de Avellaneda.

Cada encuentro nacional constituye mucho más que una instancia académica. Es, fundamentalmente, un espacio de encuentro entre quienes enseñamos, investigamos, aprendemos y pensamos la Geografía desde diferentes territorios, instituciones y trayectorias. Es la posibilidad de reconocernos como parte de una comunidad que, a pesar de las diferencias de perspectivas, enfoques y experiencias, comparte una preocupación común: la enseñanza de la Geografía y su contribución a la comprensión crítica del mundo contemporáneo.

La realización de este XXVII Encuentro adquirió, además, un significado particular. En tiempos atravesados por profundas transformaciones sociales, económicas, políticas, culturales y ambientales; por la creciente desigualdad territorial; por conflictos que se expresan en distintas escalas; por procesos de fragmentación social y por nuevas formas de circulación y disputa de la información y del conocimiento, enseñar Geografía constituye un desafío de enorme relevancia.

La Geografía tiene mucho para aportar en este escenario. Nos permite interrogar los territorios, comprender las relaciones entre sociedad y naturaleza, reconocer las desigualdades y las múltiples formas de apropiación y producción del espacio, analizar las dinámicas globales y sus expresiones locales y, fundamentalmente, contribuir a formar ciudadanos capaces de interpretar críticamente la realidad en la que viven.

Por ello, enseñar Geografía en tiempos inciertos implica también asumir la responsabilidad de repensar nuestras prácticas, nuestras categorías y nuestras preguntas. Supone reconocer que enseñar no consiste únicamente en transmitir contenidos, sino también en ofrecer herramientas para leer el mundo, cuestionarlo y participar en su transformación. En este sentido, el lema que acompañó este encuentro: *“Enseñar Geografía en tiempos inciertos. Repensar la educación ante un nuevo escenario político-cultural”*, sintetizó una preocupación que atraviesa cotidianamente nuestras aulas y nuestras instituciones.

Las Actas que aquí se presentan son el resultado concreto de ese intercambio. En sus páginas se reúnen trabajos que expresan diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, experiencias de enseñanza, investigaciones, propuestas didácticas y reflexiones acerca de los problemas y desafíos que atraviesan actualmente a nuestra disciplina y a la educación geográfica. Su diversidad constituye, precisamente, una de sus mayores riquezas.

Queremos expresar un especial agradecimiento a todas y todos los expositores y autores que participaron del encuentro, por haber compartido generosamente sus investigaciones, experiencias, preguntas y propuestas. Cada ponencia, cada intercambio y cada debate contribuyeron a construir un espacio colectivo de reflexión que excedió ampliamente los límites de las actividades programadas.

Nuestro reconocimiento se extiende también a las y los estudiantes del Profesorado de Geografía “Alfredo L. Palacios”, cuya participación, compromiso y colaboración fueron fundamentales para la realización del encuentro. Para una institución dedicada a la formación docente, que sus estudiantes sean parte activa de una instancia nacional de estas características constituye no solamente una experiencia formativa, sino también una expresión concreta del lugar que ocupan en la construcción de la comunidad educativa.

Agradecemos especialmente a las autoridades de la Universidad Nacional de Avellaneda, por su disposición, acompañamiento y compromiso institucional; a las autoridades y representantes de la Sociedad Luz, espacio de enorme valor histórico y simbólico para la educación popular y para la historia del Profesorado; y a las autoridades del Instituto de Educación Superior “Alfredo L. Palacios”, por asumir el desafío de organizar y recibir este encuentro nacional.

La historia de la Sociedad Luz, fundada en 1899 por Juan B. Justo con el propósito de acercar educación y herramientas de conocimiento a los trabajadores, constituye un antecedente profundamente significativo para una institución que continúa entendiendo la educación como una herramienta de transformación social. Que este Encuentro Nacional haya tenido como sede un espacio con semejante trayectoria no fue un hecho menor: permitió vincular nuestra práctica presente con una tradición de compromiso educativo, social y político que continúa vigente.

También queremos reconocer y agradecer el trabajo de quienes integraron el Comité Organizador, el Comité Académico y el Comité Evaluador, así como a todas las personas que colaboraron en las distintas tareas necesarias para que el encuentro pudiera concretarse. Detrás de cada actividad, de cada presentación y de cada página de estas Actas hubo horas de trabajo, organización, lectura, evaluación, comunicación y acompañamiento que hicieron posible este resultado.

Un encuentro de estas características no pertenece exclusivamente a quienes lo organizan. Es una construcción colectiva. Se sostiene en el aporte de cada expositor y expositora, de cada estudiante, docente, investigador e investigadora, de quienes participaron de los debates, de quienes acompañaron las actividades y de quienes hicieron posible, desde diferentes lugares, que la Geografía volviera a encontrarse para pensarse a sí misma.

Estas Actas pretenden, entonces, conservar una parte de aquello que sucedió durante esos tres días. Pero también aspiran a proyectarlo. Publicar las producciones presentadas significa ponerlas nuevamente en circulación, ampliar sus posibilidades de lectura y permitir que las preguntas, experiencias y discusiones surgidas en el encuentro continúen dialogando con otras instituciones, otras aulas y otros territorios.

El XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía fue, en ese sentido, una oportunidad para volver a encontrarnos. Para compartir lo que hacemos, para discutir aquello que nos preocupa, para escuchar otras experiencias y para renovar el compromiso con la enseñanza de una disciplina que tiene un papel fundamental en la comprensión de las sociedades y los territorios contemporáneos. A todas y todos quienes hicieron posible este encuentro y estas Actas, nuestro más sincero agradecimiento.

Que estas páginas sean, entonces, no solamente memoria de lo acontecido, sino también una invitación a continuar pensando, enseñando y construyendo colectivamente la Geografía que nuestros tiempos requieren.

Marcelo Troncoso y Gonzalo Lus Bietti (comp.)
XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía
Buenos Aires, 2026

Discurso de Bienvenida

Queridas y queridos colegas, estudiantes, investigadores e investigadoras, profesoras y profesores de Geografía y de las Ciencias Sociales de todo el país:

En mi rol de Coordinador General, es una alegría enorme darles la bienvenida al XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía organizado por el Instituto Alfredo Palacios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y la Universidad Nacional de Avellaneda.

Este encuentro nos convoca bajo el lema *“Enseñar Geografía en tiempos inciertos. Repensar la educación ante un nuevo escenario político-cultural.”* Un lema que expresa el espíritu de este momento histórico: vivimos tiempos de incertidumbre, de tensiones y de cambios profundos, donde la educación pública, la ciencia y la cultura enfrentan amenazas concretas. Pero también vivimos tiempos de encuentro, de resistencia y de reafirmación de un compromiso colectivo con la enseñanza y con el pensamiento crítico. Un lema que a su vez no es casual ni decorativo: es una declaración política, un llamado a sostener, en este presente tan complejo, la potencia transformadora de la Geografía como campo de conocimiento, como práctica docente y como horizonte de emancipación.

Quiero comenzar agradeciendo profundamente a la Universidad Nacional de Avellaneda (UNDAV), y en su nombre al Rector Ingeniero Jorge Calzoni; al Decano del Departamento Daniel Escribano, y especialmente al Licenciado Marcelo Rodríguez, quienes nos abrieron las puertas, nos recibieron siempre con calidez y pusieron a disposición los espacios y su comunidad. Este Encuentro no sería posible sin el acompañamiento institucional, el trabajo sostenido y el compromiso cotidiano de esta universidad pública, que es un ejemplo de inclusión, de gestión democrática y de apertura al territorio.

Pero más allá del agradecimiento formal, quiero detenerme en algo que para nosotros es esencial: la importancia de los nexos en educación. Porque cada vez que una universidad pública abre sus puertas a las y los docentes de todo el país, se construye algo más que un evento: se construye vínculo, articulación y una trama colectiva. Y en tiempos donde se pretende fragmentar, aislar y desarticular lo público, reafirmamos el valor político y pedagógico de tejer redes entre instituciones, niveles educativos y territorios.

Estos nexos —entre la universidad y los institutos de formación docente; entre la docencia y la investigación, entre el aula y la comunidad— son el verdadero corazón de una educación transformadora. Son los que nos permiten pensarnos como parte de un mismo proyecto nacional, público y popular de conocimiento, que no se mide en indicadores de eficiencia sino en capacidad de construir ciudadanía, pensamiento crítico y compromiso con la realidad social.

Por eso, gracias a la UNDAV, pero también gracias a cada instituto de formación docente, cada escuela, cada equipo de investigación que hoy está aquí, compartiendo saberes y sosteniendo la convicción de que educar es enlazar, articular, construir con otros y otras desde los territorios.

También agradezco al Coordinador General de XXVI Encuentro Nacional de Profesores de Geografía, mi gran amigo Lic. Claudio Reinoso de la Universidad Nacional de Cuyo, por compartir la experiencia de organizar este evento y ayudar siempre que se lo solicitara. A las instituciones y grupos de investigación que nos hicieron extensivo su aval. Al Comité Académico y Evaluador, cuya formación de equipo buscó ser federal y plural en todo sentido. Al Comité Organizador, especialmente a nuestros y nuestras estudiantes que trabajaron muchísimo para que este anhelo se concrete, estando desde el inicio de esta organización hasta el final en todo momento. Al Mg. Gabriel Álvarez por ser nexo con la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. A las y los conferencistas, coordinadores de talleres, paneles y mesas, presentadores de libros y a todas las personas que, con esfuerzo y compromiso, han trabajado para que este Encuentro sea posible.

Y, por supuesto, a las y los docentes y estudiantes que viajaron de las provincias de Neuquén, Mendoza, San Juan, Córdoba, Santa Fe, Río Negro, el Área Metropolitana de Buenos Aires, Tandil, Mar del Plata y toda la costa bonaerense, Arrecifes, Bragado, Ensenada, General Las Heras, Junín, La Plata, Saladillo y desde los países hermanos Brasil, Uruguay y Venezuela. Para ustedes un fuerte aplauso por el enorme esfuerzo que han realizado para estar aquí hoy. ¡Simplemente Gracias!

Hablar de la enseñanza de la Geografía hoy, en la Argentina de 2025, es necesariamente hablar de política. Porque mientras se redujeron horas de nuestra disciplina en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires, mientras se desfinancian las universidades públicas, se desmantelan programas de investigación y se atacan los espacios de producción de conocimiento crítico, nos seguimos encontrando.

Estamos frente a un nuevo escenario político-cultural, caracterizado por discursos que buscan deslegitimar el conocimiento, desacreditar a la docencia y mercantilizar la educación. En ese contexto, repensar la educación no significa adaptarse a la incertidumbre, sino disputar el sentido de la educación misma:

¿Qué lugar ocupa la Geografía en la formación de sujetos críticos y comprometidos con su territorio?

Nos encontramos para decir que enseñar Geografía es enseñar a pensar, a comprender el mundo desde sus conflictos, sus problemáticas, sus desigualdades, sus territorios y sus memorias.

Nos encontramos para sostener que no hay enseñanza neutral ni pensamiento desinteresado. Desde la Geografía Crítica, comprendemos que enseñar no es reproducir el mundo tal como está, sino intervenir en las formas en que ese mundo se construye y se legitima. En nuestras aulas se revelan las tramas de poder que organizan los territorios, se cuestionan las narrativas dominantes que naturalizan la desigualdad y se recuperan las voces, los cuerpos y las memorias que la geografía hegemónica históricamente silenció.

Enseñar Geografía hoy es asumir una práctica de lectura y de acción sobre el espacio, una práctica que denuncia el despojo, el extractivismo, la mercantilización del saber y la banalización del pensamiento.

Y justamente por eso, en este escenario de crisis —de ajuste, de vaciamiento simbólico y de ataque a lo público—, nuestras aulas se convierten en trincheras, en espacios de defensa del conocimiento crítico, de la educación pública y del derecho a imaginar otros territorios posibles.

Soy parte de una generación que se formó en medio de la crisis del 2001, cuando las certezas se derrumbaban y la calle, las asambleas y las aulas se convertían en espacios de aprendizaje político. En aquel tiempo fui coordinador de la Federación Argentina de Estudiantes de Geografía por Tandil, y aprendí que la geografía también se escribe desde la militancia, desde la organización colectiva y desde la convicción de que otro mundo es posible.

Algunos y algunas de nosotros y nosotras venimos de esas utopías: de creer que la educación pública puede ser un acto revolucionario, que pensar críticamente el espacio es también una forma de transformar las condiciones materiales de existencia, y que en cada clase y en cada debate, late la posibilidad de emancipación.

Porque enseñar Geografía en tiempos inciertos no es sólo resistir: es mantener abierta la posibilidad de transformación, aun cuando el mundo parece cerrarse.

Desde la Geografía Crítica, sabemos que el espacio no es neutro, ni la educación tampoco. Por eso, repensar la educación implica defender el carácter público del conocimiento, reconocer la dimensión política de la enseñanza, y construir colectivamente alternativas frente a la fragmentación y el

individualismo que se intenta imponer como modelo cultural dominante.

En este tiempo, enseñar Geografía es también defender la universidad pública; las instituciones de formación docente, la escuela pública y la ciencia nacional. Es sostener la convicción de que el derecho a la educación no se negocia ni se privatiza. Y es reafirmar que el pensamiento crítico no se recorta, se multiplica. Por eso:

Frente a la incertidumbre, elegimos el encuentro.

Frente al miedo, elegimos la palabra y el debate.

Frente al individualismo, elegimos la comunidad educativa.

Este Encuentro es, en sí mismo, una forma de construir futuro desde la Geografía. Porque aquí se tejen redes, se comparten experiencias, se elaboran diagnósticos, pero también se proyectan esperanzas. Y eso, en un contexto de crisis, es profundamente político: sostener la esperanza como práctica colectiva.

Por todo esto, este XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía no es solo una cita académica. Es una afirmación ética y política. Es la continuidad de una historia de luchas, de resistencias, de pedagogías comprometidas con la justicia territorial, la soberanía y la memoria de los pueblos.

Que estos tres días de trabajo nos encuentren pensando en comunidad, enseñando con pasión, discutiendo con respeto y soñando con valentía. Porque enseñar Geografía en tiempos inciertos no es rendirse ante la crisis, sino mantener encendida la brújula que nos orienta hacia un futuro más justo, solidario y humano.

Muchas gracias, y bienvenidas y bienvenidos al XXVII Encuentro Nacional de Profesores de Geografía.

Lic. Marcelo Javier Troncoso
Coordinador General

• EJE 1 •

RELACIÓN SOCIEDAD- NATURALEZA

CONSENSO DE BRASILIA: NUEVOS ARREGLOS ESPACIALES Y CONTINUIDAD DE LA TERRITORIALIZACIÓN DEL CAPITAL

Esparza, Sergio

Universidad Nacional de Quilmes

Universidad Nacional de Lomas de Zamora

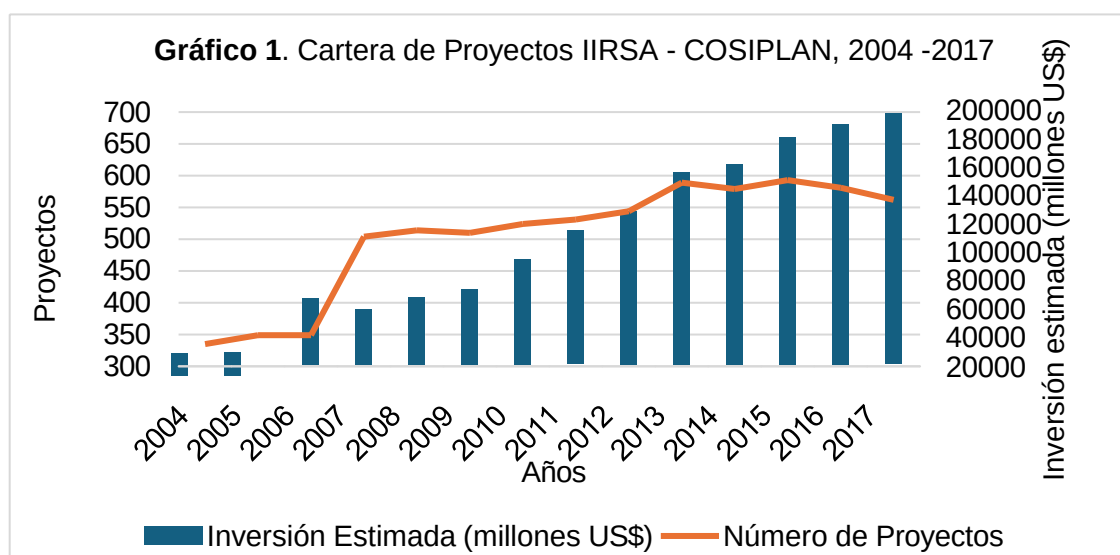
sergio.esparza1991@gmail.com

Palabras clave: Consenso de Brasilia - corredores bioceánicos - territorialización del capital

Introducción

Como continuidad de los procesos espaciales propios de la dinámica económica, y con la intención de sostener los proyectos de integración impulsados inicialmente por la Iniciativa para la Integración de la Infraestructura Regional Sudamericana (IIRSA) y posteriormente por el Consejo Suramericano de Infraestructura y Planeamiento (COSIPLAN), el Consenso de Brasilia emerge como un dispositivo político y territorial promovido por el Estado brasileño, a través del cual su burguesía proyecta su influencia más allá de las fronteras nacionales y busca una suspensión espacio-temporal de sus crisis y de los límites al crecimiento. Este acuerdo se inscribe en el marco de la crisis global posterior a 2008, donde el capital requirió nuevos arreglos espaciales para sostener su reproducción ampliada (Esparza, 2024; Harvey, 2014; Montero Bressán, 2025).

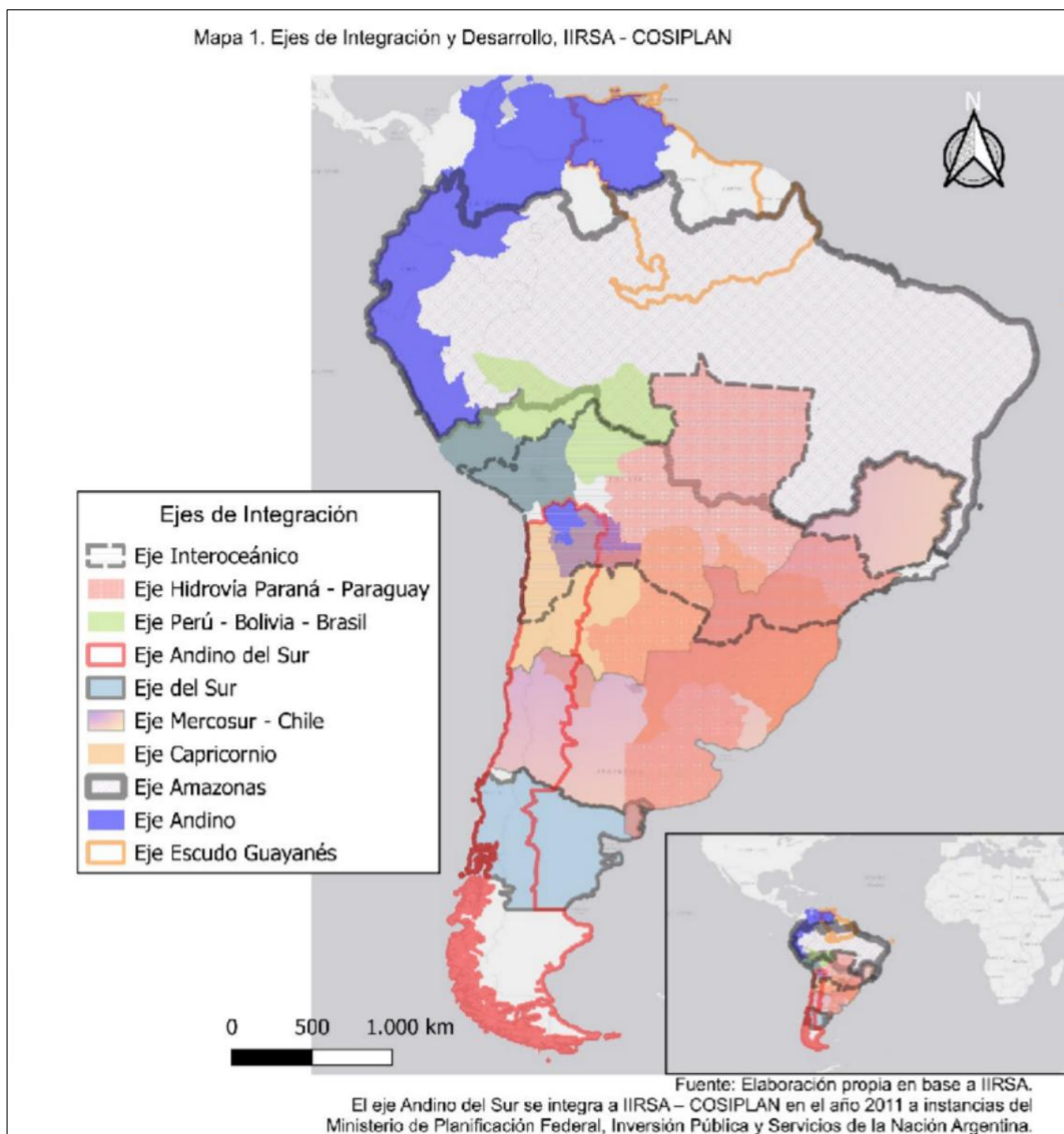
El presente trabajo se propone analizar el Consenso de Brasilia (2023-2025) como una manifestación reciente de los intentos del capital por reorganizarse frente a sus propias contradicciones, constituyéndose en una respuesta concreta a la crisis de acumulación a escala global y regional. En particular, el análisis se centra en la infraestructura – corredores bioceánicos, hidrovías, puertos y redes energéticas – como soporte material de esta estrategia, en tanto dispositivo que territorializa la acumulación y viabiliza la proyección regional del capital brasileño bajo la lógica de solución espacio – temporal (Harvey, 2014, 2021; Montero Bressán, 2025).



Fuente: Elaboración propia en base a IIRSA – COSIPLAN.

De IIRSA al Consenso de Brasilia: la territorialización del capital

IIRSA, lanzada en 2000, y su institucionalización en COSIPLAN–UNASUR en 2009, respondieron a la necesidad de articular corredores bioceánicos, hidrovías y puertos que conectaran enclaves productivos con mercados globales (mapa 1). Tales proyectos se presentaron bajo la retórica de la integración sudamericana, aunque en la práctica funcionaron como soportes materiales de la acumulación desigual (Harvey, 1996). De esta manera, la infraestructura se consolidó como medio de territorialización del capital, más que como instrumento de integración autónoma (Esparza, 2025), en la propuesta de 324 proyectos priorizados bajo IIRSA-COSIPLAN durante los 13 años de implementación con una inversión estimada osciló en torno a los 170.000 millones de US\$, con una tendencia ascendente hasta 2014-2015 y un posterior estancamiento (Gráfico 1), de los cuales la mayoría quedaron en etapas de perfil y pre ejecución, mientras que un número reducido alcanzó su efectiva materialización.



En este sentido, la evolución de la cartera de proyectos refleja el tránsito hacia etapas de mayor maduración, aunque sin alcanzar en su conjunto una ejecución plena. La Tabla 1 confirma este sesgo: aun cuando existen proyectos concluidos, la mayor parte se concentra en el sector transporte, especialmente en el subsector carretero, lo que revela tanto la centralidad de este modo

en la integración regional como la persistencia de un desarrollo desigual en la ejecución.

La reunión de presidentes en mayo de 2023 marcó el relanzamiento del regionalismo sudamericano, con objetivos declarados en torno a la democracia, el desarrollo sostenible y la cooperación en clima y migraciones. Sin embargo, el Consenso incluyó también la mejora de la infraestructura y la logística como eje material de integración, cristalizado en las rutas bioceánicas y proyectos de transporte que Brasil impulsa como soporte de su estrategia regional (ALADI, CAF & CEFIR, 2025; MPO, 2024).

Tabla 1: Distribución sectorial, modal y por etapa de avance de los proyectos de infraestructura regional, 2018.

Sector	Subsector	Etap a e l Proyecto		Total
		Ejecuci ón	Conclui do	
Transporte	Aéreo	10	7	17
	Carretero	94	80	174
	Ferroviano	7	10	17
	Fluvial	15	13	28
	Marítimo	12	8	20
	Multimodal	0	2	2
	Pasos de Frontera	9	14	23
	Portuario	0	1	1
	subtotal:	147	135	282
Energía	Generación Energética	6	8	14
	Interconexión Energética	5	17	22
	Subtotal	11	25	36
Comunicacione s	Fibra óptica	0	0	0
	Interconexión de comunicaciones	3	3	6
	Subtotal	3	3	6
Total		161	163	324

Fuente: Elaboración propia en base a COSIPLAN, Sistema de Información de Proyectos

En este sentido, el núcleo operativo del Consenso se expresa en sus cinco rutas de integración Ruta 1 “Isla de las Guayanas”; Ruta 2 “Amazónica”; Ruta 3 “Cuadrante Rondón”; Ruta 4 “Bioceánica de Capricornio”; y Ruta 5 “Bioceánica del Sur” (mapa 2). A través de estas rutas, Brasil proyecta su liderazgo regional mediante inversiones en infraestructura y comercio, consolidando una estrategia orientada a la inserción internacional y al fortalecimiento del carácter bioceánico de su economía.

Harvey (2021) ha señalado que las crisis del capital no se resuelven definitivamente, sino que se desplazan en el tiempo y el espacio mediante reconfiguraciones geográficas¹ que permiten absorber excedentes y restaurar, de manera temporal, la rentabilidad. Desde esta perspectiva, el Consenso de Brasilia puede interpretarse como una solución espacio-temporal orientada a reorganizar la infraestructura y los flujos logísticos en Sudamérica para sostener la acumulación frente a los límites

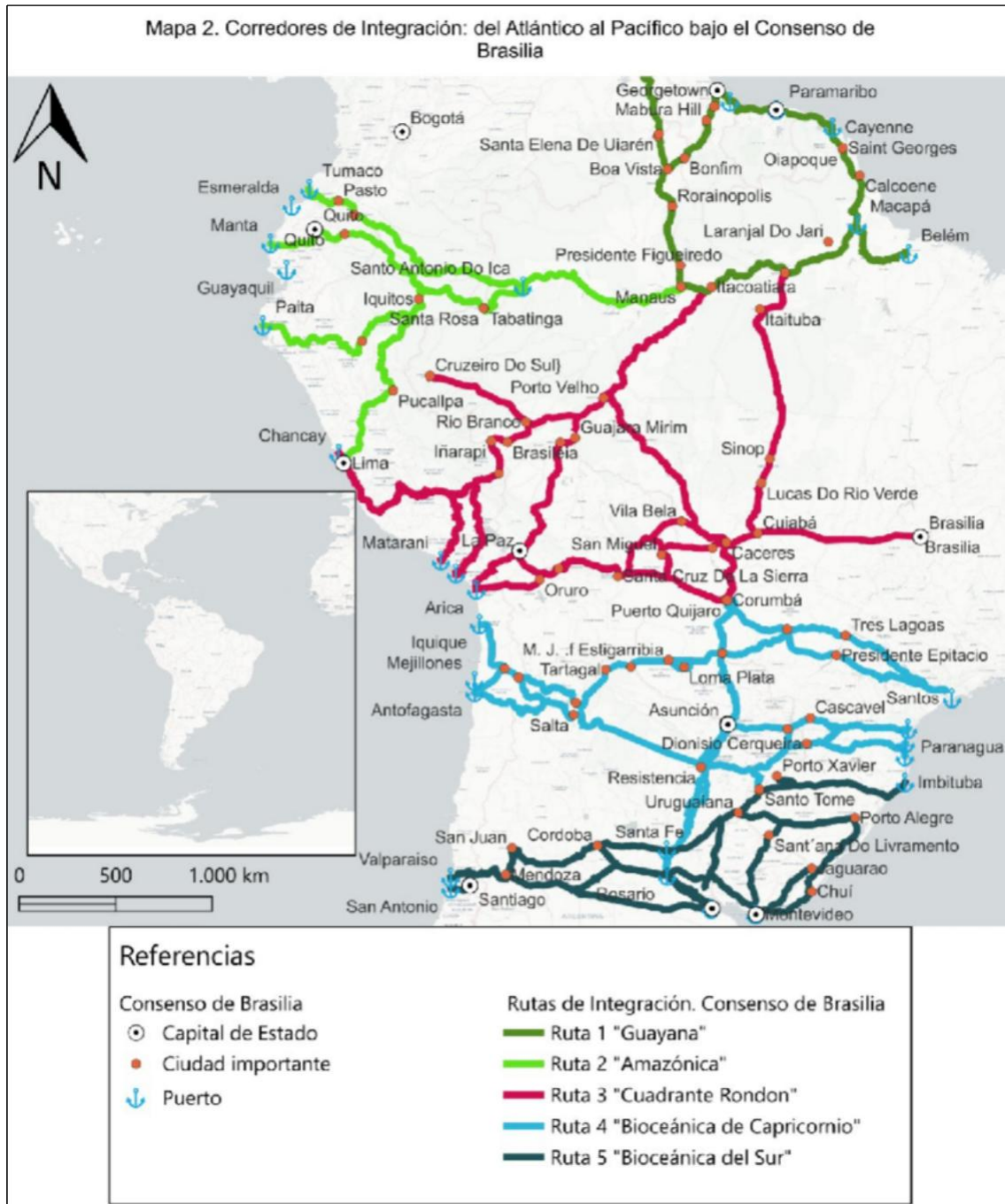
¹ Harvey sostiene que las crisis de capital no se resuelven definitivamente, sino que se desplazan en el tiempo y el espacio mediante soluciones espaciales y espacio-temporales que absorben excedentes, aunque siempre de manera provisional. (Harvey 2016;2014; 2005-2021; Montero Bressán, 2025).

del modelo previo.

Como advierte Harvey (2014), la expansión territorial constituye una estrategia recurrente del capital para enfrentar sus contradicciones internas, ya que la producción a gran escala requiere nuevos territorios de valorización capaces de garantizar materias primas, energía y rutas de exportación a bajo costo.

En este marco, el Consenso de Brasilia articula escalas regionales con la expansión asiática, reforzando corredores bioceánicos y proyectos de interconexión energética que vinculan el Cono Sur con los puertos del Pacífico y el Atlántico, en función del comercio con China (Esparza, 2024). Sin embargo, tales iniciativas no eliminan las contradicciones estructurales del capital, sino que las desplazan.

Harvey (2016) enfatiza que la tensión entre producción y consumo, y entre acumulación y sostenibilidad, impulsa la apertura de nuevas fronteras extractivas bajo discursos de bioeconomía y transición verde. Estos, lejos de implicar una ruptura, funcionan como legitimadores de la continuidad del extractivismo en clave tecnológica, reproduciendo la reprimarización y la dependencia bajo un ropaje ambiental (Harvey, 1996; Escalante Moreno, 2018; Montero Bressán, 2025).



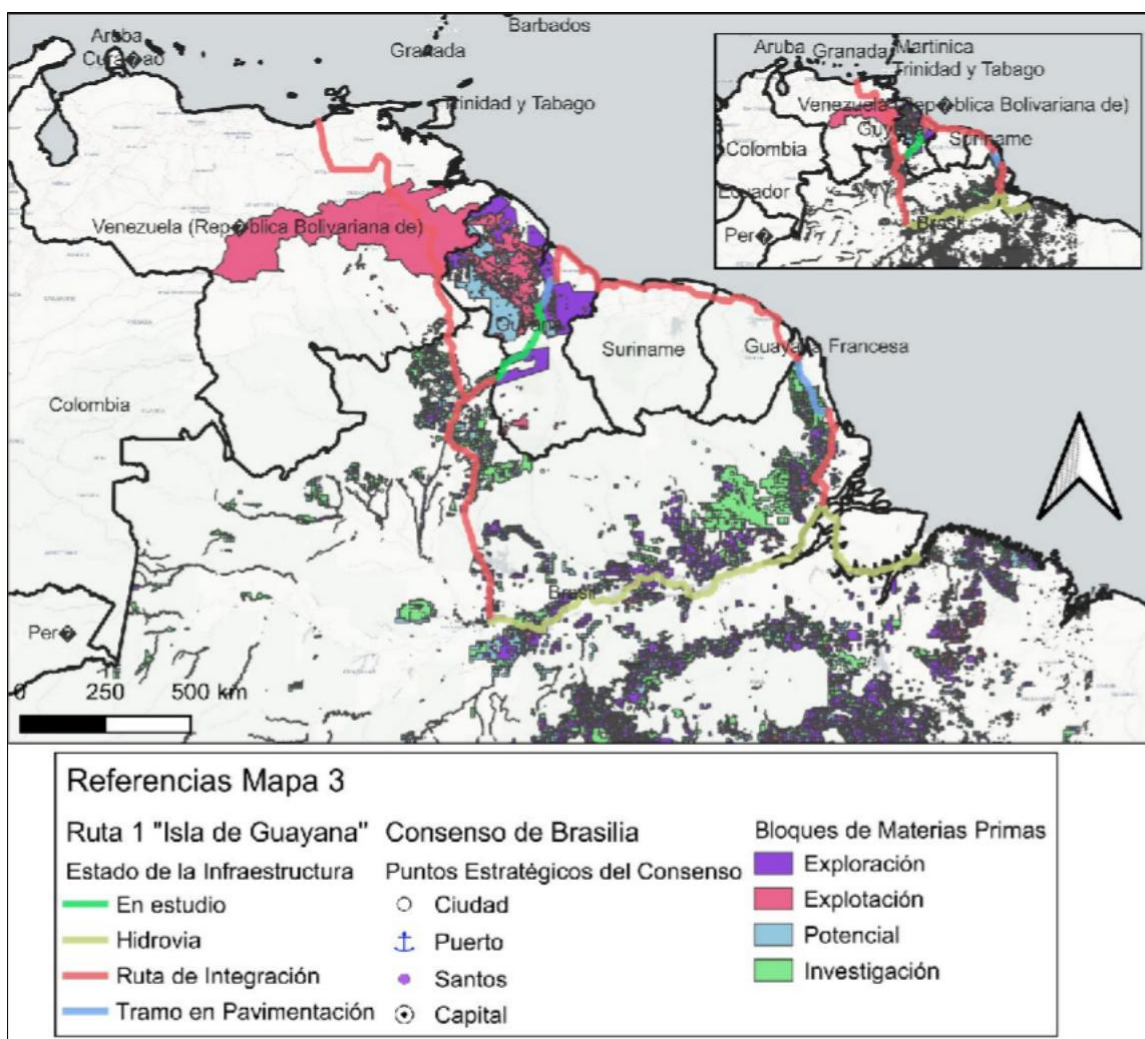
Fuente: Elaboración propia en base a *Rotas de integração da América do Sul: Brasil* (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024). Retomando la hipótesis del presente trabajo, los corredores del norte – Ruta Guayana y Ruta Amazónica – revelan la articulación de proyectos viales y fluviales con puertos estratégicos del Caribe, Atlántico y Pacífico. En ambos casos, la superposición con áreas de explotación minera, petrolera y forestal evidencia la apertura de nuevas fronteras extractivas bajo el discurso de la integración, consolidando una lógica reprimarizadora que vincula recursos naturales con mercados globales.

En el centro - oeste – Cuadrante Rondon y Ruta Capricornio – se observa la expansión de la frontera sojera e hidrocarburífera de Mato Grosso, Santa Cruz de la Sierra y Mato Grosso do Sul hacia los puertos chilenos. Estos corredores materializan la función de Brasil como puente bioceánico y consolidan la inserción dependiente basada en commodities, especialmente en la relación con China.

Por último, la Ruta Bioceánica del Sur articula Uruguay, Argentina y Brasil a través de corredores carreteros y energéticos, asociados a yacimientos hidrocarburíferos terrestres y marítimos. Este eje confirma que la integración física promovida por el Consenso de Brasilia se apoya en infraestructuras extractivas, reforzando jerarquías regionales y la centralidad de Brasil como articulador.

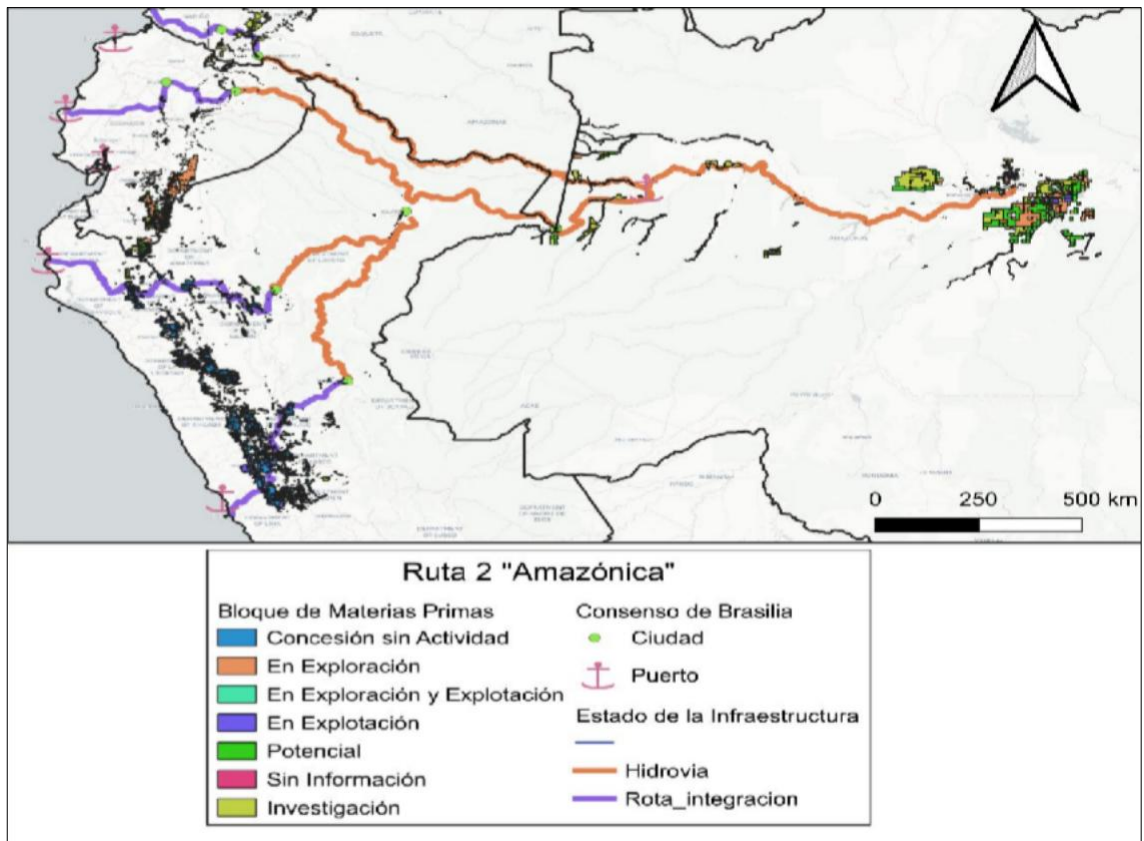
En síntesis, el Consenso de Brasilia se configura menos como un proyecto de integración autónoma que como un dispositivo de reorganización espacial del capital. La cartografía de sus corredores muestra que la infraestructura – carreteras, hidrovías, puertos y redes energéticas – actúa como soporte material para la acumulación, articulando nuevas fronteras extractivas y reforzando la dependencia de la región respecto de los mercados globales, en particular de China. Más que resolver las contradicciones del capital, estas iniciativas las desplazan en el tiempo y en el espacio, profundizando la reprimarización y consolidando la centralidad de Brasil como articulador de una jerarquía regional orientada hacia la proyección internacional de sus fracciones dominantes.

Mapa 3. Ruta 1 “Isla de Guayana”



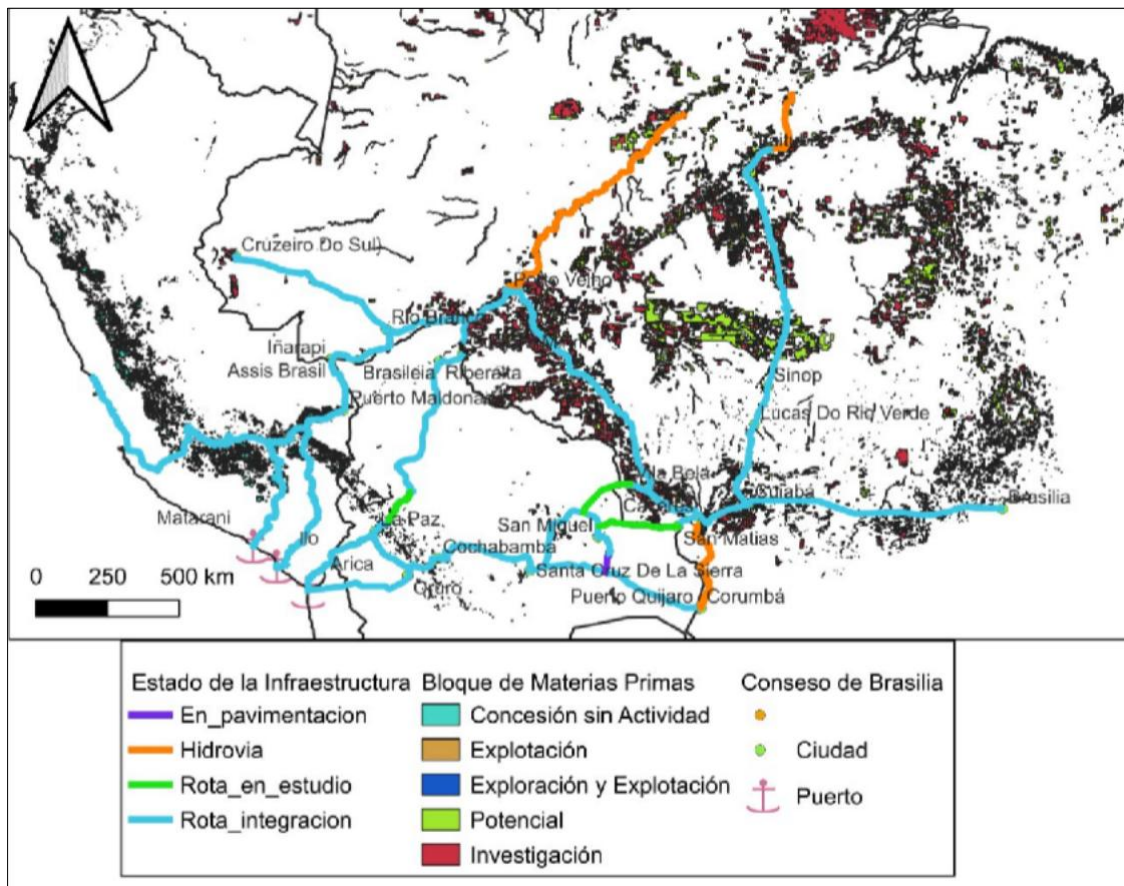
Fuente: Elaboración propia en base a Rotas de Integração da América do Sul: Brasil (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024), que integra información de IBGE, Comex Stat–MDIC, BNDES, CAF, BID y FONPLATA sobre infraestructura, comercio exterior y proyectos de integración sudamericana.

Mapa 4. Ruta 2 “Amazónica”



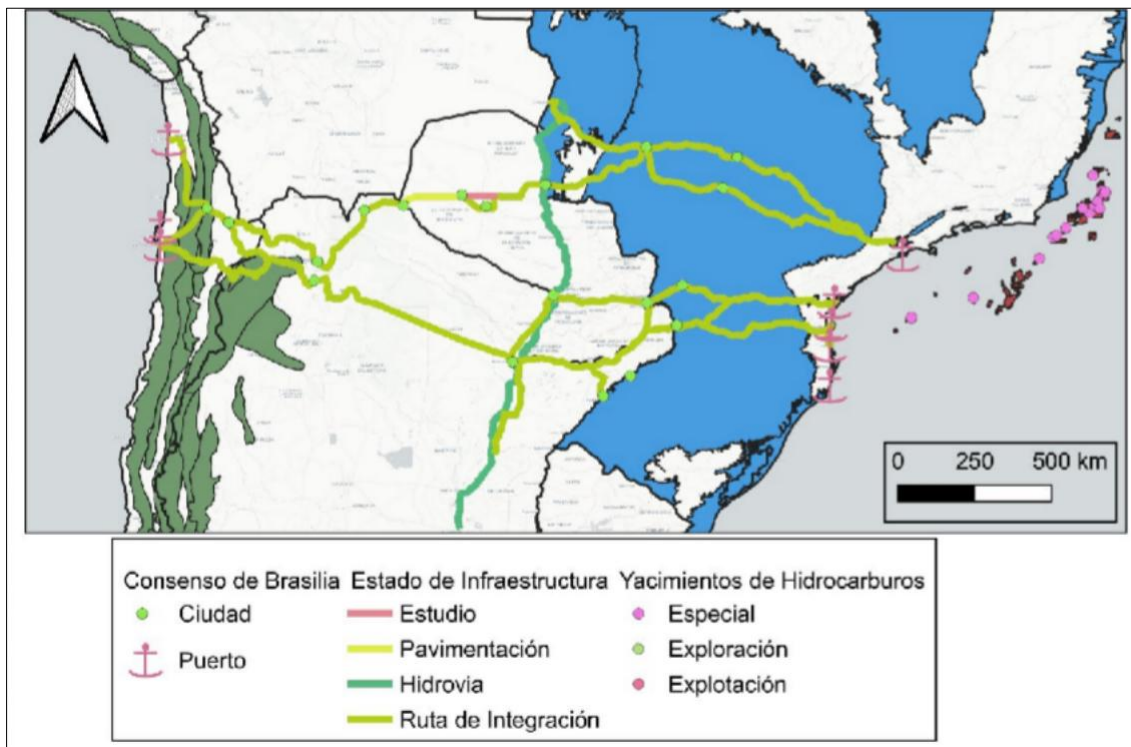
Fuente: Elaboración propia en base a Rotas de Integração da América do Sul: Brasil (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024), que integra información de IBGE, Comex Stat-MDIC, BNDES, CAF, BID y FONPLATA sobre infraestructura, comercio exterior y proyectos de integración sudamericana.

Mapa 5 “Cuadrante Rondon”



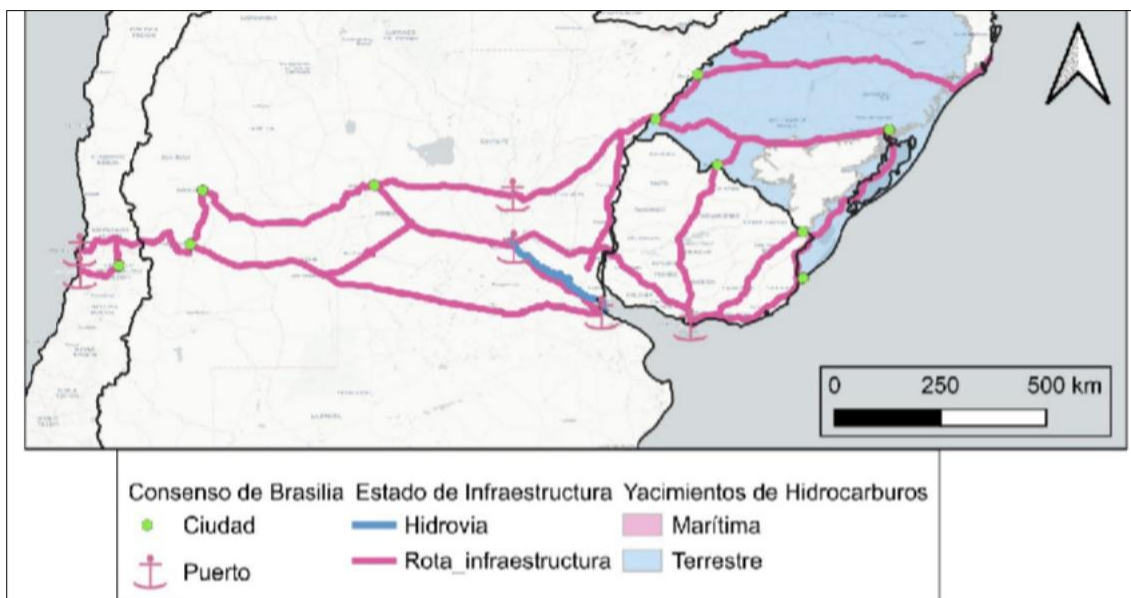
Fuente: Elaboración propia en base a Rotas de Integração da América do Sul: Brasil (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024), que integra información de IBGE, Comex Stat-MDIC, BNDES, CAF, BID y FONPLATA sobre infraestructura, comercio exterior y proyectos de integración sudamericana.

Mapa 6 “Bioceánica de Capricornio”



Fuente: Elaboración propia en base a Rotas de Integração da América do Sul: Brasil (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024), que integra información de IBGE, Comex Stat–MDIC, BNDES, CAF, BID y FONPLATA sobre infraestructura, comercio exterior y proyectos de integración sudamericana.

Mapa 7 “Bioceánica del Sur”



Fuente: Elaboración propia en base a Rotas de Integração da América do Sul: Brasil (Ministério do Planejamento e Orçamento, 2024), que integra información de IBGE, Comex Stat–MDIC, BNDES, CAF, BID y FONPLATA sobre infraestructura, comercio exterior y proyectos de integración sudamericana.

Bibliografía

- Banco de Desarrollo de América Latina (CAF).** (2024, 3 de abril). *Infraestructura para la integración sudamericana: líneas de acción 2024–2026*. CAF. <https://www.caf.com/es/temas/infraestructura>
- Banco Interamericano de Desarrollo (BID).** (2023, 11 de diciembre). *Integración regional y corredores bioceánicos en América del Sur*.
- Brasil. Ministério do Planejamento e Orçamento.** (2024). *Rotas de integração da América do Sul: Brasil* [PDF]. Governo Federal do Brasil.
- Escalante Moreno, H. (2018).** *Extractivismo y desarrollo: debates desde América Latina*. Siglo XXI Editores.
- Esparza, S.** (2024). ¿Bifurcación o reordenamiento? La geografía de la basculación del comando de la economía mundial. En *Actas del IX Congreso de Geografía Económica*. Colectivo GeoEcon. <https://congresogeografiaeconomica.wordpress.com/trabajos-2024/>
- Esparza, S.** (2025). La geografía económica del Consenso de Brasilia: territorialización del capital e infraestructura. Ponencia presentada en el X Congreso de Geografía Económica. Buenos Aires.
- FONPLATA – Banco de Desarrollo.** (2024, 15 de mayo). *Proyectos de integración regional y desarrollo fronterizo*. <https://www.fonplata.org/es/proyectos>
- Harvey, D.** (1996). *Justicia, naturaleza y la geografía de la diferencia*. Trotta.
- Harvey, D.** (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Akal.
- Harvey, D.** (2016). *Senderos del mundo*. Akal.
- Harvey, D.** (2021). *Proporción y magnitud: Perspectivas desde los Grundrisse de Marx*. Akal.
- Harvey, D.** (2023). *Crónicas anticapitalistas*. Akal.
- Montero Bressán, J.** (2025). La geografía del capitalismo tras la crisis del 2008: La búsqueda de un nuevo arreglo espacial. *Realidad Económica*, 55(372), 9–34. <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/346>

BIOSFERA URBANA. APRENDIZAJE INTEGRADO PARA UN FUTURO SOSTENIBLE

Montes, Jonatan^{1,3}
Saldari, Guadalupe²
Utrera, Fernanda²

¹ Instituto Salesiano Domingo Savio, Ciudad de Córdoba, Argentina

² Facultad de Ciencias Exactas Físicas y Naturales, Universidad Nacional de Córdoba

³ Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba

jonatan.montes@mi.unc.edu.ar

Palabras clave: urbanización – Geografía – territorio - Educación Ambiental

La educación se entiende como "lo social hecho cuerpo"¹, el currículum se concibe como una construcción dinámica que se "arma, desarma y vuelve a armar". Fortalecer el proceso de enseñanza - aprendizaje desde una práctica inclusiva, compartida y colaborativa, es el punto de partida para realizar nuestra experiencia educativa. La innovación radica en aplicar un modelo donde los estudiantes sean protagonistas en la investigación y solución de problemas ambientales. De aquí nace el "*Proyecto Biósfera Urbana*", un dispositivo que involucra la participación de distintos actores sociales, trabajando con la percepción del entorno, teniendo como eje la educación ambiental. El propósito central es la formación de jóvenes conscientes del impacto ambiental y capaces de tomar decisiones responsables. Esta necesidad emerge de una creciente problemática ambiental en el entorno urbano, particularmente en la zona adyacente al Instituto Salesiano Domingo Savio, entre los barrios Don Bosco, Mirador de Chateau, Nuevo Urca, El Tropezón y Valle Escondido, especialmente a lo largo del ex Canal Maestro Sur, donde se observan desafíos como la pérdida de biodiversidad, la deforestación y la contaminación, fenómenos agravados por la expansión urbana y la presión del mercado inmobiliario. Estas problemáticas locales se entrelazan con las consecuencias globales del cambio climático, como sequías e inundaciones, que impactan directamente el territorio. El proyecto es una respuesta pedagógica para superar la desconexión con la naturaleza y fomentar un aprendizaje activo, participativo y significativo que vincule los conocimientos teóricos con la realidad del entorno. La historia del ex Canal Maestro Sur, que pasó de ser un recurso agrícola y recreativo con un lago artificial en el colegio, a un cauce seco y contaminado, ejemplifica esta transformación crítica y resalta la alteración del ciclo hidrosocial local.

La innovación educativa que el proyecto busca instalar es un modelo de aprendizaje donde los estudiantes se involucran en la investigación, el análisis y la solución de problemas ambientales y sociales de su comunidad. Esto incluye la promoción de una educación ambiental integral, la formación de ciudadanos responsables, el fomento del trabajo colaborativo y la participación comunitaria, desarrollando habilidades de observación, análisis, resolución de problemas y generando conciencia sobre la sostenibilidad.

El Instituto Domingo Savio, ubicado en el oeste de Córdoba, trabaja con estudiantes de cuarto, quinto y sexto año, quienes se ven directamente afectados por las transformaciones del barrio debido a obras públicas y el crecimiento poblacional, lo que genera problemas ambientales sobre los cuales trabajar desde una perspectiva crítica y creativa.

¹ Para Pierre Bourdieu, se expresa centralmente en el concepto de habitus, que define como un sistema de disposiciones duraderas y transferibles inscritas en el cuerpo, producto de la interiorización de las condiciones sociales de existencia.

La interdisciplinariedad del proyecto, involucrando a docentes de Geografía, Historia, Matemática, Biología, inglés, Educación Física y Ambiente, Formación Religiosa y Formación para la Vida y el Trabajo, es esencial para abordar la complejidad de estas problemáticas y formar una ciudadanía crítica. El proyecto adopta un abordaje integral y multidisciplinario, combinando diversas perspectivas teóricas y metodológicas de las ciencias sociales, naturales y la tecnología.

Teniendo en cuenta el marco teórico, el proyecto aplicó el enfoque de la sociogeomorfología fluvial² y antropogeomorfología³, perspectivas que analizan el rol humano en la modificación del paisaje y los procesos geomorfológicos, reconociendo que la interacción sociedad-ambiente moldea los paisajes fluviales, especialmente en áreas urbanas⁴. Esto permite analizar, el espacio como un sistema complejo resultado de la expansión urbana y el mercado inmobiliario que han reconfigurado el territorio, generando segregación. El concepto del ciclo hidrosocial, está inspirado en Linton y Budds, elemento clave que se desarrolló desde una perspectiva que aborda cómo el agua y la sociedad se construyen y reconfiguran mutuamente, considerando los flujos materiales y las prácticas sociales y políticas, como la desecación del canal siendo un caso emblemático de alteración de este ciclo.

El enfoque pedagógico utilizado, basado en la teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel, buscó conectar la nueva información con los conocimientos previos de los estudiantes de manera reveladora y con la mirada de George Siemens, que evoca que el aprendizaje debería ser como internet, para enseñar a educar en redes, de manera que se involucren diferentes actores sociales para enriquecer el proceso.

Un aspecto no menor es que el Instituto Domingo Savio es un colegio confesional católico de la congregación salesiana, por lo que se incluyó el enfoque de la ecología integral de la encíclica *“Laudato Si”* del Papa Francisco. En este sentido, incluir esta mirada buscó relacionar los pilares más importantes con enfoques científicos, como, por ejemplo, el principio de que todo está conectado, es un enfoque de Ludwig von Bertalanffy, donde los sistemas complejos pueden ser comprendidos mejor al estudiar las relaciones entre sus componentes y entorno; el clamor de la tierra y los pobres, es lo que Garret Hardin evidenció en la tragedia de los comunes, describiendo el dilema que genera la sobreexplotación de recursos limitados, por parte de varios individuos motivados por intereses personales; otro principio como el cuidado de la casa común, es lo que Ramon Folch explica como un largo camino hacia la ética ambiental, argumentando que la actual crisis ambiental es producto de una visión antropocéntrica del mundo que ignora la interdependencia entre humanos y naturaleza; finalmente la necesidad de una conversión ecológica, tiene implicancia en lo que Glenn Albrecht evoca con el simbioceno como una era futura en la que los seres humanos vivirán en cooperación simbiótica con la naturaleza.

El proyecto emplea una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos, que se consideran diversos y replicables. En este sentido los métodos cuantitativos, intentaron acercar a los estudiantes, herramientas como Sistemas de Información Geográfica y técnicas de Teledetección, utilizando QGIS para el análisis de imágenes satelitales Copernicus Sentinel 2, a lo que se le aplicó el estudio de datos ráster para visualizar información continua como la vegetación o la densidad de construcción, en combinación con Índices Espectrales, aplicando el NDVI⁶ para medir la cantidad y salud de la

² Enfoque interdisciplinar que integra la geomorfología fluvial —la ciencia que estudia los procesos y formas generados por los ríos, incluyendo la erosión, transporte y depósito de sedimentos— con la dimensión social, es decir, las interacciones humanas y sus impactos en los sistemas fluviales.

³ Rama de la geomorfología que estudia el impacto de las actividades humanas sobre las formas y procesos del relieve terrestre. Analiza cómo intervenciones como la urbanización, la agricultura, la minería, la construcción de infraestructuras y la modificación de cursos de agua alteran la dinámica natural de los sistemas geomorfológicos, generando nuevas formas y procesos derivados de la acción antrópica.

⁴ Además, se incluyeron los enfoques de la ecología política latinoamericana y la geografía física crítica, con base en Henri Lefebvre, Rogério Haesbaert, Milton Santos, Carlos De Mattos, Alicia Lindón y David Harvey, para entender el espacio como una producción social, configurado por relaciones de poder y estrategias de dominación y apropiación.

vegetación, y el NDBI⁷ para identificar áreas urbanizadas o en construcción, entre otros índices similares.

Para el análisis urbanístico se utilizaron datos del portal IDECOR para evaluar la ocupación del suelo por manzana, el valor de la tierra urbana, el valor del alquiler y la fragmentación urbana, en conjunto con fotografías áreas antiguas y actuales aplicando la fotointerpretación.

El acceso a datos del portal Geofolio proporcionó información sobre la clasificación de la cobertura terrestre (crecimiento urbano, pérdida de vegetación) y propiedades del suelo como la densidad aparente, textura (franco, franco arcillo arenoso) y tipos de suelos (Cambisoles, Luvisoles, Acrisoles).

En relación a los métodos cualitativos, se llevaron a cabo encuestas a estudiantes, realizándose 62 encuestas a alumnos de quinto año para conocer sus percepciones sobre los cambios en el paisaje, sus causas y posibles soluciones, así como problemáticas sociales interconectadas. Seguidamente en un trabajo grupal los estudiantes diseñaron y aplicaron entrevistas a la comunidad, con enfoque a 15 familias del Barrio Parque Don Bosco y al coordinador de la Fundación La Morera en Villa El Tropezón para obtener información sobre la historia de vida en el barrio y las dinámicas de urbanización y sus desafíos.

Otra característica fue la aplicación de talleres educativos y de campo con estudiantes de quinto y sexto año, incluyendo recorridos, exploración del territorio, interpretación de imágenes satelitales, identificación de flora y fauna, y reflexión sobre el cuidado del paisaje y los ODS. Se incluyeron actividades como el laboratorio de sustentabilidad del suelo, la creación de estaciones meteorológicas con Arduino, jornadas de reforestación, limpieza del ex canal y simulacros de debate.

Esta combinación metodológica permite una visión holística y profunda de las transformaciones territoriales, abordando tanto la dimensión física como la percepción y experiencia de la comunidad. Las imágenes satelitales y el cálculo de los índices mostraron una notoria transformación urbana en la superficie construida con el NDBI con un crecimiento notorio de la superficie urbanizada en Barrio Parque Don Bosco, con expansión hacia el norte y un aumento en la densidad de edificaciones. Esto se tradujo en una pérdida del 40% de la cobertura vegetal entre 2013 y 2024, según el NDVI. Aunque el corredor del Canal Maestro Sur mantiene vegetación, se evidencia erosión del suelo debido al avance inmobiliario.

Sobre las condiciones del suelo y experimentos en el laboratorio, se evidenció una alta densidad aparente del suelo (125-155 kg/m³) en áreas urbanizadas, lo que denota compactación. Esta condición restringe la infiltración de agua, el crecimiento de raíces y la aireación, incrementando el riesgo de erosión e inundaciones. La zona presenta suelos francos arenosos, con variabilidad en su fertilidad y susceptibilidad a la compactación y erosión. El Modelo Digital de Elevación aplicado con Google Earth Pro confirma la presencia de zonas bajas propensas a inundaciones.

En referencia a los resultados cualitativos (encuestas; entrevistas; talleres):

- Percepción de la Comunidad: El 90.3% de los estudiantes percibió cambios en el paisaje, atribuyéndolos a la urbanización (36.6%) y cambios en el uso del suelo (32.7%). Los vecinos entrevistados confirmaron esta tendencia, con preocupación por la disminución de flora y fauna.
- Problemáticas Sociales Asociadas: Los estudiantes identificaron la inseguridad, pobreza, marginalidad y robo como problemáticas interrelacionadas con la urbanización no planificada, generando desigualdad. La Fundación La Morera en Villa El Tropezón destacó la precariedad de servicios básicos y el uso de la basura como "mecanismo de defensa" en un contexto de abandono.
- Conciencia Ambiental y Propuestas: Los estudiantes propusieron medidas como reducir la contaminación, reciclar y plantar árboles para mejorar el paisaje.

El éxito del proyecto en la identificación y abordaje de problemáticas socioambientales subraya la necesidad imperativa de la interdisciplinariedad. La colaboración entre distintas áreas ha sido crucial porque empodera a los estudiantes para ser ciudadanos ambientales críticos y proactivos, conectando el aula con los desafíos globales y locales, lo que ha demostrado ser una herramienta exitosa para generar conciencia y acciones concretas. Desde la creación de hoteles para insectos y criaderos de mariposas como soluciones innovadoras, el reconocimiento oficial y la participación destacada en programas educativos validan su enfoque. La capacidad del proyecto para ser "extrapolable" es una reflexión clave sobre su potencial para un impacto más amplio en la educación ambiental y la construcción de sociedades más justas y sostenibles.

Bibliografía

- Alonso, D.** (2020, 30 de julio). *Los 6 índices de vegetación para completar el NDVI*. MappingGIS. <https://mappinggis.com/2020/07/los-6-indices-de-vegetacion-para-completar-el-ndvi/>
- Arduino.** (s. f.). *About Arduino*. <https://www.arduino.cc/en/about>
- Astelarra, S.** (2019–2020). La miamización del delta del Tigre: Proceso de des-reterritorialización del urbanismo neoliberal en las islas. *AREA*, 26(1). <https://area.fadu.uba.ar/area-2601/astellarra2601/>
- Ausubel, D.** (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. https://conductitlan.org.mx/07_psicologiaeducativa/Materiales/E_Teoria_del_Aprendizaje_significativo.pdf
- Ausubel, D. P.** (2002). *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*. Paidós. (Trabajo original publicado en 1963).
- Borsdorf, A.** (2002a). Condominios en Santiago de Chile, Quito y Lima: Tendencias de la segregación socio-espacial en capitales andinas. En L. F. Cabrales (Ed.), *Ciudades cerradas - países abiertos* (pp. 581–610). Universidad de Guadalajara/UNESCO.
- Bourdieu, P.** (1997). *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C.** (2002). *El oficio de sociólogo: Presupuestos epistemológicos* (F. H. Azcurra & J. Szabón, Trans.). Siglo XXI Editores Argentina. (Trabajo original publicado en 1968).
- Bravo Morales, N.** (2017). *Teledetección espacial: LANDSAT, SENTINEL-2, ASTER L1T y MODIS*. Universidad Nacional Agraria de la Selva.
- Café de las Ciudades.** (s. f.). *Planificación y crecimiento urbano en la ciudad de Córdoba*. <https://cafedelasciudades.com.ar/articulos/planificacion-y-crecimiento-urbano-en-la-ciudad-de-cordoba/>
- Capdevielle, J.** (2014). Los grupos desarrollistas y su incidencia en el espacio urbano de la ciudad de Córdoba, Argentina (1990–2013). *Terra*, 30(47), 129–152. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-70892014000100007&lng=es&nrm=iso
- Cardoso, F., & Fritschy, A.** (2012). El espacio rururbano: Hacia una delimitación conceptual. *Quid* 16, 316–324.
- Cherlinka, V.** (2020, 28 de septiembre). *NDVI: Preguntas frecuentes y qué necesita saber*. EOS. <https://eos.com/es/blog/ndvi-preguntas-frecuentes/>
- Colautti, V.** (2020). *Procesos de transformación urbana en la Ciudad de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Arquitectura, Urbanismo y Diseño. https://rdu.unc.edu.ar/bitstream/handle/11086/30042/ponencia_Colautti_SIU_013.pdf?sequence=1
- Correa, R. L.** (2013). Agentes sociales, escalas y producción del espacio urbano. *Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais*, 15(1), 15–34.
- Del Valle Hernández, L.** (2022, 12 de enero). *BMP180: Sensor de presión y temperatura*. Programarfacil Arduino y Home Assistant. <https://programarfacil.com/blog/arduino-blog/bmp180-arduino/>
- Díaz Terreno, F.** (2005). Especulaciones suburbanas: Los territorios periurbanos de Córdoba (Argentina) en el cambio de siglo. *Revista Iberoamericana de Urbanismo*, (5).
- EduTEKA.** (s. f.). *Estación meteorológica con Arduino*. <https://edtk.co/plan/6077>

- Entrena Durán, F.** (2005). De la dicotomía entre campo y ciudad a la creciente expansión de áreas periurbanas de urbanización dispersa. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 9(194).
- Esparza, S. A.** (2024). ¿Bifurcación o reordenamiento? La geografía de la basculación del comando de la economía mundial. En *Actas del IX Congreso de Geografía Económica*. Colectivo GeoEcon. <https://congresogeografiaeconomica.wordpress.com/trabajos-2024/>
- Fernández Gallego, U.** (2021). *Estación meteorológica basada en microcontrolador Arduino* [Trabajo final de grado, Universidad del País Vasco]. https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/53442/TFG_UnaiFernandezGallego.pdf
- Franzpc, P.** (2019, 30 de octubre). *Lista de índices espectrales en Sentinel 2 y Landsat*. El blog de Franz; ArcGeek. <https://acolita.com/lista-de-indices-espectrales-en-sentinel-2-y-landsat/>
- Frediani, J. C.** (2009). Las nuevas periferias en el proceso de expansión urbana: El caso del partido de La Plata. *Geograficando*, 5, 103–125.
- Fusco, M.** (2019–2020). La sistematización del arroyo La Cañada en la ciudad de Córdoba (1942–1948): Obras, ideas, significados. *AREA*, 26(1), 1–18. <https://area.fadu.uba.ar/fusco2601/>
- García Ríos, D.** (2022). *Argentina, entramado de geografías en disputa*. Editorial Cartograma.
- Giobellina, B., Mari, N., et al.** (2017). *El cinturón verde de Córdoba: Hacia un plan integral para la preservación, recuperación y defensa del área periurbana de producción de alimentos*. Ediciones INTA.
- Hardoy, J. E.** (1975). La construcción de ciudades en América Latina a través del tiempo. *Revista Interamericana de Planificación*, 9(34), 88–117.
- Haesbaert, R.** (2011). *El mito de la desterritorialización: Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI.
- Iconoclasistas.** (2022, 19 de marzo). *Manual de mapeo*. <https://iconoclasistas.net/4322-2/>
- IDECOR.** (2022a). *Informe técnico: Valor de alquileres urbanos 2021 de la provincia de Córdoba*. <https://www.idecor.gob.ar/wp-content/uploads/2022/03/Informe-Final-Valor-Alquileres-Urbanos-2021-GobCba.pdf>
- IDECOR.** (2022b). *Mapa de valores unitarios de la tierra urbana 2022*. <https://www.idecor.gob.ar/wp-content/uploads/2022/12/Informe-Valores-Tierra-Urbana-2022.pdf>
- IDECOR.** (2022c). *Mapa de fragmentación urbana en la provincia de Córdoba, 2020*. Gobierno de la Provincia de Córdoba.
- Janoschka, M.** (2002). El modelo de ciudad latinoamericana: Privatización y fragmentación del espacio urbano de Buenos Aires: El caso Nordelta. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 6(115).
- Javired.** (2022, 22 de julio). *Sensor de calidad del aire MQ135: Configuración de pines, funcionamiento y sus aplicaciones*. Electrositio. <https://electrositio.com/sensor-de-calidad-del-aire-mq135-configuracion-de-pines-funcionamiento-y-sus-aplicaciones/>
- La Voz del Interior.** (2020, 20 de noviembre). *Los canales maestros de Córdoba, genialidad de la ingeniería y legado patrimonial*. <https://www.lavoz.com.ar/espacio-de-marca/canales-maestros-de-cordoba-genialidad-de-ingenieria-y-legado-patrimonial/>
- Lehner, B., & Grill, G.** (2013). Global river hydrography and network routing: Baseline data and new approaches to study the world's large river systems. *Hydrological Processes*, 27(15), 2171–2186.
- Lefebvre, H.** (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing. (Trabajo original publicado en 1974).
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar: Condiciones y contextos*. Paidós. <https://www.amsafe.org.ar/wp-content/uploads/Litwin-El-Oficio-de-Ensenar.pdf>
- Lobato Corrêa, R.** (1981). Agentes urbanos: Conflicto y gestión del espacio. *Geo Crítica*, (21).
- Montero Bressán, J.** (2025). La geografía del capitalismo tras la crisis del 2008: La búsqueda de un nuevo arreglo espacial. *Realidad Económica*, 55(372), 9–34. <https://ojs.iade.org.ar/index.php/re/article/view/346>
- Naciones Unidas.** (2007). *Estado de la población mundial 2007: Desenredando el nudo urbano: El crecimiento urbano y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Fondo de Población de las Naciones Unidas.
- Premat, S.** (2012, 15 de octubre). *George Siemens: “El sistema educativo debería ser como Internet”*. *La Nación*. <https://www.lanacion.com.ar/sociedad/george-siemens-el-sistema-educativo-deberia-ser-como-internet-nid1521817/>

QGIS.org. (s. f.). *QGIS en la escuela secundaria — Los espacios verdes urbanos de la ciudad costera Rada Tilly, provincia Chubut, Argentina.*

https://qgis.org/es/site/about/case_studies/argentina_chubut.html

Serrano G., D. (2015). Valoración escénica de paisaje periurbano con utilidad en planeamiento territorial: Estudio de caso en la Región Metropolitana de Barcelona. *Investigaciones Geográficas, Boletín*, (88), 109–121. <https://doi.org/10.14350/rig.45090>

Seveso Zanin, E., & Morales, A. (2016). Resistencias en territorios de reestructuración del capital: El caso de Villa El Tropezón (Córdoba, 2013–2016). En *Actas de las IX Jornadas de Sociología de la UNLP*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Sociología.

https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9075/ev.9075.pdf

NUEVAS FRONTERAS DEL S XXI. LA VANGUARDIA DEL NEOEXTRACTIVISMO

Fernández, Gustavo
ISP 62 Ángela Cullen
San José de la Esquina, Santa Fe
geoclasesprofesorado@gmail.com

Palabras clave: *front* – neoextractivismo - geografía crítica

Introducción y abordaje teórico

Transitamos el inicio del segundo cuarto del SXXI, en el marco de una crisis climática, que es consecuencia de procesos englobados bajo el concepto de *antropoceno* (Sassen, 2015). Este hecho amerita analizar, desde la Geografía, ciertas tendencias socioespaciales, que tendrán grandes impactos en las décadas por venir.

En otras palabras, nos encontramos en el auge de lo que, a fines del SXX, Santos (2000) concebía como *medio técnico – científico – informacional*. A partir del mismo, la lógica de mercado adquiere un alcance planetario, intentando imponerse sobre los ritmos y las dinámicas de la diversidad biológica y cultural, incluso creando nuevos entornos, nuevas especies, funcionales a este objetivo.

Entre las principales consecuencias, se destaca que “cada vez hay un mayor convencimiento de que hemos llegado a los límites naturales y ecológicos del planeta (...) la actual relación capital – naturaleza es insostenible” (Svampa, 2020: 12 – 13). Sin embargo, es posible que el capital continúe circulando y acumulándose en medio de catástrofes ambientales. Las mismas, generan abundantes oportunidades para que un *capitalismo del desastre* obtenga beneficios (Harvey, 2014), basados en prácticas productivas, cuyo denominador común es el *neoextractivismo* (Svampa, 2013). A esta estrategia, se suma la de relocalización de actividades, en el contexto de *compresión espacio – temporal*, propio de la globalización (Harvey, op. cit.).

En este sentido, el concepto de *front*, aborda estrategias de destrucción de los ecosistemas locales, desterritorialización de la población y desarticulación de lógicas socioprodutivas autosustentables, para asegurar una revitalización del capital, gracias a la reinención del espacio. Se trata de un proceso de territorialización – desterritorialización – reterritorialización (T-D-R) (Arzeno, 2018).

Sin embargo, ante una crisis bioclimática a escala planetaria, las alternativas posibles resultan, cuanto menos, poco convencionales: “Sin nuevos territorios para descubrir, Thiel identifica tres fronteras: 1) el *ciberespacio* (...); 2) el *espacio exterior* (...); 3) *alta mar* (Stefanoni, 2021: 59 – 60).

A continuación, analizaremos estos tres horizontes, justificando por qué constituyen fronteras de expansión para el capital neoextractivista y cuál es el papel de la Geografía crítica, pensada desde una mirada del Sur global, en su análisis, así como en la búsqueda de posibles alternativas.

Abordaje metodológico

La naturaleza del objeto de estudio, se caracteriza por la reciente construcción de nuevas espacialidades. Esto, amerita el abordaje de fuentes de actualidad, ante las cambiantes dinámicas, que derivan de las estrategias del capital, en el marco de la crisis climática. A su vez, el análisis bibliográfico de exponentes de la Geografía crítica y el Pensamiento Ambiental Latinoamericano,

constituyen el andamiaje teórico necesario para transformar los procesos coyunturales mencionados, en un posible objeto de estudio para nuestra disciplina.

Descripción y justificación del problema

Alta mar:

La redefinición de la idea del Estado como única herramienta de gobernanza y ordenamiento del territorio, ha dado paso al abordaje de la construcción del espacio a partir de relaciones de poder, en procesos que involucran múltiples actores y escalas (Ortega Valcárcel, 2000; Dias, 2023). Este proceso afecta también a los Estados costeros, cuya soberanía finaliza en las 200 millas náuticas. A partir de allí, se extiende *Alta mar*, donde las aguas internacionales, que ocupan el 44% de la superficie del planeta, ofrecen un vacío legal, que constituye una ventana de oportunidad para el neoextractivismo.

El *Seasteading*, por ejemplo, consiste en la instalación de viviendas en plataformas similares a las de extracción de petróleo *off shore*, que permite a sus habitantes vivir exentos de las normativas de los Estados, identificadas como la principal causa de los problemas globales. A la vez que se promueven construcciones en el lecho submarino, considerando que un poblamiento del fondo oceánico, supondría una mayor preservación de los ecosistemas marinos. Sin embargo, sobrevuela la duda acerca de si este proceso no derivará en la construcción de hoteles o viviendas exclusivas, presionando aún más los frágiles ecosistemas marinos. A su vez, se abre la posibilidad de descubrimiento de nuevas especies explotables para la industria farmacéutica y alimenticia. Una vez más, la noción de naturaleza como recurso y no la idea de bienes ambientales comunes (Svampa, 2013), se constituye en la guía de este proceso, que el Norte global identifica como una nueva frontera para toda la humanidad (Colonize the Ocean, 2025).

Por otra parte, es preciso considerar que, en las aguas internacionales, existe una marcada tendencia oligopólica, por la cual, un pequeño número de empresas controla gran parte del comercio marítimo mundial. Esto, recae en casos de precarización laboral, hasta condiciones de esclavitud (Payró, 2020).

Tales condiciones, se complementan con la sobreexplotación pesquera e hidrocarburífera, junto a la minería en el fondo abisal, que aloja metales críticos para la transición energética (Ortolland, 2023).

Como alternativa a este contexto, se destaca la Iniciativa Pampa Azul. Lanzada en Argentina durante 2014, constituye un claro ejemplo de gobernanza de los espacios marítimos, a partir de una síntesis entre conocimiento científico y ejercicio soberano (Esteban, 2021).

Espacio exterior:

Las primeras formas de producción que aseguraron la supervivencia humana en la Tierra, motivaron el análisis de los ciclos naturales de nuestro planeta, en su interacción con el espacio exterior. Este contexto, propio del medio natural (Santos, op. cit.) está emparentado con las primeras formas de pensamiento geográfico. Sin embargo, “tras la adopción de la teoría heliocéntrica del universo, la astronomía se liberó de los grilletes que la ligaban a la Tierra y, por ende, a la geografía” (Unwin, 1995: 97).

A partir de la década de 1950, con el lanzamiento del satélite Sputnik (programa espacial ruso), inició la *carrera espacial*, que desembocó en el programa Apolo (NASA, EEUU), llevando a los primeros seres humanos a la Luna. Tras su desmantelamiento en la década del 70, en 2017 se impulsa el programa Artemis, que propone: generar asentamientos en la Luna, viajes tripulados a Marte, extracción de recursos naturales fuera de la Tierra y búsqueda de planetas habitables más allá del sistema solar (exoplanetas). También se suman los intentos de obtención de hielo del polo Sur de la Luna (Rusia e India) y el creciente protagonismo de empresas aeroespaciales privadas (Space X y

Blue Origin) (León, 2021).

Por su parte, la misión china Chang'e-4 a la cara oculta de la Luna en 2019, consiguió la primera germinación de plantas comestibles en el espacio exterior, controladas de manera remota, desde la Tierra. En este sentido, Santos (op. cit.) identificaba, en el medio técnico – científico – informacional, un papel creciente de las sociedades, no sólo en la manipulación de los ecosistemas, sino también en la construcción de entornos afines a sus objetivos. Del mismo modo, al concebir al espacio geográfico como un sistema de objetos y acciones es posible interpretar que la presencia física de seres humanos en el espacio exterior no sería una condición excluyente, para que la Geografía aborde este proceso.

Del mismo modo, es incumbencia de nuestra disciplina, el análisis de los crecientes impactos ecosistémicos que sostienen la exploración extraterrestre. Así, Hall (2024) alerta sobre la falta de estudios y el vacío de regulaciones, con respecto a los efectos de la nueva carrera espacial, en las capas medias y superiores de la atmósfera. Por ejemplo, la acumulación de gases de escape, proveniente de un creciente número de cohetes, puede afectar al clima de manera similar a erupciones volcánicas de gran envergadura. Este hecho se agrava porque no se trata de lanzamientos esporádicos, sino que asistimos a un aumento exponencial de la industria aeroespacial, que nos hace identificarla como un nuevo *front*, que “podría poner el futuro de la estratosfera en manos de Elon Musk, Jeff Bezos y otros ejecutivos de compañías espaciales privadas” (Hall, op. cit.). Frente a este proceso de apropiación desregulada de los ecosistemas planetarios, hasta las capas más altas de la atmósfera, es clave la consideración de los principios de la racionalidad ambiental, que apuntan a:

“Preservar la diversidad biológica del planeta y respetar las identidades culturales de los pueblos (...) Fortalecer los derechos de autonomía cultural, la capacidad de autogestión de recursos naturales y la autodeterminación tecnológica”. (Leff, 1998: 118)

Estos postulados, nos permiten concebir una Astronomía Cultural, que implica incorporar múltiples miradas y concepciones, vinculando nuevamente a esta disciplina, con ciencias sociales como la Geografía. Por ejemplo, los estudios de Gómez (2010) sobre las comunidades Qom, demuestran que las observaciones de *lo celeste*, han orientado durante siglos, la producción agrícola, la identificación de los movimientos atmosféricos, la división del trabajo comunitario, los ciclos menstruales (en intrínseca relación con los lunares), etc.

Así, considerar la diversidad de pueblos que habitan nuestro planeta, cuyas cosmovisiones se identifican como parte del ecosistema que los rodea, incluso en sintonía con *lo celeste*, resulta una alternativa viable a la crisis climática y civilizatoria que atraviesa nuestro planeta.

Ciberespacio:

En los inicios de este *front* (Guerra Fría), la alianza entre Estados hegemónicos, fuerzas armadas y universidades, tuvieron un papel clave, para: el desarrollo de la computación, los primeros videojuegos y el inicio de Internet. Sin embargo, su uso se restringía a ciertas tareas puntuales o actividades de ocio.

Con el correr de las décadas y el advenimiento de una era hipermoderna (Dias, op. cit.), el ciberespacio fue adquiriendo un protagonismo creciente en todos los aspectos de la vida cotidiana:

- El paso de la web 2.0 a la 3.0: los usuarios online, adquieren el rol de generadores de contenido.
- La consolidación de las redes sociales, como forma de expresión dominante.

- La generalización de los juegos en red.

En este contexto, se consolida un nuevo sistema de objetos, en el que el *smartphone* es el principal portal a un nuevo tipo de espacialidad, englobada bajo el concepto de *metaversos*. Algunos, ofrecen la posibilidad de emplear avatares para *habitar* entornos virtuales, que se construyen como un espejo del mundo físico, como los juegos Second Life o Minecraft. En ambos casos, las condiciones ecosistémicas están puramente sujetas a decisiones humanas (Arruda, 2012; Montagna, 2024), constituyendo el máximo exponente del medio técnico – científico – informacional.

Por su parte, las redes sociales generan espacialidades más sutiles, que no sólo funcionan como analogías de puntos de reunión en el medio físico (Boczkowski, 2022), sino que fomentan discursos de odio y expresiones antidemocráticas (Karg, 2024), funcionales a la concentración de poder en un reducido número de CEO's, que también controlan las principales empresas privadas de la carrera espacial. Lo cual, nos permite hablar de *tecnofeudalismo*: un período en el que *habitamos* las redes sociales y, mediante la generación de contenido, junto con la entrega de datos personales, tributamos nuestra permanencia en tales entornos (Mannarino, 2025).

Además, es necesario advertir que, para sostener la *virtualidad* del ciberespacio, se necesita de la obtención de materias primas, principalmente energéticas, en volúmenes impensados hasta hace unas décadas, incrementando las prácticas neoextractivistas (Lohr, 2024). Tales impactos, también pueden ser abordados bajo la concepción del *cuerpo como territorio* (Cruz, 2017), considerando la pérdida de habilidades cognitivas del cerebro humano, debido al uso del *smartphone* y sus algoritmos, junto a proyectos como *Neuralink*, que busca crear una interfaz cerebral-computadora (Bensayag, 2025; Bernstein Alfonsín, 2024).

Así, surge la necesidad de incorporar una ciudadanía activa y la participación del Estado, en la gobernanza del ciberespacio, dando lugar a espacios colectivos, en donde prime la lógica de lo común. Por ejemplo, mediante la construcción de redes sociales público – comunitarias, abandonando los algoritmos de mercado, para habilitar mecanismos de cooperación, democracia participativa y reciprocidad (Pietro, 2025).

Reflexiones finales

Identificar la crisis climática, como una crisis civilizatoria, no implica la búsqueda de vías de escape, que garanticen la supervivencia de la economía de mercado. Resulta necesaria una participación activa de quienes habitamos y construimos conocimiento desde el Sur global, integrando los saberes ancestrales y la cosmovisión de los pueblos originarios, fomentando el rol de los movimientos sociales y Estados, en prácticas que contemplen la diversidad biológica y cultural.

Con respecto a nuestra disciplina, su vertiente crítica es un insumo para desnaturalizar la construcción de entornos regulados por los actores hegemónicos del segundo cuarto del siglo XXI. Se trata, así, de pensar a la Geografía como una herramienta de resistencia y construcción de alternativas.

Bibliografía

- Arruda Gomes, D., & Branco Araújo, M. C.** (2012). Oferta turística virtual: Un estudio del metaverso. *Estudios y Perspectivas en Turismo*, 21(4), 876–903. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180724056005>
- Arzeno, M.** (2018). El concepto de territorio y sus usos en los estudios agrarios. En H. Castro & M. Arzeno (Coords.), *Lo rural en redefinición*. Biblos.
- BBC News Mundo.** (2019, 15 de enero). *China consigue que brote la primera planta en la Luna (y por qué es esencial para la exploración espacial)*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-46877317>

- Benasayag, M. (2025, enero). La colonización algorítmica: Política, digitalidad y deshumanización. *Le Monde diplomatique*, (307). <https://www.eldiplo.org/la-era-del-imperialismo-tecnologico/la-colonizacion-algoritmica/>
- Bernstein Alfonsín, L.** (2024, 22 de marzo). *Un chip cerebral capaz de controlar una computadora con la mente*. Página/12. <https://www.pagina12.com.ar/723089-un-chip-cerebral-capaz-de-controlar-una-computadora-con-la-m>
- Boczkowski, P.** (2022). *Abundancia: La experiencia de vivir en un mundo pleno de información*. UNSAM Editra.
- Colonize the Ocean: Underwater habitat design and funding.** (2025). Spotify. <https://open.spotify.com/show/26KMN2XeGIYkDikGhBou7z>
- Colectivo Miradas Críticas del Territorio desde el Feminismo.** (2017). *Mapeando el cuerpo-territorio: Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios*. CLACSO.
- Dias, R.** (2023). *Geografías de lo cotidiano: Un ensayo sobre teoría, evolución y actualidad del pensamiento geográfico*. Un Espacio Geográfico.
- Esteban, P.** (2021). *El campo azul: Un viaje por la geopolítica del Mar Argentino*. Capital Intelectual.
- Gómez, C. P.** (2010). *Etnoastronomía, cosmovisión y frontera entre los Toba del Oeste Formoseño (Toba-pilagá)* [Tesis doctoral, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales].
- Hall, S.** (2024). *La nueva carrera espacial está causando nuevos problemas de contaminación*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2024/01/09/science/rocket-pollution-spacex-satellites.html>
- Harvey, D.** (2014). *Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo*. Instituto de Altos Estudios Nacionales del Ecuador.
- Karg, J. M.** (2024). *Un mundo de sensaciones* [Programa de radio]. Futurock. <https://open.spotify.com/show/3ZFyt7Jaiug2GtwHcS8xD>
- Leff, E.** (1998). El concepto de racionalidad ambiental. En *Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder* (p. 118). Siglo XXI.
- León, P.** (2021). *El programa Artemisa de la NASA y proyectos privados de exploración espacial tripulada*. Universidad Nacional de La Plata.
- Lohr, S.** (2024, 28 de agosto). *¿La IA arruinará o salvará al planeta?* The New York Times. <https://www.nytimes.com/es/2024/08/28/espanol/mundo/inteligencia-artificial-planeta-clima.html>
- Ortega Valcárcel, J.** (2000). *Los horizontes de la geografía: Teoría de la geografía*. Ariel.
- Ortolland, D.** (2023, diciembre). Geopolítica de los abismos: Los grandes fondos marinos en la mira. *Le Monde diplomatique*, (294).
- Payró, P.** (2020). Piratas del siglo XXI: Moviendo la cadena de la dependencia. En L. Orellano, *Argentina sangra por las barrancas del río Paraná*. Ágora.
- Pietro, A.** (2025, 22 de enero). *Ekaitz Cancela en La Base: “El ataque a las mujeres es casi la condición fundamental de la economía política de las tecnologías digitales”*. Diario Red. <https://www.diario-red.com/articulo/canal-red/ekaitz-cancela-base-ataque-mujeres-es-casi-condicion-fundamental-economia-politica-tecnologias-digitales/20250122082332041564.html>
- Santos, M.** (2000). *La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Ariel.
- Sassen, S.** (2015). Tierra muerta, agua muerta. En *Expulsiones: Brutalidad y complejidad en la economía global*. Katz Editores.
- Stefanoni, P.** (2021). Heil Pachamama: ¿Nave Tierra o bote salvavidas? En *¿La rebeldía se volvió de derecha?* (pp. 59–60). Siglo XXI.
- Svampa, M.** (2013). “Consenso de los Commodities” y lenguajes de valoración en América Latina. *Nueva Sociedad*, (244).
- Svampa, M.** (2020). *El colapso ecológico ya llegó: Una brújula para salir del (mal) desarrollo*. Siglo XXI.
- Unwin, T.** (1995). *El lugar de la geografía*. Cátedra.

CLANDESTINIDAD: LA OTRA CARA DE LA ACTIVIDAD PESQUERA EN MAR DEL PLATA (2024)

Cabrera, Daiana Gisela
I.S.F.D N°19 (Mar del Plata)
daianagiselacabrera@abc.gob.ar

Palabras clave: industria pesquera – clandestinidad - Mar del Plata - impacto socio-ambiental

La ciudad de Mar del Plata, ubicada al sureste de la provincia de Buenos Aires y cabecera del partido de General Pueyrredón, posee características que la convierten en uno de los destinos más visitados del país. En ella, la actividad turística resulta fundamental para la economía local, al igual que los diferentes ámbitos productivos que se desarrollan en el partido.

Uno de los pilares centrales de la economía marplatense es el puerto, donde se descarga más del 50% de la pesca nacional, rasgo que lo consolida como el principal puerto pesquero de la República Argentina y del cual derivan una gran cantidad de actividades e instalaciones en tierra que demandan una significativa mano de obra. Sin embargo, detrás del dinamismo que produce la actividad portuaria, se oculta una realidad marcada por la precarización, la terciarización y la clandestinidad que merece ser analizada.

El presente trabajo pretende visibilizar la "otra cara" de la actividad pesquera en Mar del Plata, a partir del análisis de una problemática específica en la zona sur de la ciudad, particularmente en el barrio Juramento, donde la instalación y expansión de fábricas procesadoras de pescado clandestinas constituye en un mecanismo para la producción y comercialización de productos pesqueros a bajos costos operativos. Dichos establecimientos encuentran en el área una localización estratégica que les otorga ventajas comparativas, como la proximidad a importantes vías de circulación, por la presencia de mano de obra especializada en el sector y la posibilidad de operar al margen de toda normativa legal, lo que favorece a la maximización de las ganancias.

Para analizar esta problemática, el marco teórico de Adriana Allen y Gonzalo Yurkievich (2010) resulta fundamental, ya que los autores plantean que las reformas neoliberales implementadas en Argentina desde la década de 1990 permitieron la reestructuración de la actividad pesquera local, que comenzó a basar su competitividad internacional en la informalización del proceso productivo (p. 153). Desde esta perspectiva, analizan la sustentabilidad del desarrollo urbano a través de múltiples dimensiones (política, natural, económica, social y física), y demuestran cómo, con el objetivo de mantener la dimensión económica, se deterioraron las demás: la natural, por la sobreexplotación de los caladeros; la social, por el alto índice de desempleo y la precarización laboral a partir de la incorporación de los trabajadores en cooperativas, lo que dio lugar a que las empresas evadieran sus obligaciones; y la física, por el deterioro ambiental en la zona portuaria.

Este trabajo se sustenta en dicho marco teórico para argumentar que, lejos de haberse revertido, estas condiciones se han acentuado y mutado, tal como se evidenció en el barrio Juramento, donde las fábricas clandestinas produjeron una transformación del espacio residencial, que profundizó el deterioro de las condiciones físicas, sociales y políticas. En este nuevo escenario, se constata una vez más, el predominio de la dimensión económica que se impone frente a las demás, puesto que el mecanismo que la industria pesquera lleva adelante en la actualidad, se sustenta en la externalización de sus prácticas, lo que incrementa las ganancias para el empresariado local en base al impacto socioambiental.

Marco Metodológico:

La metodología utilizada se basó en el trabajo de campo durante el año 2024, momento en el que

elaboró un registro sobre la totalidad de establecimientos clandestinos identificados y que al momento de su cuantificación se encontraban en funcionamiento. La obtención de estos datos permitió la creación de un mapa por medio de QGIS, donde se evidencia a nivel espacial la distribución de las plantas.

Además, se realizaron entrevistas en profundidad a trabajadores del área, empleadores y vecinos, con el fin de reconocer las características de las jornadas laborales, las condiciones de trabajo, los posibles beneficios que encuentran en esta situación y los impactos que esta actividad genera en los trabajadores, la comunidad circundante y el ambiente. Los entrevistados proporcionaron material audiovisual que documenta y amplía de forma considerable las características observadas en el trabajo de campo.

Resultados

A partir del análisis, se identificaron 22 fábricas que operan en el barrio Juramento bajo condiciones sanitarias y edilicias paupérrimas, en garajes y viviendas adaptadas, lugar en donde se procesa la materia prima sin ningún tipo de regulación ni control. Además, dada su proximidad a los hogares, incumplen por completo lo establecido por el Servicio Nacional de Seguridad y Calidad Agroalimentaria (SENASA), en su Resolución N.º 533/1994, que establece que las actividades de tipo industrial deben desarrollarse en distancias mínimas de 1 km de zonas residenciales. Al mismo tiempo, se reconoce un incumplimiento continuo de la Ordenanza Municipal N.º 12.032 (1998), que prohíbe las operaciones de carga y descarga en la vía pública entre las 22 y las 6 horas, ya que estas actividades tienen lugar en el área estudiada, durante la madrugada, generando una alteración acústica significativa y que afecta de manera notoria a las poblaciones vecinas.

Por su parte, la precariedad laboral alcanza niveles llamativos, puesto que los trabajadores operan de pie durante jornadas de más de 12 horas, bajo relaciones laborales informales, en espacios insalubres, sin ventilación adecuada, expuestos a riesgos permanentes y sin una Aseguradora de Riesgos del Trabajo (ART). A su vez, los trabajadores enfrentan despidos arbitrarios, sin justificación ni indemnización y mantienen una marcada discontinuidad laboral que se agrava frente a traslados y cierres repentinos de los establecimientos, como consecuencia de clausuras temporales de los mismos.

Este escenario representa una profundización de las formas de informalidad registradas por Allen y Yurkievich (2010), quienes identificaron que, a mediados de la década de 1990, un tercio de los trabajadores había sido incorporado rápidamente a cooperativas de trabajo, mientras que otros formaron cooperativas y operaban de forma informal en talleres e incluso domicilios particulares (p. 159). En este sentido, queda claro que en los '90 la precarización se organizaba bajo el marco de las seudocooperativas¹, mientras que en el caso que se documentó en el año 2024, se elimina toda medida formal y regulatoria, ampliando las deficientes condiciones de trabajo.

Por otro lado, los impactos ambientales que fueron registrados son igualmente alarmantes, en tanto que los vertidos directos de desechos orgánicos en la red cloacal residencial colmatan los sistemas de drenaje, mientras que las perforaciones clandestinas para abastecer la alta demanda hídrica de la producción (que, de acuerdo a SENASA, se estiman 40 litros por kilo producido) resultan una amenaza directa a la disponibilidad del recurso por parte de la población de la zona, a la que, en periodos de alta actividad pesquera, el agua le resulta escasa. Recordemos que las fábricas operan hasta más de doce horas diarias, donde el uso del agua resulta imprescindible para el procesamiento de la materia prima.

¹ Los autores Mateo, Nieto y Colombo (2010) definen a las “seudocooperativas” como “una modalidad de precarización” (p.35), en la que las empresas simulan una estructura formal cooperativizada, mientras que encubren relaciones laborales fraudulentas. Así, los únicos beneficiarios son los empresarios, quienes eluden sus obligaciones a través de una figura legal, siendo los trabajadores y el Estado los perjudicados.

En paralelo, se observó la presencia de desechos de pescado en la vía pública, con los riesgos que esto implica para la salud de las personas que conviven con estos establecimientos y la constante saturación de las cloacas como consecuencia directa de la ausencia de infraestructura correspondiente para el tratamiento de los efluentes industriales generados por la actividad clandestina, que cabe destacar, se tratan de “aguas residuales, ricas en grasas, sangre, proteínas y otros residuos orgánicos y, en menor grado, químicos usados para la limpieza de las plantas” (Allen y Yurkievich, 2010, p.160). Así, las transformaciones territoriales observadas son profundas en un espacio residencial que ha mutado a un nuevo paisaje urbano improvisado, donde conviven viviendas familiares con fábricas clandestinas, veredas ocupadas por trabajadores en descanso y una circulación constante de camiones de transporte que altera las condiciones de las calles y obstaculiza el tránsito diario.

En cuanto a la dimensión política, se reconoce, por medio de los testimonios recabados, que existe una complicidad entre los empleadores y los inspectores municipales, dado que estos últimos exigen frecuentemente el pago de coimas para omitir infracciones, incluso frente a los reclamos de vecinos y vecinas, quienes ven alterado de forma radical el territorio que habitan. Pese al descontento de los vecinos, no se han logrado respuestas significativas, sus reclamos no son atendidos e incluso los empleadores mantienen estrategias para que la población aledaña no genere nuevos reclamos, como, por ejemplo, entregarles pescado fresco.

Reflexiones Finales

En la década de 1990 la externalización de costos de la industria pesquera marplatense operaba mediante cooperativas precarizadas, mientras que en la actualidad observamos su radicalización hacia la economía clandestina a partir de la instalación de plantas procesadoras en garajes y viviendas del barrio Juramento. Esta modalidad representa la fase superior del fenómeno al que los autores Allen y Yurkievich (2010) describieron, ya que la clandestinidad en la que se desarrolla la actividad, en el marco de establecimientos precarios y en base a la sobreexplotación de trabajadores en condiciones de otro siglo, constituyen hoy la otra cara de la actividad pesquera de la ciudad.

En definitiva, la degradación de las condiciones sociales, físicas y políticas de los barrios estudiados se ha profundizado significativamente en pos de la rentabilidad económica inmediata de ciertos actores, que encuentran en la externalización de costos un beneficio central, junto a la mirada de vecinos y del Estado. Estas prácticas reconfiguran los territorios en los que se emplazan, tal como lo vimos en el caso presentado y acentúan las desigualdades socioespaciales, comprometiendo la calidad de vida de las personas que los habitan.

Bibliografía

Allen, A. y Yurkievich, G. (2010). ¿Sustentabilidad ambiental o sustentabilidad diferencial? La reestructuración neoliberal de la industria pesquera en Mar del Plata, Argentina. *Revista de estudios marítimos y sociales*, 3(3), pp. 151-166.

Mateo, J. A., Nieto, A. A., y Colombo, G. J. (2010). *Precarización y fraude laboral en la industria pesquera marplatense: El caso de las “cooperativas” de fileteado de pescado. El estado actual de la situación y evolución histórica de la rama 1989- 2010*, Informe presentado en el Concurso Bicentenario de la Patria, Ministerio de la Provincia de Buenos Aires, pp. 35-46.

Ordenanza 12.032 de 1998 [Municipalidad del partido de General Pueyrredón]. Ruidos molestos. 30 de julio de 1998.

Resolución 533 de 1994 [Servicio Nacional de Sanidad Animal]. Productos, subproductos y derivados de origen animal. 10 de mayo de 1999

GEO-ALFABETIZACIÓN EN RIESGOS: FORTALECER LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA DESDE LA TRANSVERSALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL (EAI)

Gelves, Marcela
Zermoglio, Mariana

ISFD 99, A. Korn, San Vicente
ISFD 35, Monte Grande, E. Echeverría
gelvesmarcela@gmail.com
mazermoglio@gmail.com

Palabras clave: riesgo y vulnerabilidad - Ley de EAI – mapeo - estudios de caso - propuesta de enseñanza

Resumen

La presente propuesta fue pensada como espacio de reflexión y construcción colectiva de propuestas de enseñanza en Geografía en la Formación Docente inicial y permanente, para el análisis de los riesgos ambientales desde *la Teoría social del riesgo*, la propuesta invita a reflexionar colectivamente sobre la construcción social del riesgo ¿desastres naturales o desastres sociales?, desde las Ciencias Sociales para llevar a las aulas una mirada crítica y problematizadora, propiciando la construcción del conocimiento desde la participación activa de la población en la identificación y evaluación de los riesgos a los que están expuestos/as.

El objetivo principal de esta propuesta es recuperar la perspectiva interdisciplinar de la Educación Ambiental Integral (EAI) como lente transversal que permite identificar las relaciones complejas en el tratamiento de los contenidos escolares para contribuir a una geo-alfabetización en riesgos que desde la escuela permita comprender el entorno, los territorios y los riesgos a los que la población está expuesta.

Se compartirán experiencias territoriales donde se pudieron visibilizar riesgos naturales y ambientales invisibilizados o naturalizados a escala local (en el territorio bonaerense), a partir de la territorialización de los mismos mediante mapeo colaborativo y análisis de estudios de caso vinculados a humedales urbanos.

Introducción

En esta propuesta pretendemos compartir experiencias de formación docente en Geografía y Ciencias Sociales para *enseñar desastres desde la teoría social del riesgo*, con la intención de focalizarnos en los riesgos ambientales, y de complejizar la enseñanza sobre los riesgos y desastres en las dinámicas del sistema terrestre. Será desde una perspectiva sociocrítica, utilizando algunas estrategias áulicas, en particular estudio de caso y el *mapeo colectivo de los riesgos* de forma situada, que posibilite formar ciudadanías críticas en el ejercicio del derecho a un ambiente sano.

El Diseño Curricular (DC) del Nivel Superior (2008) reconoce “las prácticas emergentes: surgidas en los procesos más actuales vinculados a la docencia y la escuela que, aunque innovadoras, pueden significar una ampliación de la hegemonía o estar orientadas a una transformación; y las prácticas transformadoras: que tienden a cuestionar los sentidos hegemónicos sobre la docencia y la escuela,

y a sostener instancias de diálogo colectivo y crítico en la reconstrucción del sentido público y democrático de la práctica docente” (DGCyE;2008:25).

En este sentido los contenidos presentes en los nuevos DC de la provincia de Buenos Aires de algunos profesorados, entre ellos el de Geografía, (DGCyE 2022) expresan en las unidades curriculares, construcciones políticas, culturales y pedagógicas con mirada Latinoamericana, Argentina y bonaerense, como forma de tensionar la supuesta universalidad de los conocimientos, interpelar los lugares desde los que se enuncian e impulsar la construcción de problemas y saberes situados. De esta manera la construcción del conocimiento aporta a la gestión del riesgo y fortalece la capacidad de las sociedades para enfrentar los desafíos que plantea vivir en zonas de riesgo y vulnerabilidad ambiental.

El objetivo principal de la propuesta es recuperar la perspectiva interdisciplinar de la EAI para identificar las relaciones complejas en el tratamiento de los contenidos y contribuir a la alfabetización geográfica a partir del trabajo con casos de estudio, que permitan reconocer a los desastres como disrupciones complejas y multicausales en las relaciones de la sociedad y los procesos natural.

De esta forma se introducen instancias de actualización conceptual a la vez que consideran la validez social como criterio de selección para la renovación curricular en las prácticas áulicas. Es importante destacar que la sanción de la Ley de EAI sancionada en el año 2021, nos invita a transversalizar estas temáticas desde los diálogos de saberes y la pedagogía del conflicto ambiental y constituye un marco de referencia que debe paulatinamente transversalizar la formación docente, para llegar a las nuevas generaciones. En un contexto de crisis civilizatoria (Pengue 2021; PNUMA 2007; Leff 2017) la acción en términos ambientales nos impulsa como educadores a dinamizar las miradas y las acciones de nuestros estudiantes, en pos de un ambiente más sano y justo para todos. En los discursos de “desastres naturales” provenientes de diversas fuentes y prácticas escolares tradicionales, se esconden las responsabilidades, condicionantes y pujas de poder existentes en las sociedades y se carga de culpabilidad o causalidad a un ente denominado naturaleza como responsable de los perjuicios sobre la sociedad. La vulnerabilidad social, de las mujeres, de los sectores pobres y de las comunidades en general no se explica sólo con indicadores geográficos o climáticos, sino que resultan de un riesgo social frente a la exposición de los fenómenos naturales. Es por ello que, a partir de *estudio de casos*, se propone abordar fragmentos de la realidad en los que se pueda implementar esta metodología y, así en relación con los saberes geográficos, favorecer la construcción de nuevos conocimientos donde la complejidad ambiental en estos casos puede analizarse desde la teoría social del riesgo.

En este sentido las propuestas trabajadas pretenden habilitar por parte del docente en formación, otras prácticas, tendientes a problematizar temáticas territoriales y los riesgos, entendidos como construcción social donde interviene la percepción de los sujetos, de las significaciones y valores que se asignan y se ponen en juego para la comprensión de las situaciones recuperando, por una parte, los aportes disciplinares y, por otra, de manera transversal, los aportes de la perspectiva de género, construcción de ciudadanía, la educación ambiental, la cultura digital como líneas de trabajo transversales, que permiten pensar propuestas interdisciplinares que interpelen las prácticas educativas desde un abordaje territorial en torno a los riesgos.

Para ello utilizamos el mapeo colectivo como herramienta pedagógica y estrategia que invita a darle centralidad a la enseñanza, lo que nos permitió poner en juego no sólo los saberes que se construyeron sobre los riesgos desde una mirada geográfica, sino expresar la validación de los saberes de las comunidades sobre los territorios. A su vez, estas cartografías sociales se constituyeron en un recurso de alto valor educativo para el análisis de las relaciones territoriales y ambientales en nuestras propuestas desde una mirada territorial, local y situada.

La escuela tiene la obligación y la potencia de asumir un rol contracultural, es por ello que la enseñanza de los desastres y riesgos en las aulas no puede reproducir discursos que focalizan las responsabilidades en las individualidades de los sujetos cuando sus derechos son vulnerados y

existen otros actores con responsabilidades diferenciadas en cuanto al poder e injerencia para la previsión del riesgo. La escuela y las prácticas educativas que asuman este rol son las que construyen ciudadanías democráticas y pugnan por la justicia social y ambiental.

Las propuestas llevadas adelante en talleres y clases son una invitación a desnaturalizar las formas de habitar el mundo y los discursos hegemónicos que “teñidos de objetividad” invisibilizan las responsabilidades de quienes detentan el poder.

Bibliografía

- Bachmann, L.** (2018). Educación ambiental y geografía escolar: De las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación? En *Actas de las I Jornadas Platenses de Geografía y XX Jornadas de Investigación y de Enseñanza en Geografía*. Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Departamento de Geografía.
https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11237/ev.11237.pdf
- Brusi, D.** (2008). *Simulando catástrofes: Recursos para la enseñanza de los riesgos naturales*. Universidad de Girona.
https://www.researchgate.net/publication/46776089_Simulando_catastrofes_recursos_para_la_ensenanza_de_los_riesgos_naturales
- Canciani, M., & Telias, A.** (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: La pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias et al., *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas*. La Bicicleta Ediciones.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20160823033518/LaEduacionAmbiental.pdf>
- Caruso, S.** (2021). Gambeteando la reserva: Conflictos ambientales y urbanización de humedales. El caso de la Laguna de Rocha (Buenos Aires, Argentina). *Revista Universitaria de Geografía*, 30(1).
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=383267985006>
- Dirección General de Cultura y Educación.** (2008). *Diseño curricular para la educación superior: Nivel primario e inicial*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-03/Geograf%C3%ADa.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación.** (2022). *Diseño curricular del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía*. <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2024-03/Geograf%C3%ADa.pdf>
- Fundación Humedales.** (s. f.). *Mapeo de conflictos ambientales en humedales*. Google My Maps.
https://www.google.com/maps/d/u/0/viewer?mid=1wVU41pqO8iXy_1CoZ1xyzYU9ne_miYHQ&ll=-35.16234879200763%2C-61.24682275184328&z=8
- Grimson, R., Schivo, F. M., Migone, L., Nomdedeu, S., & González Trilla, G.** (2023). *Inventario de humedales de la Cuenca Matanza-Riachuelo*. ACUMAR, CONICET-UNSAM.
https://www.acumar.gob.ar/wp-content/uploads/2016/12/001_MinAmb_ManualInventarioHumedales_Acumar_dic23.pdf
- Gurevich, R.** (2015). *Plan Nacional de Inclusión Digital Educativa: Encuentro nacional de equipos territoriales. Parte 2* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=1drKlbOez_s
- Heffes, G.** (2021, 14 de mayo). *Antropoceno e intangibilidad: Cómo preservar lo que se extingue*. Revista Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/como-preservar-lo-que-se-extingue/>
- Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria.** (2022). *Proyecto Humedales: Distribución de humedales y cuerpos de agua profunda en la República Argentina (versión 1.0)* [Mapa]. <https://intahumedales.users.earthengine.app/view/mapahumedalesargentina>
- Jefatura de Gabinete de Ministros.** (2022). *Se consensuó en el COFEMA un proyecto de ley de humedales para ser presentado en el Congreso*. Argentina.gob.ar.
<https://www.argentina.gob.ar/noticias/se-consensuo-en-el-cofema-un-proyecto-de-ley-de-humedales-para-ser-presentado-en-el>
- Kandus, P.** (2022, 30 de septiembre). *Desde los humedales*. Revista Anfibia.
<https://www.revistaanfibia.com/desde-los-humedales/>

Merlinsky, G. (2006). *Vulnerabilidad social y riesgo ambiental: ¿Un plano invisible para las políticas públicas?* Mundo Urbano. <http://www.mundourbano.unq.edu.ar/index.php/ano-2006/26-numero-28/189-1-vulnerabilidad-social-y-riesgo-ambiental-un-plano-invisible-para-las-politicas-publicas>

Miguel Díaz, M. de. (2005). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias: Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior.* Universidad de Oviedo.

Ministerio de Ambiente de la Provincia de Buenos Aires. (2023). *Humedales bonaerenses.* https://www.ambiente.gba.gob.ar/pdfs/004_HUMEDALES_BONAERESES_SEP23.pdf

Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Ambiente.*

Rojas, O., & Martínez, C. (2011). Riesgos naturales: Evolución y modelos conceptuales. *Revista Universitaria de Geografía*, 20(1), 83–116.

Schmidt, M. A. (2018). Conflictos por la valoración de humedales en ámbitos urbanos: La cuenca Matanza-Riachuelo, Argentina. *Bitácora Urbano Territorial*, 28(3), 89–98. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v28n3.63935>

Wassermann, S. (1994). *El estudio de casos como método de enseñanza.* Amorrortu.

Sitios web

ACUMAR. (s. f.). ACUMAR. <https://www.acumar.gob.ar/>

Ministerio del Interior. (s. f.). *Manual para la elaboración de mapas de riesgo.* <https://www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/Manual-elaboracion-mapas-riesgo.pdf>

AMBIENTALIZAR LA GEOGRAFÍA. POSIBLES ENCUADRES PEDAGÓGICOS PARA TRABAJAR LOS CONFLICTOS AMBIENTALES EN CLAVE TERRITORIAL

Sposob, Gustavo

Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires

sposobgustavo@gmail.com

Palabras clave: conflictos ambientales - territorio - geografía - pedagogía

Durante las últimas décadas hemos asistido a un conjunto de transformaciones en el área de educación ambiental que parecieran obedecer tanto a cambios en el enfoque pedagógico como también a un incremento de la presencia de estos contenidos en los medios de comunicación, en las redes sociales, y en las currículas y en el trabajo en las aulas. En este sentido, numerosos contenidos vinculados a temáticas ambientales han sido incluidos de forma progresiva en las currículas escolares y en diversos lineamientos educativos, especialmente a partir de los procesos de transformación curricular comenzados en la década de 1990 (Bachmann, 2018), enfatizados en los últimos cuatro años por la sanción de la Ley 27621 de Educación Ambiental Integral.

Esta progresiva incorporación se plasma en un conjunto diverso de actividades, iniciativas y proyectos generados en el propio ámbito escolar desde disciplinas específicas, propuestas integradoras o proyectos institucionales en los que la geografía, por supuesto, tiene mucho protagonismo. En este panorama encontramos experiencias sumamente ricas, motivadoras, movilizantes, con intencionalidades positivas y propositivas, con perspectiva política y social producto de la preocupación por la situación ambiental actual y sus consecuencias sobre el presente y el futuro de las sociedades. Pero, al mismo tiempo, coincido con Bachmann en que

“también encontramos una gran disparidad de posturas, enfoques, tipos de tratamientos y niveles de profundidad en el abordaje de los temas ambientales, algunos de los cuales presentan cierta tradicionalidad o parcialidad en cuanto a selección y estructuración de contenidos, consignas y momentos de evaluación o cierre, que conllevan a un tratamiento sesgado o superficial de las cuestiones ambientales” (Bachmann, 2018)

De este brevísimo diagnóstico pueden desprenderse algunas consideraciones que serán abordadas en la ponencia:

- **Los desafíos de la integralidad y la transversalidad.** Reflexionar sobre el carácter transversal e integral de la ley (la “I” de la EAI) nos permitirá poner un poco de luz sobre las ventajas y desventajas de dicha transversalidad, y comprender el desafío que como profesores de geografía tenemos a la hora de enseñar nuestra disciplina y la educación ambiental.
- **La necesidad del tratamiento del concepto de ambiente desde una mirada compleja más ajustada a los preceptos de la ley de EAI.** Trabajar la pedagogía del conflicto ambiental (Canciani, Telias y Sessano, 2014) como eje para poder abordar las problemáticas ambientales desde la multiescalaridad, la multicausalidad, la multiterritorialidad y la multiplicidad de sujetos sociales intervinientes desde una perspectiva crítica, problematizadora, de géneros y de derechos humanos.
- **Una propuesta de abordaje de las problemáticas ambientales desde el concepto de territorio.** Consideramos que el concepto de territorio puede ser articulador entre la educación ambiental y la geografía, y puede aportar un marco conceptual y epistemológico que ayude a enfocar las problemáticas ambientales desde un punto de vista crítico. ¿De qué

manera? Revisionando la relación entre los conflictos ambientales con los territorios y el ejercicio de la territorialidad.

La educación ambiental no escapa a la tradición pedagógica de la escuela, muchas veces despolitizada y profundamente moral, casi catequista. La geografía muchas veces tampoco lo hace, y encuentra en la repetición memorística una forma elegante y “tradicional” de esquivar el siempre incómodo enfoque crítico - político.

Aún circula muchísimo en las escuelas esa educación ambiental basada en enseñarle a los estudiantes a ahorrar el agua cuando se bañan, a apagar las luces y a mantener limpia el aula. Se trata de prácticas “ecológicas” que indudablemente es pertinente proponer, pero que al mismo tiempo despolitizan el abordaje, e impiden enfocar las causas de las problemáticas en los sujetos sociales realmente responsables del drama ambiental (Sposob, 2021). Sin dudas todos somos responsables del estado del ambiente; sin embargo, lo somos de manera diferente: el ciudadano tiene que hacer un uso doméstico responsable y repensar sus prácticas de consumo, pero fundamentalmente las empresas tienen que cumplir con las normativas ambientales y buscar prácticas productivas más limpias; y el Estado tiene la responsabilidad de garantizar el control y el monitoreo de las normativas ambientales, y garantizar el cumplimiento efectivo de los derechos ambientales y la calidad de vida de la población (Telias, 2014).

De lo contrario, la educación ambiental se queda en lo “verde” en el sentido en el que lo planeta Sergio Federovisky (2018). Una educación ambiental verde es bienintencionada, persigue fines nobles y una genuina preocupación por el cuidado de la casa común. Se posiciona en un enfoque que pone en eje el cuidado de la naturaleza y en la importancia de generar conciencia ambiental en los estudiantes para que el “colapso ambiental” se revierta. Para la educación ambiental verde, las acciones individuales son las que, por sumatoria, van a sanear el planeta, porque “todos somos responsables” y de “todos nosotros” depende arreglar este desmadre. Mientras que la educación ambiental verde propone un enfoque cómodo que se ajusta a lo que escuela espera, *evita el conflicto* y se aleja de una perspectiva política, la educación ambiental crítica resulta controversial justamente porque tiene carga política, visibiliza conflictos, desnuda desigualdades y cuestiona el rol del Estado y del capital (Sessano y Corbetta, 2014).

La geografía escolar y la educación ambiental comparten esta problemática de la despolitización y la mirada acrítica de la realidad social. Mientras que la educación ambiental esquivo el problema con la juntada de tapitas, el reciclaje, las botellas de amor y la limpieza de papelitos del aula, la geografía lo hace con los contenidos memorísticos, compartimentados y estáticos como el estudio de los biomas, los relieves emergidos y las pirámides de población. Los niños saben que tienen que ahorrar agua cuando se bañan, que tienen que apagar las luces que no utilizan, y que la escuela se inunda porque llueve mucho por el cambio climático. Mucho menos saben cuánta agua consume una megaminería, cuánta energía requiere tal o cual proceso productivo (y mucho menos cómo se genera esa energía y de donde proviene) y tantísimo menos quiénes son los responsables principales de las emisiones de gases de efecto invernadero a nivel global. Y prácticamente no habrán trabajado nunca en su trayectoria escolar las asimetrías, injusticias y desigualdades sociales que *también* podrían estudiarse si queremos trabajar el bioma de la selva, las pirámides de población o el abastecimiento de agua. El problema no es el contenido: todos se pueden “ambientalizar” y profundizar. El problema es el enfoque que casi siempre, alejado de las prescripciones curriculares, persiste y resiste oculto (y no tanto) dentro de las escuelas y las aulas.

La escuela ha cumplido un rol fundamental en eso de llevar adelante “acciones” que tranquilicen a los niños y que los haga sentir protagonistas (y responsables, por supuesto) de que algo están haciendo para evitar el colapso ecológico (que dicho sea de paso ellos no generaron, claro). Por eso lo verde entró en la escuela de la mano de la educación ambiental que separa residuos, enseña a ahorrar el agua al bañarse y condena el papel de alfajor en el piso. La discusión escolar pasa más por ver cómo separamos el plástico que por preguntarse por qué tanto plástico y quiénes y por qué lo generan, o por insistir en usar poquita agua cuando lavamos los platos en lugar de estudiar cómo y por qué los grandes capitales concentrados se la llevan al exterior en forma de lingote de oro o de poroto de soja, o en hacer una huerta agroecológica sin preguntarse quiénes son los

dueños de las grandes transnacionales productoras de alimentos que monopolizan el mercado y las tierras y manejan los precios de la comida. Ese es el eje que tenemos que intentar cambiar, y en el que enfatizará la ponencia.

La realidad es que no todo resulta enseñable, principalmente porque la escuela elude los conflictos y busca enseñar lo que tenemos en común. Como sostiene Adriana Villa, “la escuela, para construir contenido escolar, se hace más eco del conocimiento que circula socialmente que del conocimiento científico fundamentado” (Villa, 2021: 42). La escuela negocia lo que enseña: con lo que las políticas educativas dicen, con lo que las familias esperan, con lo que los medios difunden, y con los intereses de ciertos actores que condicionan las políticas educativas. En el medio estamos los docentes, que hacemos equilibrio entre todos esos tirones.

La escuela, la geografía crítica y la educación ambiental integral con enfoque en la justicia social y ambiental debe invitar a que *el conflicto ingrese a las aulas*. Como sostiene el propio Siede (2023), la disidencia (y el conflicto) no es un defecto, sino una virtud de la cultura política pluralista y democrática. Trabajar con el conflicto, la contradicción de argumentos, el descubrimiento de los intereses hasta hace un rato desconocidos y la percepción de las injusticias es la mejor forma de habilitar, acompañar y favorecer el pensamiento crítico. Que el conflicto ingrese al aula para que el pensamiento crítico salga. *Invitar a pensar en el aula para después hacerlo fuera de ella*.

En los territorios se reflejan procesos sociales, económicos, políticos y también, por supuesto, ambientales. En los territorios se materializan, también, asimetrías, problemáticas, conflictos e injusticias. Es el ejercicio de la territorialidad la que construye los territorios: territorialidad ejercida por la acción de un sujeto, individual o colectivo, con el objetivo de cumplir un interés específico (Dias, 2022).

Ahora bien, hay diferentes maneras de ejercer esa territorialidad, de incidir sobre un determinado recorte espacial. ¿Qué queremos decir? En general, los conflictos ambientales se producen porque un determinado actor social (un empresario sojero, una megaminería, una industria contaminante) *ejerce* extractivismo, y ese extractivismo es el que configura esos territorios. El extractivismo es un ejercicio de territorialidad violento y desposesivo: genera desplazamientos forzados, enferma comunidades, viola derechos humanos, explota trabajadores, deteriora ecosistemas y, por sobre todas las cosas, es injusto social y ambientalmente: incrementa y concentra ganancias y rentabilidad, y desparrama pobreza.

Lo esperable, ante el atropello del capital sobre los territorios, *es que se produzcan conflictos*. Por esa razón es tan importante que las y los docentes trabajemos con nuestros estudiantes que la idea de conflicto no es, en sí misma, “mala”. Nosotros, y ellos, asociamos “conflicto” con algo negativo. *En cuestiones ambientales el conflicto no solo no es malo, sino que es esperable, deseable y sano socialmente*.

Además, el conflicto es un punto de contacto fundamental entre la geografía y el ambiente. Porque el concepto de conflicto ambiental remite, por un lado, a un territorio determinado y, por otro, a la existencia de dos o más sujetos sociales que lo disputan: multiterritorialidades que construyen, deconstruyen y reconstruyen territorios. De esta manera, no alcanza con que un sujeto social provoque un deterioro ambiental para hablar de conflicto ambiental. La aparición de una problemática ambiental no implica necesariamente la existencia de un conflicto: es necesario que haya otro actor que tome conciencia de la ocurrencia de ese daño y que esté dispuesto a defender o proteger el ambiente afectado. El objeto pedagógico debe ser, siempre, el conflicto.

Dias (2023) sostiene que el capitalismo no es únicamente un proceso histórico sino eminentemente geográfico. El extractivismo, la “pata” productiva del capitalismo, también lo es. Un extractivismo que

“para perjuicio de las mayorías contemporáneas y las generaciones venideras, implicó la destrucción de una infinidad de ecosistemas ancestrales, la extinción forzada de un buen número de especies, y la esclavitud, el maltrato, el desplazamiento y el genocidio de

millones de personas” (García Ríos, D; Dias, R. y Romero, J., 2023: 7).

Como proceso geográfico, el extractivismo (y el deterioro ambiental que produce) debe ser analizado con las herramientas que la geografía renovada ofrece, y de ese modo podremos también territorializar los conflictos ambientales y analizarlos de manera crítica.

Bibliografía

- Bachmann, L.** (2018). Educación ambiental y geografía escolar: De las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación? En *I Jornadas Platenses de Geografía*. Universidad Nacional de La Plata.
- Canciani, M. L., Telias, A., & Sessano, P.** (2014). *Problemas y desafíos de la educación ambiental: Un abordaje en 12 lecciones*. Novedades Educativas.
- Dias, R.** (2022). Territorialidad: La cambiante expresión de un espacio denso y asimétrico. En D. García Ríos (Comp.), *Argentina, entramado de geografías en disputa*. Cartograma.
- Federovisky, S.** (2018). *El nuevo hombre verde: Cómo el neoliberalismo nos hace responsables del desastre ecológico que provoca el sistema*. Capital Intelectual.
- García Ríos, D., Dias, R., & Romero, J.** (2023). Prólogo coral. En G. Sposob, *Educación ambiental en debate II: Interdisciplina y ambiente*. Cartograma.
- Siede, I.** (2023). Política en las aulas. En I. Siede (Comp.), *Educación ciudadana: Perspectivas y experiencias*. Aique Educación.
- Siede, I.** (Comp.). (2019). *Hacia una didáctica de la educación ciudadana: Enseñanza sobre discriminación en escuelas secundarias*. Homo Sapiens Ediciones.
- Sposob, G.** (2021). *La educación ambiental en escuelas rurales fumigadas con agrotóxicos: Una propuesta de indagación* [Trabajo final integrador, Especialización en Pedagogía de la Formación, Universidad Nacional de La Plata].
- Sposob, G.** (2023). La educación ambiental como práctica de ciudadanía. En I. Siede (Comp.), *Educación ciudadana: Perspectivas y experiencias*. Aique Educación.
- Telias, A.** (2014). Educación ambiental, ética y calidad de vida. En A. Telias, P. Sessano & M. L. Canciani, *La educación ambiental en la Argentina: Actores, conflictos y políticas públicas*. La Bicicleta Ediciones.
- Villa, A.** (2021). Geografía y educación ambiental en la escuela. En G. Sposob, *Educación ambiental en debate: Geografías y territorios*. Dos Ánimas Ediciones.

EL AMBIENTE COMO ESPACIO DE RESISTENCIA ANTE EL EMBATE NEOLIBERAL

Salaverry, Edgardo Santiago
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: Ambiente - saber ambiental - justicia ambiental - Neoliberalismo

Resumen

El avance de los seres humanos en la apropiación y explotación de la naturaleza convierte al espacio *Ambiente* definido “como un sistema complejo y dinámico, resultante de la interacción entre los sistemas naturales y procesos socioculturales que se manifiesta en un territorio y momento histórico determinado” (Leff, 2009). La irrupción de la naturaleza como un espacio socialmente problematizado revela tensiones históricas signadas por relaciones de poder que construyen el carácter ambiental como un estadio complejo, integral y contextualizado.

De este modo, la sanción de la *Ley de Educación Ambiental Integral (EAI)* en el año 2021 sienta como paradigma el conocimiento del Ambiente desde un enfoque crítico, transversal, complejo y situado sentando como bases los principios de respeto, equidad, igualdad de género, diversidad y participación comunitaria. La educación en este nuevo campo del conocimiento emprende la capacitación formal e informal de la ciudadanía en la construcción de valores que hacen a la justicia ambiental como horizonte del derecho de vivir en un ambiente sano y diverso.

El Ambiente como espacio de conflictos

El “*nuevo saber ambiental*” como marco epistemológico define conceptos y significaciones que entienden las complejidades ambientales convocando el aporte de distintos campos disciplinares que exponen nuevos modelos teóricos y metodológicos que sustentan la interdisciplinariedad, la sostenibilidad, adaptabilidad y resiliencia. Desde una perspectiva latinoamericana, esta concepción del Ambiente propone entablar un diálogo con nuevos saberes capaces de alcanzar la descolonización del conocimiento y así forjar una idónea racionalidad ambiental sustentada en la filosofía de la diferencia con rasgos identitarios locales:

“Las problemáticas ambientales se caracterizan por ser persistentes, estar en continuo aumento, ser de difícil solución, responder a múltiples factores (ecológicos, económicos, sociales, culturales y éticos), tener consecuencias más allá del tiempo y el lugar donde se generan, ser parte de problemas más complejos y tener múltiples y complejas soluciones” (Zenobi, 2014).

Los problemas ambientales se han multiplicado y diversificado en las últimas décadas y a distintas escalas lo que otorga lugar a una conflictividad social creciente y una fuerte presencia demandas, reclamos, contiendas y enfrentamientos entre posiciones irreconciliables. La complejidad de estas temáticas involucra variables biofísicas, tecnológicas, organizacionales, simbólicas y culturales que atraviesan todas las tramas sociales.

La cuestión ambiental constituye una crisis del pensamiento, de entendimiento y de ontología de las formas en que ha sido dominada la naturaleza en la economía del mundo moderno para dar lugar a una revisión, debate y crítica a los procesos materiales y simbólicos que fortalecieron su

implementación. En un contexto de crisis ambiental y prácticas extractivistas como modelos de producción, el concepto tradicional de *recurso natural* ha sido objeto de críticas dado que este enfoque consiente la mercantilización de la naturaleza a merced de la apropiación privada. Como alternativa ha surgido el concepto de *bienes comunes*, que se basa en la idea de un bien no negociable y de uso colectivo, cuya premisa afirma que ciertos recursos como el aire, el agua, los bosques y la biodiversidad “*son esenciales para el bienestar colectivo y no deben ser objeto de apropiación privada por ser inalienables y de propiedad comunal*” (Salaverry, 2023).

En un contexto global donde el Neoliberalismo es la ideología predominante, su esencia basada en la explotación y la acumulación de riqueza se convierte en la política que rige la economía mundial. La desregulación impulsada por el capital considera a la naturaleza como mercancía sometida a los “derechos” de la propiedad privada y los discursos sobre el Ambiente quedan atrapados en una constelación ideologizante signado por categorías binarias como extractivismo frente a neoextractivismo, conservación versus desarrollo despojando al tema de la importancia que amerita.

Al mismo tiempo, la inclusión las comunidades locales y los grupos originarios en el debate para la toma de decisiones, la planificación y la implementación de políticas que rigen la apropiación y explotación de recursos naturales constituyen las voces de la Ley Ambiental Integral. Esta participación de la sociedad civil no solo promueve la transparencia y la rendición de cuentas, sino que también garantiza la equidad en la toma de decisiones, ya que se consideran los intereses de todas las partes involucradas. Además, estas prácticas inclusivas contribuyen a una gestión sostenible de los recursos naturales al tener en cuenta los conocimientos y principios culturales de las comunidades locales, como políticas de resistencia ante el embate Neoliberal.

La justicia ambiental comprende la distribución de las cargas y beneficios ambientales considerando los actores sociales involucrados poniendo en relevancia a las poblaciones locales por ser considerados los protagonistas de la marginación y el despojo ambiental. La participación política a partir de un permanente reclamo de la presencia del Estado protege los derechos comunitarios a vivir en un Ambiente sano y saludable, salvaguardando una equitativa distribución de los bienes y servicios ambientales. Los vínculos de las comunidades locales con su entorno se caracterizan por una “racionalidad ambiental – una ontología de la diversidad, una política de la diferencia y una ética de la otredad– que cuestiona la posibilidad de procurar una justicia ambiental” entre los valores culturales y los sentidos de sustentabilidad ecológica como campo de disputa donde se dirimen intereses sociales contrapuestos y la puesta en valor cultural de la naturaleza (Leff, 2021: 23).

En este contexto, la investigación ambiental en *Geografía* bajo el marco conceptual de las Ciencias Sociales resulta apta para albergar los esfuerzos de especialistas de diversas disciplinas relacionadas con el *saber geográfico* en el estudio y análisis de temáticas socioeconómicas y culturales como así también físico-ecológico-naturales. La Geografía posee los marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos para abordar y entender la dimensión ambiental como un problema geográfico de investigación dado que todo Ambiente combina naturaleza y cultura en un proceso de territorialización emergente.

Esta Geografía ambiental como una propuesta integradora, contribuye a la organización de los flujos de distintos paradigmas de investigación con nuevos enfoques discursivos y metodológicos desde una perspectiva holística. La revisión de las posturas dualistas de los fundamentos teóricos y conceptuales, abre las posibilidades de interacción y acercamientos con otros campos enfocados en las problemáticas ambientales, todo ello sin abandonar la búsqueda de la unicidad geográfica.

El Ambiente como espacio de resistencia

La búsqueda de una nueva lógica ambiental demanda la consolidación de un *ambiente sostenible* o *un ambiente sustentable* que refieren a la idea de conservar y proteger los recursos naturales y

promover un equilibrio entre las necesidades humanas y la preservación del medio. Sin embargo, estos conceptos presentan algunas diferencias sutiles en su enfoque. “El término “sostenible” deriva del concepto de “desarrollo sostenible”, que se refiere a la capacidad de satisfacer las necesidades actuales sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer sus propias necesidades”. El enfoque principal está en el equilibrio a largo plazo y en garantizar que los recursos y sistemas ambientales se utilicen de manera responsable. El término “sustentable”, en cambio, deriva del concepto de “desarrollo sustentable” que tiene igual objetivo que el desarrollo sostenible, pero, sin embargo, *“el enfoque de la sustentabilidad se asocia más estrechamente con la capacidad de mantener la salud y la calidad de vida en el presente, a través de prácticas y decisiones que minimicen el impacto ambiental y maximicen la eficiencia en el uso de los recursos”* (Salaverry, et al. 2023). La imposición de estos nuevos discursos pone de manifiesto la desigualdad en los alcances de los actores sociales que hacen la dinámica del espacio. La construcción de una política ambiental en territorio debe partir de una lectura profunda de la realidad del ambiente situado en su contexto geográfico desde una perspectiva latinoamericana considerando sus continuidades, sus particularidades y potencialidades que superen la lógica del mercado. La contemplación de la problemática ambiental desde la complejidad de su propia naturaleza tiene la capacidad de vislumbrar todas las dimensiones que componen y entretajan al territorio para así pensar una coherencia estructural capaz de resolver el embate de externalidades sobre el ambiente.

Reflexiones finales

El ambiente como concepto académico, entiende a los sistemas naturales y a los procesos sociales como un complejo dinámico integrado de relaciones que configuran y reconfiguran una dimensión espacial a distintas escalas. La imbricada relación sociedad naturaleza se materializa en las relaciones de poder imperantes, las dinámicas de desarrollo y las prácticas culturales que buscan salvaguardar su esencia de los avances depredadores del sistema.

El saber ambiental como nuevo paradigma epistemológico promueve una visión holística del ambiente como espacio de conflicto y de resistencia a los embates de las directrices del capitalismo neoliberal. El análisis complejo, profundo e integral desde una mirada interdisciplinaria de las problemáticas ambientales, revelan la importancia de la equidad en la distribución de las cargas y los beneficios ambientales como muestra de una justicia ambiental. Pero esta justicia no es posible sin otra racionalidad ambiental en la que puedan desprenderse los derechos colectivos culturalmente diferenciados y los bienes comunes de la perversa lógica de apropiación capitalista de la vida.

Bibliografía

Documento Marco del Programa de Educación Ambiental Integral (2022).

Leff, E. (2021). Racionalidad y Justicia Ambiental: la elusiva injusticia de la vida. En: HALAC – Historia Ambiental, Latinoamericana y Caribeña. V.11, n.3 (2021). p. 19-38. ISSN 2237-2717 <https://doi.org/10.32991/2237-2717.2021v11i3.p19-38>

Ley de Educación Ambiental Integral (2021).

Salaverry, E. y Botana, M. I. (2023). *La ley de Educación Ambiental Integral como nuevo paradigma de conocimiento*. Mesa 7. Educación ambiental. En: IX Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas. Promoviendo saberes y prácticas geográficas para la diversidad y la inclusión. Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA).

Zenobi, V. [Coord.]. (2014). La enseñanza de temáticas ambientales con las netbooks. Buenos Aires: Aspha.

PRÁCTICAS DEL COLECTIVO ECOLÓGICO “UNID@S POR LAGUNA DE ROCHA” FRENTE AL EXTRACTIVISMO INMOBILIARIO: EDUCAR(NOS), EMPODERAR(NOS), INCIDIR, DISPUTAR, SOSTENER

Videla, Gabriel E.

Colectivo Ecológico “Unid@s por Laguna de Rocha” -CEULR-
Departamento de Geografía, FFyL, UBA
Departamento de Ciencias Sociales, UNTreF)
videla.gabriel@gmail.com

Tornello, Yamil

ISFDyT N° 35 Monte Grande y CEULR
tornello@abc.gob.ar

Martins Guimaraes, Flávia

CEULR

flamgui@gmail.com

Correa Fernández, Juan Agustín

CEULR

telomian25@gmail.com

Palabras clave: extractivismo inmobiliario - Laguna de Rocha - Colectivo Ecológico - prácticas

¿Puede un grupo de simples vecin@s impedir con éxito (legal) el despojo o desposesión (Harvey, 2003) de un bien común metropolitano irreproducible (un humedal, pastizales y talares), si la impulsan un potentado capitalista y dos de los clubes más poderosos de la Argentina con el respaldo de las dos fuerzas políticas nacionales decisivas?

Es improbable, y depende del contexto, y de sus actores y acciones: de hecho, una compilación imprescindible sobre un tipo de conflictos ambientales (Pintos & Astelarra, 2023) expone algunas gestas recientes en la Argentina.

Expondremos sintéticamente en este encuentro los conflictos en torno al humedal Laguna de Rocha, explicitaremos nuestros conceptos y teorías de base, y especificaremos cómo (y qué) hizo un grupo ambientalista local, el *Colectivo Ecológico*, para librarse de lógicas y acuerdos aparentemente inexorables en arrasar un relictos de ecosistemas, y ganar incidencia social y política para que aún se mantenga verde y (parcialmente) protegido ante intentos y prácticas de apropiación y destrucción.

El Colectivo Ecológico “Unid@s por Laguna de Rocha” (CEULR) se constituyó el 30 de agosto del 2008 como asamblea vecinal autoconvocada, en respuesta a un proyecto de ordenanza que promovía convertir al humedal en área industrial, explicitando sus fines:

1º Preservar la existencia de la Laguna y bañados de Rocha. 2º Crear en el área una Reserva Natural Provincial que preserve su biodiversidad en función de su valor científico, educativo ambiental y recreativo de la población presente y futura; 3º Impedir todo avance de urbanización y/o uso industrial sobre el área referida. 4º Resguardar el cumplimiento de la ordenanza N° 4627 de Esteban Echeverría que la declara Reserva Histórica Municipal”. 5º Concienciar, sensibilizar y difundir el valor ecológico, ambiental, histórico y arqueológico de la zona. 6º Coadyuvar al cumplimiento de los Artículos 41 de la Constitución Nacional y 28 de la Constitución provincial, y de la Ley Nacional del Ambiente (25.675) y la legislación ambiental provincial. Y 7º, Coordinar acciones con todos los ciudadanos, asociaciones civiles y organizaciones sociales que acuerden con los fines anteriores. (CEULR, 2008)

Esta organización dio continuidad a recorridas previas y observaciones de aves, y revivió un fugaz intento de protección en 1996.

Laguna de Rocha (LdeR) es un conjunto de espejos de agua de escasa profundidad rodeado de totoras, pastizales, talaes autóctonos y bosques exóticos ubicados al N del partido de Esteban Echeverría (EE), Provincia de Buenos Aires. Sus vértices se sitúan a 20 y 30 km al SO del centro de la ciudad de Buenos Aires y forma parte de la cuenca media del río Matanza-Riachuelo.

El humedal LdeR cumple varias funciones ecosistémicas: refugia una importante biodiversidad, regula las napas y las crecidas del río Matanza, es el principal drenaje y purificador natural de las aguas contaminadas provenientes de los arroyos que cruzan al distrito, y al ser una de las mayores áreas verdes de la RMBA absorbe CO₂, libera O₂, morigera la isla de calor metropolitana, y debidamente acondicionado, brindaría paz y contacto con la naturaleza a más de dos millones de habitantes humildes y con muy escasos espacios verdes públicos.

Fue declarado Reserva Natural (RN) provincial por Ley 14.488/2012, por iniciativas ciudadanas y una fuerte movilización popular desde 2008, aunque continúa el reclamo por su protección, acceso y disfrute efectivos. Comprende unas 1400 hectáreas, pero sólo unas 700ha fueron amparadas por Ley, e incluye un acervo histórico-cultural valioso, ligado al pueblo querandí, y edificaciones históricas (Escuela Hogar Evita).

Desde el combate de Corpus Christi en 1536 hasta hoy, Videla y Pereira (2023) distinguen cuatro etapas de conflictos en LdeR, intensificándose una “de valoración y épica” frente al extractivismo inmobiliario (EI) desde 1996 hasta la sanción de la Ley en 2012, y la actual “de resistencia y consolidación” ante intentos ilegales de derogarla a favor de los clubes Boca Juniors y Racing (por Ley 14516/2013, no vigente tras fallos judiciales), por avances ilegales de empresarios privados, por intereses logísticos en el área, por ocupaciones informales de familias muy pobres (y entre ellas, narcotraficantes), por un choque abierto entre el intendente local y el presidente del PJ provincial, por la escasa voluntad política de tres gobiernos provinciales sucesivos en proteger y acondicionar la RNLdeR con recursos suficientes, y todo esto sobredeterminado por la lógica y valoración dominante (del capital) y también de apropiación no capitalista de bienes comunes (por ocupantes, clubes, ONGs, etc).

Este (complejo) escenario estimuló al *Colectivo Ecológico* a reflexionar, pensar, inventar y ejecutar estrategias educativas para deslegitimar argumentos privatistas. Pintos (2013) asocia al extractivismo inmobiliario (EI) con la vulneración de bienes comunes a fin de capturar un gran diferencial de valorización en dólares, permitida y acompañada -sino promovida- por la gestión estatal, y nosotros, como un dispositivo y proyecto político de actores del mercado consistente en apropiarse de tierras a precio barato o gratuito, subsumiendo a las gestiones políticas a su interés y degradando ecosistemas.

La interrelación y subsunción de los procesos reproductivos naturales y humanos a la(s) lógica(s) de reproducción (acumulación) capitalista ya fue reiteradamente observado: Beaud (1994) propone un esquema sencillo para comprender cómo en toda escala terrestre se interrelacionan de modos cooperativos o conflictivos fuerzas ecosistémicas, lógicas (y sensibilidades) sociales diversas, y capitalistas, en pugna por ganar espacio material y/o simbólico. Desde dichas perspectivas (y la de Harvey 2003) entendemos a los conflictos ambientales como fenómenos geográfico políticos (Videla 2018), consideramos a la Geografía un saber estratégico adoptando su tradición crítica fundada por Yves Lacoste y Vesentini en Brasil, insistimos (sin eco) en superarla (Videla 2002, 2024), guiados por el deseo de ampliar al *espacio vital* de/para la naturaleza/sociedad *versus* cedérselo al capital.

La CTA afirmaba que “no hay acción sin pensamiento ni pensamiento sin acción”, Peet (1998) que la(s) práctica(s) se gestan de cosmovisiones, filosofías, teoría social y teorías (disciplinarias) a secas. Y Alain Badiou, que la política de emancipación nace cuando se afirman *otros posibles* a lo que hay,

en sintonía con el marcusiano “seamos realistas, pidamos lo imposible”, lema de Martín Farina, activista notable del CEULR.

El *Colectivo Ecológico* en la perspectiva de Paulo Freire (1987) practica la Educación Ambiental Popular como un proceso de concientización y empoderamiento para desarrollar la conciencia crítica y estimular su potencial para transformar(la) y actuar en pos que los individuos ganen voz, influencia y capacidad de tomar decisiones, transformando las relaciones sociales de poder.

Este proceso de fortalecimiento se da sólo en la interacción entre personas de la propia comunidad, (individuos interesados y grupos organizados) desarrollando conjuntamente capacidades y recursos, para controlar su situación de vida, actuando de manera comprometida, consciente y crítica, para lograr la transformación de su entorno de acuerdo a sus necesidades y aspiraciones, transformándose al mismo tiempo ellos mismos (Montero, 2003).

El empoderamiento está intrínsecamente ligado a la concientización, que, para Freire, es un proceso de desmitificación de la realidad que permite a los oprimidos comprender las causas de sus problemas, superando las fases de la conciencia "mágica" e "ingenua" para alcanzar la conciencia crítica.

Así, las prácticas de educación ambiental popular del *Colectivo Ecológico* se basan en diálogos participativos con los miembros de la comunidad. Esta práctica es fundamental para la permanente lucha por la Reserva Natural Integral y Mixta Laguna da Rocha (RNlyMLdeR), donde se insta a los miembros de la comunidad a verse como actores sociales directamente vinculados a los problemas ecológicos, sociales y económicos locales.

Algunas de las ricas e inagotables prácticas educativas del *Colectivo Ecológico* oscilan entre el barro y el cielo y a la inversa en una dialéctica sin fin, que va convirtiendo a cada simpatizante de la causa en activista formador(a) y cada vez más formad@ en mostrar, guiar, explicar, y en cuestionar, discutir y argumentar frente a quien sea cuando sea necesario.

Importa destacar que el *Colectivo Ecológico* es autónomo, no se constituyó como ONG, no recibe fondos y todo aporte está a cargo de sus miembros. Ha unido generaciones, trayectorias, posición de clase y afinidades partidarias diversas, con mayoría de estudiantes y docentes.

En y desde el barro ha realizado incontables visitas al humedal y/o a su entorno, guiadas a cátedras universitarias, innumerables charlas y muestras fotográficas en plazas y en escuelas primarias, secundarias y de adultos (CENS y del Plan Fines) periféricas y céntricas, campamentos anuales con sus rituales y actividades, y participa en eventos (Corpachada, muestras artísticas, exposiciones agroecológicas, etc.), priorizando articulaciones con otras organizaciones y redes locales y metropolitanas.

En la calle el *Colectivo Ecológico* impulsó y realizó frecuentes volanteadas y charlas cara a cara en estaciones de tren, plazas, movilizaciones callejeras y bicicleteadas.

Paulatinamente fue generando materiales en redes, realizando exposiciones fotográficas y material audiovisual de apoyo producido por sus miembros (Hugo Graglia, Jorge Abalo, Juan Correa, Cristian Romano, Andrea Polidori) y por realizadores profesionales como el documental *La Laguna*, por Víctor Bailo.

Las prácticas previas requieren aprendizajes múltiples: redactar comunicados de prensa precisos y claros, lanzar campañas en internet, difundir en medios la causa general o sus propuestas, posiciones y críticas específicas en conflictos puntuales y complejos, práctica tan lejana al discurso académico usual como a la charla común.

Así también el Colectivo aprendió a dialogar con actores institucionales, ONGs diversas, clubes poderosos y empresarios con sus diversas culturas, modos y tiempos, a leer las situaciones y a discutir internamente –y decidir- cuándo avanzar o negociar.

Dinámico, sin perder su esencia local el Colectivo mutó de la crítica al (pobre) accionar estatal y a denunciar dobles discursos, a formular y canalizar inquietudes ciudadanas y afirmar propuestas materiales para el humedal y la Reserva: un plan de manejo, demarcación, centro de observación, mangrullas, pasarelas, fiscalización activa por Guardaparques, app y otras.

La repercusión y el reconocimiento local recibido al *Colectivo Ecológico* es tan vasto (más allá del otorgado por el municipio) como las amenazas activas al humedal y a la Reserva, al punto de recibir denuncias y pedidos de ayuda de vecinos desconocidos, que han depositan mayor confianza que en los mismos agentes estatales.

La generación de aportes de productos didácticos, académicos y en redes de activistas del *Colectivo* (Tornello, Grasso y Puntieri 2023) y/o inspirados en la lucha por el humedal Laguna de Rocha (con aportes relevantes de Sergio Caruso y Mariana Schmidt) ha crecido al punto de complicar su registro, en contraste con la insólita demora oficial provincial de 13 años en proponer un plan de manejo para la Reserva.

Algunas muestras son un proyecto pedagógico en las prácticas docentes del Profesorado de Inglés del ISFDyT N° 35, de Monte Grande: docentes en formación (ya graduadas) prepararon una unidad didáctica sobre la reserva cubriendo aspectos de su historia, flora y fauna; ponencias académicas expuestas por sus (ex) integrantes (Farina, Mastroscello et al. 2017, Graglia y Farina 2023); y un juego en App sobre Laguna de Rocha diseñado por alumnos del Taller de Comunicación Institucional y Comunitaria a cargo de las Profs. Arce y Marchant de la EES N° 26 de Canning.

Una conclusión, temporal pero cierta, es que hay posibilidad de triunfos significativos frente a avances del extractivismo inmobiliario a partir de la resistencia creativa y afirmativa de imaginarios social y naturalmente deseables desde vecin@s organizad@s territorialmente. En una coyuntura de capitalismo extractivista y financiero, regido por gobiernos de extrema derecha o aún de centro, pero hostigados por dichas fuerzas, estos triunfos cuestan y distan de ser definitivos.

Tras 17 años de luchas y afirmación ininterrumpida, el Colectivo Ecológico aprendió a aprovechar los (esporádicos) contextos políticos favorables y persistir educando creativamente para que la comunidad comprenda la importancia clave de los servicios ecosistémicos del humedal para su calidad de vida. Éste es el humus de su apoyo a preservarlo para un mejor vivir de tod@s excepto del 1 al 3% vinculado al El.

Frente al poder del dinero y sus innumerables recursos, el más potente freno social acontece cuando asimila y afirma que disponer de naturaleza en su territorio es su activo y recurso más valioso para vivir bien (o menos peor) al corto y mediano plazo. El capital transforma territorios, pero las sociedades y sus organizaciones también lo modelan.

Bibliografía

- Beaud, M.** (1994). A partir de la economía mundial: Bosquejo de un análisis del sistema-mundo. En A. Kohan & R. Matarrollo (Comps.), *El nuevo sistema del mundo* (pp. 84–100). K&Ai.
- CEULR.** (2008, 30 de agosto). *Acta constitutiva del Colectivo Ecológico Unid@s por Laguna de Rocha*.
- Farina, M. E., Mastroscello, N., et al.** (2017). Laguna de Rocha: Reserva urbana, escuela sin aula. En *Memorias del 15.º Congreso de la Red POP: Conexiones, nuevas maneras de popularizar la ciencia*. Universidad Nacional de La Plata.
- Freire, P.** (1987). *Ação cultural para a libertação e outros escritos* (19.ª ed.). Paz e Terra.

- Graglia, H., & Farina, M. E.** (2022). Lista de aves de la Reserva Natural Laguna de Rocha (Esteban Echeverría, provincia de Buenos Aires). *RCYTAAA*, 9(2). <https://doi.org/10.5281/zenodo.7307999>
- Harvey, D.** (2003). *El nuevo imperialismo*. Akal.
- Lacoste, Y.** (1986). *A geografia: Isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Papirus.
- Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.** (2012). *Ley 14.488: Declaran Reserva Natural Integral y Mixta al sitio conocido como "Laguna de Rocha"*. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.
- Legislatura de la Provincia de Buenos Aires.** (2013). *Ley 14.516: Modificatoria de la Ley 14.488 – Declaración de Reserva Natural Integral y Mixta al sitio conocido como "Laguna de Rocha"*. Boletín Oficial de la Provincia de Buenos Aires.
- Montero, M.** (2003). *Teoría y práctica de la psicología comunitaria: La tensión entre comunidad y sociedad*. Paidós.
- Peet, R.** (1998). *Modern geographical thought*. Blackwell.
- Pintos, P.** (2013). Extractivismo inmobiliario y vulneración de bienes comunes en la cuenca baja del río Luján. En *XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina: Reencuentro de saberes territoriales latinoamericanos*. Unión Geográfica Internacional.
- Pintos, P., & Astelarra, S.** (2023). *Naturalezas neoliberales: Conflictos en torno al extractivismo urbano-inmobiliario*. El Colectivo.
- Tornello, Y., Grasso, N., & Puntieri, M.** (2023). Reserva Natural Laguna de Rocha. En *IV Jornadas "Lengua, cultura e identidad. Lenguas extranjeras: Desafíos actuales en escenarios dinámicos"*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Videla, G. E.** (2002). An apology for and a critique of the critical geography: Towards an affirmative geography for emancipation. En *3rd International Conference of Critical Geography*. Centre for Regional Studies, Hungarian Academy of Sciences. <http://www.acme-journal.org/ICCGpapers/Videla.pdf>
- Videla, G. E.** (2018). *Commons and rights: Praxis and comparative theoretical perspectives. The case of Colectivo Ecológico and their struggles for the Rocha Lagoon*. Pufendorf Institute of Advanced Studies, Universidad de Lund. https://www.academia.edu/40819805/Commons_and_Rights_The_case_of_Colectivo_Ecol%C3%B3gico_and_their_struggle_for_the_Rocha_Lagoon_in_Buenos_Aires_Argentina
- Videla, G. E., & Pereira, P.** (2023). Humedal Laguna de Rocha: Extractivismo inmobiliario, acceso a la vivienda y preservación de la naturaleza. Balance de pujas al sur de la Región Metropolitana de Buenos Aires. En P. Pintos & S. Astelarra (Coords.), *Naturalezas neoliberales: Conflictos en torno al extractivismo urbano-inmobiliario* (pp. 197–223). El Colectivo.
- Videla, G. E.** (2024, 9 de mayo). Sobre Geocríticas, hipótesis del colapso y necropolítica: Por geografías propositivas y praxis consecuentes [Ponencia en mesa redonda]. *XVII Colóquio Internacional de Geocrítica: A geografia ibero-americana no contexto contemporâneo: Um balanço crítico*, Universidad del Estado de Río de Janeiro, Río de Janeiro, Brasil.

• Eje 2 •

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: TENSIONES PEDAGÓGICAS, POLÍTICAS Y CURRICULARES PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA CRÍTICA EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Wieczorko, Nicolás

Universidad de Buenos Aires

nicolas.wieczorko@gmail.com

Palabras clave: Educación Ambiental Integral - diseño curricular - transversalidad - ciudadanía crítica

En las últimas décadas, los problemas ambientales se han instalado en la agenda pública. En América Latina este proceso se reflejó en la progresiva incorporación de contenidos ambientales en la educación secundaria y en la sanción de normativas. Documentos internacionales como la Cumbre de Río (1992) y la Agenda 2030 funcionaron como marcos de referencia para la Educación Ambiental (EA). En Argentina este recorrido se plasmó en la Ley de Educación Ambiental Integral (2021), mientras que en la Ciudad de Buenos Aires se había avanzado previamente con la Ley 1687/05.

El modo en que la Geografía asumió la función de articular la complejidad de los problemas ambientales no estuvo exento de tensiones. Durante décadas se centró en la memorización, lo que relegó las problemáticas ambientales a un lugar descriptivo. La irrupción de la geografía crítica, junto con la creciente visibilidad pública de los conflictos ambientales, obligó a repensar todo.

En este marco, surge una tensión en las normativas y los diseños curriculares. Algunas leyes, como la Ley de EAI (2021), insisten en la transversalidad y ciudadanía crítica, los currículos de la Ciudad encierran una contradicción al encapsular lo ambiental en la Geografía física. Este trabajo se propone analizar esas tensiones para reflexionar sobre los desafíos pedagógicos para una formación ciudadana crítica.

Abordaje teórico y metodológico

El marco teórico de este trabajo se inscribe en la tradición de la geografía crítica. Esta perspectiva entiende que el espacio geográfico no es un escenario neutro sino una construcción histórica atravesada por relaciones de poder. Aplicado a la EA, este enfoque supone un giro epistemológico: dejar de concebir lo ambiental como un conjunto de elementos naturales aislados para abordarlo como un campo de conflictos.

En este sentido, como señala García (2002: 46), la EA se encuentra en un momento de inflexión: del énfasis conservacionista y proteccionista orientado a la comprensión del medio y la sensibilización, hacia una perspectiva más vinculada con la acción, el tratamiento del conflicto y el cambio social.

Retomando esta línea, Fernández Caso y Gurevich (2014) afirman que la enseñanza de la geografía desde una perspectiva crítica debe sostenerse en tres pilares: la multiescalaridad, la multidimensionalidad y la selección de problemáticas socialmente relevantes que permitan a los estudiantes interpretar la realidad en la que viven. Se trata de una propuesta que concibe la educación como un camino hacia la formación ciudadana crítica.

A su vez, Bachmann y Ajón (2019) plantean que enseñar geografía es prácticamente sinónimo de enseñar temas ambientales, no solo porque la disciplina está bien posicionada para hacerlo, sino también porque existe una expectativa social al respecto. Esta expectativa no está exenta de tensiones: se le demanda a la geografía que enseñe temas ambientales, pero a la vez se la sigue asociando a un énfasis en los contenidos físico-naturales. Como advierte Bachmann (2015), si lo

ambiental es complejo, también su tratamiento educativo debe serlo.

La enseñanza de la Geografía se proyecta con una orientación ciudadana crítica, entendida no como la mera transmisión de información, sino como una práctica que busca formar sujetos comprometidos con la transformación de su entorno. Ello implica enseñar desde la multiescalaridad, reconocer la multicausalidad y visibilizar a los actores sociales implicados. Una didáctica geográfica crítica no se limita a transmitir “buenas prácticas” individuales, sino que busca habilitar lecturas críticas que interpelen la vida cotidiana de los estudiantes y los territorios que habitan.

Sobre la base de estas referencias teóricas, el trabajo adopta una metodología de análisis de documentos. Esta consiste en examinar los marcos normativos y los diseños curriculares de la Ciudad de Buenos Aires. En particular, se analizan:

- La Ley de Educación Ambiental Integral (2021).
- La Ley 1687/05 de Educación Ambiental de la Ciudad de Buenos Aires.
- Los diseños curriculares de Geografía de la secundaria de CABA (Ciclo Básico, Formación General del Ciclo Orientado y orientaciones en Turismo, Economía y Administración, Energía y Sustentabilidad, Ciencias Sociales y Humanidades, Ciencias Naturales, Agro y Ambiente).
- Plan Estratégico BA Aprende.

Este análisis permite identificar las tensiones políticas, curriculares y pedagógicas de fondo: qué lugar se le asigna a la Geografía, cómo se concibe la ciudadanía en relación con lo ambiental y qué margen de decisión se les otorga a los docentes en la construcción de los contenidos. También habría que contemplar que sucede efectivamente en el aula, esa incógnita será fruto de otro trabajo, aunque, se plantea la duda de si efectivamente lo que se escribe sobre EA es lo que termina ocurriendo en las aulas.

Resultados y reflexiones

La Geografía y la EAI en la norma

La Ley de EAI (2021) constituye un hito en la política educativa argentina, al reconocer la Educación Ambiental como un derecho y una obligación. La EAI se define:

“es un proceso educativo permanente con contenidos temáticos específicos y transversales, que tiene como propósito general la formación de una conciencia ambiental, a la que articulan e impulsan procesos educativos integrales orientados a la construcción de una racionalidad, en la cual distintos conocimientos, saberes, valores y prácticas confluyen y aporten a la formación ciudadana y al ejercicio del derecho a un ambiente sano, digno y diverso.(...) Busca el equilibrio entre diversas dimensiones como la social, la ecológica, la política y la económica, en el marco de una ética que promueve una nueva forma de habitar nuestra casa común”.

En ese marco, lo ambiental no puede limitarse a un área o asignatura, sino que debe atravesar todo el sistema educativo y todas las disciplinas. Su enfoque integra el principio del diálogo de saberes, reconociendo tanto el conocimiento científico como los saberes comunitarios.

Una definición importante que toma la EAI es marcar un propósito en la enseñanza de cuestiones ambientales en el aula que es la formación de una conciencia ambiental que aporte a la formación ciudadana. El marcar un objetivo fija una meta en el proceso de enseñanza-aprendizaje y una metodología de trabajo. El marco jurídico-curricular de la Educación Ambiental de la Ciudad de Buenos Aires establece lo siguiente: *Educar a la ciudadanía para el desarrollo sustentable, para generar conciencia y cambios conductuales proclives hacia la convivencia armónica entre el*

desarrollo social, crecimiento económico y cuidado del ambiente, son algunos de los propósitos de la Educación Ambiental.

Aquí encontramos una primera contradicción: entenderla como una problemática de solución conductual. Esto repercute en todo el diseño curricular. Así, el énfasis se desplaza hacia la dimensión personal de la responsabilidad, mientras que la construcción de una ciudadanía ambiental crítica aparece secundaria.

La ley de 2021 también encierra contradicciones ya que establece que será regulada y ejecutada por la Coordinación Ejecutiva de la Estrategia Nacional de Educación Ambiental. La CENEA tiene un consejo consultivo que abre las puertas a *“representantes de organizaciones de la sociedad civil con probado interés en la educación y compromiso ambiental de proyección nacional”*. Esta formulación tan amplia da pie a la injerencia de sectores contrarios a la EAI. Sin ir más lejos el propio gobierno nacional eliminó el texto de la ley de la página oficial del gobierno.

La Geografía y la EAI en los diseños curriculares

En los objetivos generales -del Ciclo Básico y Formación General del Ciclo Orientado- se incluyen referencias a explicar las relaciones entre naturaleza y sociedad, conocer conflictos territoriales y ambientales, elaborar explicaciones multicausales o reconocer actores sociales y escalas diversas. Estos dialogan con la EA.

En los contenidos troncales, lo primero que notamos es la preeminencia de contenidos ambientales dentro del área Física (se llama física y ambiental) casi en exclusividad frente al resto de las áreas. También, como su nombre lo indica, en esta sección tiene un papel preponderante los contenidos físicos más clásicos. No negamos, lógicamente, que se pueda hacer un tratamiento crítico en el aula de estos temas, pero si entendemos que es un resabio de una geografía y una pedagogía más tradicionales.

Esto entra en contradicción con las propias dimensiones de la NES donde se afirma:

“Educar para el desarrollo sustentable significa, entonces, incorporar de manera transversal sus problemáticas fundamentales a los espacios de aprendizaje de las distintas asignaturas(...). Entre los diferentes objetivos que se propone la NES en relación con esta dimensión, se distinguen: Planificar y desarrollar de forma autónoma un proyecto de vida propio, en el marco de principios vinculados a la justicia, a la solidaridad, a la igualdad y al respeto por los otros. Comprender las implicancias del daño ambiental y propiciar acciones responsables para conservar y preservar el medio ambiente”.

Este ordenamiento no es casual: coloca en primer plano la autonomía individual, mientras que lo ambiental aparece en un segundo plano, asociado a la conducta personal. De este modo, la currícula tiende a jerarquizar la responsabilidad individual por sobre la construcción de una ciudadanía ambiental crítica y colectiva. En el ciclo orientado hay dos orientaciones que hacen un tratamiento extenso y transversal de las problemáticas ambientales: Agro y Ambiente y Energía y Sustentabilidad, sin embargo, hay un problema ajeno a la currícula: la primera orientación tiene dos escuelas en la ciudad (una privada y una pública) mientras que la segunda una sola (de gestión privada).

A este panorama se suma la reforma de la escuela secundaria en CABA, conocida como “BA Aprende”, que, si bien no modifica formalmente la currícula, introduce cambios profundos en la organización pedagógica. Destaca la ausencia de referencias sustantivas a la Educación Ambiental: apenas se la menciona en un apartado secundario. Esta omisión genera una fuerte incertidumbre y despierta interrogantes respecto de la coherencia con la EAI. Aquí más que nunca se hacen válidas las palabras de Canciani (2003) que “la educación ambiental y las leyes educativas, en definitiva, se

resignifican y encarnan en las instituciones”.

Tensiones en normativas y currícula

La primera tensión se da entre la transversalidad y la segmentación. Mientras la ley 27.621 establece la primera perspectiva, los diseños curriculares suelen ubicarla dentro del campo físico-natural, lo que limita su potencial para problematizar las problemáticas.

Otra tensión aparece entre la ciudadanía crítica y la conducta individual. La Ley Nacional insiste en la necesidad de formar una conciencia ambiental crítica. En cambio, la normativa porteña continúa apoyándose en la idea de la concientización y en la modificación de conductas individuales. Si bien ambas concepciones no son contrapuestas entre sí, su jerarquización sí lo es.

Finalmente tenemos la tensión entre la complejidad y la simplificación. Los objetivos curriculares mencionan la multicausalidad, distintas escalas de análisis y dimensiones del ambiente. Sin embargo, en los contenidos lo ambiental aparece muchas veces reducido a listados de fenómenos y elementos naturales.

Conclusiones

La Educación Ambiental se ha consolidado en la Geografía escolar argentina como un campo de disputa. Las normativas y currículas insisten en la transversalidad, la integralidad y la formación ciudadana crítica, pero incorporan todos estos elementos no sin contradicciones.

Resolver estas contradicciones requiere la necesidad de democratizar la construcción curricular. Los docentes deben ser reconocidos como actores centrales en la definición de qué y cómo se enseña, no solo como meros ejecutores. Asimismo, cualquier proyecto educativo en torno a la Educación Ambiental exige una mejora de las condiciones estructurales de las escuelas y de las condiciones laborales de los docentes. Persiste una incertidumbre frente a los rumbos de la política educativa en la Ciudad de Buenos Aires. La reforma BA Aprende omite toda referencia a la Ley de Educación Ambiental Integral, lo que plantea un escenario de dudas respecto del lugar que ocupará la EA en los nuevos diseños curriculares.

La Educación Ambiental en la Geografía escolar queda atravesada por al menos tres tensiones. La primera es pedagógica: entre una formación ciudadana crítica y un enfoque más conductual. La segunda es política: entre normativas que promueven una ciudadanía crítica y reformas y contradicciones que pueden diluir ese horizonte. La tercera es curricular: entre objetivos generales que enuncian integralidad y conflictividad, y contenidos específicos que encapsulan lo ambiental. Reconocer estas tensiones no implica clausurar el debate: señalar los límites actuales para pensar cómo avanzar hacia una Educación Ambiental crítica, interdisciplinar y democratizada.

Bibliografía y fuentes

- Ajón, A.** (2015). *Desafíos didácticos en el abordaje de contenidos ambientales en la escuela media*. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 10, p. 166-192, jul./dez.
- Ajón, A; Bachmann, L.** (2016). *Datos ambientales de acceso libre en la enseñanza. Reflexiones acerca de su uso en el nivel medio del sistema educativo formal*. Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación, 2016, Núm. 15, p. 27-34.
- Álvarez, G.** (2021). *La educación ambiental en los diseños curriculares*. En Sposob, Gustavo. *Educación Ambiental en debate: geografías y territorios* / Gustavo Sposob; ilustrado por Damián Basante (pp. 65 - 78) - 1ra ed. - La Plata.
- Argentina.** (2002). *Ley N ° 25.675. Ley General del Ambiente*. Boletín Oficial de la República Argentina, 28 de noviembre de 2002.

- Argentina.** (2021). *Ley N° 27.621. Ley de Educación Ambiental Integral*. Boletín Oficial de la República Argentina, 10 de junio de 2021.
- Bachmann, L.** (2009). *Documento marco sobre Educación Ambiental Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente*. Ministerio de Educación.
- Bachmann, L.** (2015). *Educación ambiental: Repensar la enseñanza de problemas ambientales*. - 1a ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Bachmann, L.; Ajón, A.** (2019). *La evaluación de contenidos ambientales en la escuela media: del inventario a la complejidad*. XI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre de 2019.
- Canciani, M. L.** (2023). *La Ley de Educación Ambiental*. En Sposob, Gustavo. *Educación Ambiental en debate II: interdisciplina y ambiente*. Gustavo Sposob. (pp 135 a 146) - 1ra ed. - La Plata.
- Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** (2005). *Ley N° 1.687. Ley de Educación Ambiental*. Boletín Oficial de la Ciudad de Buenos Aires, 9 de diciembre de 2005.
- Consejo Federal de Educación.** (2023). *Resolución CFE N° 455/23. Inclusión de la Perspectiva de la Educación Ambiental Integral en las Propuestas Curriculares*.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: Ciclo básico del Bachillerato* (2ª ed., Gabriela Azar, Dir.). Ministerio de Educación del GCBA.
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño curricular de la Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: Ciclo orientado del Bachillerato, formación general* (1ª ed., Gabriela Azar, Dir.).
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: agro y ambiente* (G. Azar, Ed.).
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño curricular: Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado del bachillerato: economía y administración*. (G. Azar, Ed.).
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Ministerio de Educación.** (2022). *Diseño curricular Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires: ciclo orientado del bachillerato: energía y sustentabilidad*. (G. Azar, Ed.).
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Ministerio de Educación.** (2015). *Diseño curricular nueva escuela secundaria de la Ciudad de Buenos Aires, ciclo orientado del bachillerato: ciencias sociales y humanidades* (G. Azar, Ed.).
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.** (2024). *Plan Estratégico "BA Aprende"*. Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires.
- Hollman, V.** (2013). *Problemas en torno a la visualización de la cuestión ambiental en medios de circulación masiva: Las Imágenes del Cambio Climático en la Revista Viva (1994-2010)*. Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Facultad de Humanidades. UNNE. Año 10. No 19. enero - junio 2013. ISSN 1668-5180 Resistencia, Chaco
- Hollman, V.** (2011). *Imágenes y visualidades de la cuestión ambiental en Argentina*. Revista Geográfica de América Central.
- Quintero, S., Saidón, M., & Bachmann, L.** (2014). *Qué saben y qué quieren saber los estudiantes secundarios sobre problemas ambientales*. En M. V. Fernández Caso & R.E. Gurevich (Coords.), *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores* (pp. 271-293). Buenos Aires, Argentina: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Mushkin, J.** (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: Problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. UNESCO.
- Villa, A.** (2021). *Geografía y Educación ambiental en la escuela*. Educación Ambiental en debate: geografías y territorios / Gustavo Sposob. 1 a ed. - La Plata.
- Zenobi, V.** (2014). *Materiales curriculares para profesores de Geografía: contextos de producción y formas de uso*. En M. V. Fernández Caso & R. E. Gurevich (Coords.), *Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores* (pp. 75-95). Editorial de la FFyL, UBA.

VIDA COTIDIANA Y SALUD MENTAL. OTRA PERSPECTIVA DE ENSEÑAR GEOGRAFÍA

Falcon, Dalia D

dfalcon1@abc.gob.ar

Palabras claves: sujeto producido y sujeto productor - subjetividad - aprendizaje activo - salud mental

Resumen

La población está conformada por seres producidos, esto se debe a que los factores familiares, sociales, económicos, políticos y culturales, influyen en cada persona, en su psiquis, creando en cada uno, la subjetividad que puede, en algunos casos, ser pasiva y estereotipada. Entender el entorno y la geografía que habitamos, reflexionar cómo este mundo externo, influye en el mundo interno (psiquis) de la gente, podrá dar una nueva perspectiva, para encarar nuestras clases en el aula.

Introducción

Los seres humanos, son seres sociales por naturaleza, desde que nacen necesitan de otros para sobrevivir, para alimentarse, para vestirse, para ayudarse. Sin embargo, cuando llega a este mundo, no es lo mismo nacer en un contexto que en otro; Una niña que nace en la tribu de cuellos largos, por ejemplo, deberá aprender a convivir con su etnia portando unos collares de cobre o bronce los cuales, rebajaran su clavícula provocando el alargamiento como algo natural; un niño que vive en la isla de san Fernando, seguramente aprenderá a nadar, pescar y cazar carpincho para comer. Para la población de México festejar el día de los muertos no tendrá la misma connotación que en Argentina, o más cotidiano aún, el niño que nació en un barrio vulnerable no tendrá las mismas oportunidades que otro niño, que nació en una familia de recursos económicos altos.

Todo lo que lo rodea: familia, vecinos, paisajes, políticas públicas, cultura, creencias, economía etc. influye en la psiquis de las personas, exteriorizándose en su accionar en sociedad, conformándolos en seres producidos. ¿Cómo relacionar este suceso con la geografía? De la manera más sencilla: la vestimenta, la comida, el transporte, las compras, incluso la “tonada” en el lenguaje, todo está relacionado a la geografía que lo rodea, por lo que influye en su psiquis y actividades (mundo interno y externo). No es difícil imaginar entonces que un niño que nace y habita en una casilla, al costado de un arroyo contaminado, percibe al mundo de una manera diferente al niño que nace y habita en un barrio cerrado, rodeado de lagunas artificiales.

Cada lugar que recorre y habita, van conformando su percepción, así aquel lugar que frecuentaba en la infancia, será parte nostálgica en la adultez, es decir, esa geografía será parte de su sentir, de su psiquis. Lo mismo ocurre con ciertas situaciones o contextos que rodean a la población. Las personas y los lugares producen de alguna manera a este ser.

La escena y el escenario, se encuentran presentes en este ser, como decía Milton Santos (1991), el espacio geográfico es producto de sociedad que lo habita, en el cual los diferentes actores sociales, conviven, trabajan, disputan, reclaman, aceptan, transforman, etc. El siguiente texto, tiene la intención de interpretar a los sujetos sociales como resultante de este contexto, con este fin, se tomarán algunos términos de psicología social como salud mental, sujeto producido y productor, aprendizaje, construcción de la subjetividad, en relación con la geografía cotidiana, para comprender comportamientos de la población y su geografía.

Un poco de lo cotidiano

Se sabe que lo que ocurre dentro de un país puede ser muy dinámico: en este mismo momento en Argentina, ha crecido la pobreza; se alertó sobre el suicidio adolescente; se vetó el presupuesto a las universidades; la galletita “Oreo Coca-Cola” es un boom; llega la papa transgénica; se eliminó el fondo fiduciario para la protección ambiental de los bosques nativos; la industria cayó un 22 %; el desempleo subió casi un 8 %; cada 29 horas sucede un femicidio; la provincia de Entre Ríos revoca la prohibición al uso de glifosato; y se comenta que las universidades son para las personas ricas, entre otras cosas, todo ello en un corto lapso de tiempo y como todo lo que sucede dentro de una unidad geográfica, afecta a la sociedad, estas inquietudes llegan al aula. La jornada transcurre atravesada por estas diferentes situaciones de carácter social, económico, político o cultural ¿por qué la población permite y asume de manera pasiva o activa ciertas situaciones? ¿se prepara a los alumnos para pensar o pensarse en estas situaciones? ¿se habilita en el aula, el espacio para desplazar una pasividad recurrente?

Un repaso por la Geografía (para entender el porqué de la propuesta)

John Fien (1992) toma a Graves (1981) y Waldorf (1981) y comenta que la geografía escolar atravesó etapas que reflejan las diferentes demandas de la sociedad en diferentes momentos. En la primera, la geografía es vista como una fuente de información de la población y de los lugares del mundo: es una educación enciclopédica, donde los alumnos deben conocer las características del planeta (Graves, 1981). En la segunda etapa, su enseñanza se basa no solo en aprender la información, sino también sistematizarla y formular teorías sobre regiones y sistemas espaciales. Se prepara a los alumnos para integrarse a la sociedad tras la adquisición de diferentes habilidades sociales y laborales. La tercera etapa, pone más énfasis en los procesos que en los resultados, los contenidos deben dirigirse a favor del conocimiento, las habilidades y valores adecuados para vivir en un mundo cambiante, adopta enfoques humanísticos, del bienestar y radicales; es sobre su base, que se desea aportar un “granito de arena” más.

Comprender al individuo en su entorno, permitirá comprender la geografía que habita, su cultura, hábitos y costumbres. Geografía que es producto de la sociedad. La psicología social como ciencia que estudia las interacciones de las personas orientadas hacia su cambio social, intenta comprender a este individuo en interacción con otros, lo hace en dos aspectos, uno intersubjetivo: mundo externo y el intrasubjetivo: mundo interno (Pichon-Rivière ,1957). Algunas interacciones sociales se conservan iguales (estereotipadas, prejuiciadas, pasivas) aunque el mundo este cambiando. La psicología social puede aportar herramientas para complementar a la geografía que, como parte de la ciencia social, trata de comprender la relación de su población con su espacio geográfico y su transformación.

Construcción de la subjetividad, prejuicio y territorio

Goffman (2006), habla de prejuicios, estereotipos, discriminación. Comenta que el prejuicio es un juicio de valor que se tiene sobre el otro (generalmente de manera negativa) y sobre uno mismo. Un sentirse de alguna manera superior a ese otro. Asimismo, expresa que para que esto ocurra, en algún rincón de la psiquis, el sujeto toma el rol de prejudicado, es decir, acepta ese lugar a la que la mirada del otro lo somete de manera inconsciente.

No es de extrañar entonces, que alumnos que se encuentran estudiando en escuelas públicas de barrios vulnerables, crean no saber nada, cuando constantemente escuchan que, en la escuela pública, “no se hace nada”, “no se enseña” o se “cae en ella” a manera de desgracia. La construcción de su subjetividad es la de “no aprendimos nada”, ya que la misma (la subjetividad) se construye en un espacio y contexto determinado (Berger Y Luckman, 1968).

Llevemos este ejemplo al territorio: un alumno que vive en un barrio de bajos recursos; que debe compartir un pasillo junto a varias familias para salir a la vereda; que crece escuchando el término

“villero”; que señalan su forma de hablar, de vestir, su música, su domicilio; que observa que en su barrio los cables eléctricos “enganchados” explotan; las veredas son los patios donde colocan las piletas de agua, para que los chicos jueguen; el acceso al agua es complicado; la basura se amontona en una esquina, y que todo en su conjunto es criticado, su subjetividad se crea en un ambiente de estigmatización. Pensar este territorio, es pensar las políticas públicas, los derechos vulnerados, la falta de oportunidades. Es un territorio estigmatizado, de corte de rutas, de soborno territorial, de injusticias sociales, de invisibilizados, cuya construcción subjetiva acepta de manera inconsciente frases como “son pobres, porque quieren” o “no tienen, porque no se esfuerzan” tomando de manera inconsciente el rol de perjudicado, naturalizando un status quo, que no los deja avanzar, un determinismo social (Durkheim, 1938) que por el hecho de vivir en un territorio o población estigmatizado te condena.

Pensar en el contexto, permitirá comprender a la persona que habita ese contexto, ¿cómo ayudar entonces desde la geografía? desnaturalizando los hechos cotidianos, pensar el espacio geográfico y debatir a través de la dialéctica la aceptación de su población a ciertas situaciones, no con un simple texto con definiciones, sino con la conciencia de que esta población. Está compuesta por seres producidos por ese contexto, cuya subjetividad se formó en base a esa estigmatización, pasividad y vulnerabilidad de derechos, pero no por eso, es un estado del ser único y definido eternamente. Debatir, pensar políticas públicas, hipotetizar situaciones y proponer proyectos que encaren una transformación, son imprescindibles.

Ante hechos de sumisión, de seres pasivos sin esperanza de cambio en su territorio, surgen los movimientos sociales, buscadores de cambio, constructores de estrategias, creadores de proyectos de liberación, así comienzan a manifestarse por ejemplo, los movimientos campesinos, territoriales, sociales, cada uno en lucha ante la pasividad de algunos, cada uno alzando su voz tratando de despertar en el otro el cambio, van contra terratenientes proveedores de agrotóxicos, de mercantilistas de los alimentos, de irrespetuosos de la naturaleza, de avarientos de las tierras, luchan, contra toda injusticia social, en busca de un sujeto que desee despojarse de aquello que lo determina y convertirse en un sujeto de derecho. Para que ello suceda, con este sujeto producido (en nuestro caso, estudiantes) debemos trabajar los contenidos con un toque esperanzador en la creatividad, para solucionar diferentes problemáticas.

Estamos en una época, “de grieta”, algunos afirman que no es nuevo, que desde la época colonial el pueblo argentino vive en ella. En esta grieta se ataca a lo distinto, a lo desconocido, (desconocido porque niega el interés a conocerlo). Este “distinto y desconocido” se encuentra en lo social, cultural, político, económico, y religioso, el caso de los inmigrantes y los mitos que lo rodean es un ejemplo de ello, “vienen a quitarnos el empleo”, “vienen a operarse” “vienen a delinquir”, como si muchos de los males del entorno fueran por su causa, lo mismo sucede cuando se profesa una religión o cultura diferente, quizá el ejemplo más visible se puede observar en el barrio cerrado y las villas miserias, en el primero te piden documentación, en el segundo, se debe conocer a alguien que te cuide allí dentro, lo distinto se discrimina en estos territorios, entonces, por qué no hablar en el aula desde la expulsión de lo distinto (Chul Han, 2017), desde la negación de la otredad (otredad que no interesa escuchar), el otro es visto como un intruso o como amenaza, esta interpretación construida se puede observar en el espacio a través de por ejemplo, los guetos, los refugiados o inmigrantes que esperan en las fronteras europeas o estadounidense una oportunidad a una mejor calidad de vida, donde el paredón o el tejido de púa en congruencia con políticas de migración les dice “aquí no”. La expulsión de lo distinto, puede verse también en lo político, con la grieta de los opositores y el oficialismo, otro ejemplo cotidiano, son los bancos de las plazas, llenos de “brazos” para evitar que el indigente se acueste a descansar, porque en esta expulsión de lo distinto vale más la estética, que la necesidad, y de nuevo se observa la construcción de la subjetividad golpeada por diferente y estigmatizada.

La percepción del mundo cerrado, para unos y para otros, en donde solo accede quien tiene igual pensamiento, quien vive en las mismas condiciones, quien tiene las mismas costumbres, prohibiéndose de lo más rico que existe en la sociedad: la diversidad. Al juntarse con sus iguales, se pierde el sentido de pensar, pues es su diálogo y su punto de vista diferente el que hará que se

consideren nuevas posturas, con ello se pierde el verdadero tesoro que es la libertad, libertad que solo llega cuando se puede escuchar, debatir, pensar, reflexionar y transformar en una nueva síntesis, síntesis que se forma junto al otro, esto impide el aprendizaje que según Pichón-Rivière (1966) es la adaptación activa a la realidad. No charlarlo es insistir en el estereotipado, en la pasividad, obstaculizando la transformación y el aprendizaje, no debatirlo, es insistir y apoyar la pasividad del ser producido.

Según Chul Han (2017), en este neoliberalismo, la explotación ya no viene de un patrón, el individuo se explota asimismo creyendo que se autorrealiza, pero se encuentra sobrecargado de la exigencia de producción, hipercomunicación e hiperconsumo, con una ilusión de libertad. Este ser producido, se encuentra conectado todo el tiempo por diferentes razones laborales o sociales, con la ilusión de manejar “sus tiempos” cuando en realidad se mantiene rehén de las redes sociales. Siendo ahora, él mismo quién se explota.

Actualmente este ser, producido en la era de la hiperconectividad, sufre de poca atención, aburrimiento, ansiedad, creyéndose libre, siendo esclavo de un sistema que en algún punto lo deshumaniza, con la llegada de robots que reemplazarán no solo mano de obra de fábricas, sino de actividades hogareñas, educativas, etc. (por ejemplo, la Inteligencia artificial), los antidepresivos y ansiolíticos son los verdaderos ganadores.

Michel Foucault (1975), entendía el poder como el ejercicio de control de los cuerpos, a esto Han agrega que ese control ahora es sobre la psiquis gracias al celular, así los diferentes gobiernos, empresas multinacionales y transnacionales, adquieren diferentes estrategias para influenciar en las conductas (forma de vestirse, alimentarse, hablar, etc.) como la contratación de famosos y youtubers, la psiquis es un territorio vigilado y mediatizado.

Satélites, celulares, cámaras, billeteras virtuales, Instagram, Facebook, WhatsApp, la globalización llegó con todo, son hoy el panóptico en su esplendor, como un ser omnipresente, la tecnología convirtió a los lugares virtuales en lugares de preferencia, la nube ha desplegado su sombra sobre empleados, reemplazados por ondas, y los ha vuelto seres más sedentarios, ya no se necesita ir al banco, al supermercado, a la maestra particular, a la tienda de ropa, a la clínica, etc. todo se puede hacer desde un mismo dispositivo celular, cada paso que damos, cada llamado, mensaje, compra, etc. queda registrado, cada dato nuestro es mercancía valiosa para las empresas, la virtualidad se ha vuelto parte de la geografía cotidiana, solo queda pensar ¿Qué otros territorios tendrán mañana? Es necesario conversar sobre estos temas, para concientizar no solo sobre las aplicaciones, sino sobre el control que ejercen sobre nuestra psiquis y cuerpo, las empresas hicieron su parte en la subjetividad de la población, el caso del pueblo de Chamila, en Chiapas (México), donde cada uno de sus habitantes beben más de dos litros de Coca-Cola diaria y forma parte de sus rituales, es un claro ejemplo, la ludopatía en los adolescentes y jóvenes, es otro.

En trenes o estaciones se escuchan mensajes (a través de parlantes) en contra de cualquiera que exprese su descontento con el gobierno actual, convocando a denunciarlos a través de un número telefónicos, este acto disfrazado de libertad no es más que un reflejo de vigilancia y castigo (Foucault, 1975) que busca el apoyo de la sociedad a través de dispositivos de todo tipo, tratando de manejar al ser producido, y de sujetar a esa persona que desea ser productor de sí mismo.

En este contexto en el que se vive, los factores socioeconómicos pueden afectar la salud mental de la población. Según Pichon-Rivière (1966), la salud mental consiste en un aprendizaje de la realidad a través del enfrentamiento, pensando una solución integradora de los conflictos. El ser humano, tiene la capacidad para transformar la realidad, modificándose a su vez a él mismo, para este autor, el sujeto es sano en la medida en que mantiene con el medio una relación, pero esta relación debe ser no pasiva, ni estereotipada. Muchos de los problemas de la vida moderna son, en realidad, problemas de salud mental, como miedo, inseguridad, intolerancia, prejuicios, etc. problemas que van conformando a este ser producido, a su subjetividad.

Desde el aula, podemos tratar este tema, aportando una nueva mirada, la mirada del aprendizaje vista como la adaptación activa de la realidad, activa porque podemos intervenirla y transformarla. Cada uno de nuestros alumnos puede a lo largo de su existencia, transitar diferentes momentos críticos, uno de ellos puede ser la desocupación, la vulneración de algún derecho, etc. como docentes no podemos evitar que ciertas experiencias las vivan, pero si podemos invitarlos a pensar estas experiencias, usando la frustración como herramienta de cambio y oportunidad y no como obstáculo que define el destino y determina, y como Pichon-Rivière (1977) expresaba, al grupo lo une la tarea, la misma permitirá sentirse en pertenencia con el grupo, trabajando en cooperación, comunicación y creatividad.

Dentro de un grupo, se trabaja sobre la tarea explícita (la tarea del día), pero existe otra, la implícita, (Pichon-Rivière, 1977) esta última, nos muestra los estereotipos que cada alumno conlleva ("yo no sé", "yo no puedo"), que actúan como obstáculos, los cuales dificultan el cambio y el progreso, esto puede deberse al miedo (miedo a abandonar lo viejo, lo establecido, lo producido y miedo a lo nuevo, a la transformación, esto es de manera inconsciente).

Si la construcción de la subjetividad (Berger Y Luckman, 1968) se constituyó sobre la base de los prejuicios y de la carencia socioeconómica y vulneración de derechos, el miedo a algo nuevo, actuará evitando que el sujeto proyecte un futuro mejor, resistiendo al cambio, la tarea implícita consiste en trabajar rompiendo esa situación, que estanca el aprendizaje a la realidad y al cambio y por ende estanca la tarea explícita (el proceso de enseñanza-aprendizaje) que en este caso podría ser la de transformarse en sujetos críticos de su contexto.

En este caso miedo a la pérdida de la naturalización, de lo conocido, (inconsciente) y al ataque de la situación nueva, a proyectos nuevos, a progresar, a que las cosas no salgan bien, creando nuevas ansiedades.

Para Pichon-Rivière (1977) el aprendizaje es el desarrollo y modificación de aptitudes, en tanto que la Salud mental es la adaptación activa de la realidad con capacidad para transformarla y transformarse. Charlar sobre los prejuicios, discriminación, miedos, que sufre la población, permitirá aportar una nueva mirada a la geografía.

La urgencia de la transformación

Son muchos los informes sobre la población en extrema pobreza, desnutrición, y de carencias de derechos como agua, salud, vivienda, educación, paz.

Boff (2004), es un autor que reflexiona sobre la ética y la moral vigentes, según él, en tiempos del capitalismo, la exclusión del otro está en la base del terror moderno, ya sea económico o político. Cuando un Estado no se hace responsable del derecho del otro, de su bienestar, es terror, en especial cuando las políticas públicas proponen olvidar esa solidaridad, ¿qué sujeto social desean construir?

Algunos discursos políticos inculcan en la población una idea de sacrificio socioeconómico necesario, donde el pasaje por las necesidades básicas insatisfechas son un requisito para llegar al éxito, con ello la idea de que el capitalismo liberal es la solución, y los sectores e inversores privados unos héroes, sin embargo, es el Estado quien fue elegido para esta tarea, son sus políticas las que debieran permitir que todos los habitantes sigan adelante con calidad de vida. Es necesario desde el aula, desde la geografía hablar de la corresponsabilidad del otro, desde ejemplos cotidianos, como el caso de los inquilinos que deben desalojar sus casas e irse a lugares más lejanos y más baratos sintiendo la precariedad y el destierro, desde el enfermo de cáncer por los agrotóxicos, desde el jubilado que le quitaron las posibilidades de acceso a los remedios, desde la población con discapacidad con sus derechos vulnerados, desde los niños explotados, desde la ESI y su alcance, en todos la corresponsabilidad debe estar presente, es la única manera de poder construir entre todos un sujeto pleno de derechos, capaz de abandonar su rol de sujeto producido pasivo, a

productor y transformador en su sociedad. Es producido porque este sujeto es el resultado de la interacción entre individuo, grupos y clases, además de un portavoz de su contexto.

Los diferentes gobiernos y sus líderes

Pichon-Rivière (1977) toma a Kurt Lewin (1988) y realiza un análisis sobre los líderes del grupo e indica que existen diferentes tipos de líderes; Para este análisis se utilizarán dos, el líder demagógico y el mesiánico; el primero, es un impostor, muestra una apariencia democrática pero su estructura es autocrática, cayendo a veces en situaciones de laissez-faire, (permite que actúen como deseen, no interfiere), en cambio, en el modelo mesiánico, el líder se presenta como un ser salvador, aunque en el fondo es un autocrático, aun así la población sigue esperando, proyectando en su figura la esperanza, apostando al cambio que este líder promete.

La vida cotidiana suele vivirse de manera rápida, con el apuro de la jornada, pensarla desde la escuela, permitirá a nuestros alumnos, proyectar mejor su futuro, su contexto, su comunicación, sus miedos, la geografía como ciencia social atraviesa muchos de esos conflictos, dando su aporte a través de información y conocimientos de gran importancia, quizá aportarle cierta mirada desde la psicología social, permitirá comprender más a la sociedad que la habita y da forma a la misma geografía.

Bibliografía

- Arfuch, L.** (2002). *El espacio biográfico: Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Berger, P. L., & Luckmann, T.** (1968). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.
- Byung-Chul Han.** (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Durkheim, E.** (1997). *Las reglas del método sociológico* (8.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M.** (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Goffman, E.** (2006). *Estigma: La identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Lewin, K.** (1988). *La teoría del campo en las ciencias sociales*. Paidós.
- Pichon-Rivière, E.** (1966). *Praxis y psiquiatría*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E.** (1985). *Teoría del vínculo*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E.** (2008). *El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social*. Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E., & Quiroga, A.** (2002). *Psicología de la vida cotidiana*. Nueva Visión.
- Santos, M.** (1991). *Metamorfosis del espacio habitado*. Hucitec.

IDENTIDAD DOCENTE EN TIEMPOS DE CULTURA DIGITAL E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: EXPERIENCIAS DESDE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES I, II y III EN GEOGRAFÍA

Sacchi Lemos, Carla Araceli

Profesorado Universitario en Geografía, FFyL
UNCuyo

carlasacchi@ffyl.uncu.edu.ar

Ramirez, María Eugenia

Profesorado Universitario en Geografía, FFyL
UNCuyo

mariaeugenia.ramirez@ffyl.uncu.edu.ar

Chiappa, Elizabeth L

Profesorado Universitario en Geografía, FFyL
UNCuyo

echiappa@ffyl.uncu.edu.ar

Palabras clave: identidad docente - práctica profesional – geografía - transformación digital

Resumen ampliado

La formación docente constituye un proceso complejo en el que convergen saberes disciplinares, pedagógicos, didácticos, emocionales y éticos. En este recorrido, las Prácticas Profesionales Docentes (PPD I, II y III) ocupan un lugar central, al ser el ámbito privilegiado donde los futuros profesores de Geografía se vinculan con el oficio de enseñar y comienzan a construir, en diálogo con los contextos escolares reales, su identidad profesional. Se trata de un trayecto transversal y progresivo que no puede entenderse de manera fragmentada, ya que cada tramo aporta elementos que se entraman en un continuo formativo. La observación y problematización de la escuela y de los sujetos educativos en PPD I, el diseño y ensayo de propuestas didácticas en PPD II y la micro experiencia en PPD III conforman etapas sucesivas que, articuladas entre sí, permiten a los estudiantes reconocerse como docentes en proceso de formación.

En la actualidad, este proceso se desarrolla en un escenario profundamente transformado por la cultura digital. Las juventudes habitan entornos donde la virtualidad, la interactividad y el acceso inmediato a la información constituyen experiencias cotidianas. En ese marco, la irrupción de la Inteligencia Artificial, y en particular el uso extendido de chatbots, se ha convertido en un rasgo distintivo de la experiencia escolar. Los estudiantes de los niveles obligatorios recurren a estas herramientas de manera habitual para resolver consignas, elaborar respuestas en evaluaciones, redactar textos o producir materiales. Este hecho interpela de manera directa a la formación docente, ya que obliga a repensar no sólo los modos de enseñar y evaluar, sino también los fundamentos mismos de la práctica pedagógica en Geografía.

La pregunta que orienta nuestras reflexiones se formula en los siguientes términos: ¿de qué manera se innova en cada tramo de las Prácticas Profesionales Docentes cuando la cultura digital y la Inteligencia Artificial ya modelan los modos en que los estudiantes aprenden, producen y se relacionan con el conocimiento? Este interrogante no surge de manera abstracta, sino como respuesta a una realidad concreta: las aulas actuales se encuentran atravesadas por prácticas digitales extendidas y por el uso cotidiano de chatbots e inteligencias artificiales generativas, que desafían las concepciones tradicionales de enseñanza y evaluación.

El presente trabajo existe, entonces, porque se vuelve imprescindible problematizar el impacto de

estas transformaciones en la formación docente inicial en Geografía. Nuestra investigación busca comprender cómo los futuros profesores se posicionan frente a estas tecnologías, de qué manera reconfiguran sus prácticas y cómo construyen su identidad profesional en escenarios híbridos, donde lo digital y lo presencial se entrelazan permanentemente. En este sentido, el propósito es doble: por un lado, aportar a la reflexión teórica sobre la identidad docente en tiempos de cultura digital; por otro, ofrecer experiencias y estrategias concretas que permitan resignificar las Prácticas Profesionales Docentes I, II y III como espacios de innovación pedagógica, formación crítica y compromiso con la enseñanza de la Geografía en los actuales contextos educativos.

En el caso de PPD I, la tarea de observar instituciones, docentes y estudiantes adquiere un nuevo matiz, puesto que las escuelas actuales son territorios atravesados por múltiples tensiones vinculadas a la digitalización. Allí se juegan discusiones sobre la regulación del uso de dispositivos, sobre las estrategias de integración de recursos digitales en la enseñanza y sobre las formas en que las juventudes se apropian de saberes que ya circulan en entornos tecnológicos. La práctica de observación deja de situarse en una escuela concebida como tradicional para inscribirse en escenarios donde la IA, las plataformas y las redes sociales son parte constitutiva de la vida escolar. De este modo, la identidad docente comienza a construirse con la conciencia de que el aula es un espacio híbrido, donde lo presencial y lo digital conviven en tensión y en diálogo constante.

En PPD II, el eje formativo se orienta a la planificación y al diseño de propuestas didácticas. En este tramo se hace evidente la necesidad de reconocer que la IA no es un recurso accesorio, sino un actor pedagógico presente en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La innovación se expresa en el esfuerzo por integrar los chatbots y otros recursos de IA en las secuencias didácticas no como respuestas automáticas, sino como oportunidades para la problematización y el desarrollo de pensamiento crítico. Los futuros docentes aprenden a diseñar actividades en las que los estudiantes confrontan respuestas de un chatbot con fuentes académicas, analizan sesgos o limitaciones de las producciones automáticas y utilizan herramientas digitales para diferentes producciones. De esta manera, se construye un rol docente que no busca “competir” con la IA, sino orientar su uso pedagógico con sentido crítico y creativo. La identidad profesional se fortalece en la medida en que el futuro profesor se reconoce como mediador entre el saber geográfico, las herramientas digitales y las culturas juveniles que las utilizan de manera espontánea.

La PPD III implica la inserción plena en el aula y la implementación de secuencias didácticas completas en contextos reales. Aquí se profundiza la tensión entre enseñanza y cultura digital, ya que los practicantes se enfrentan a estudiantes que utilizan chatbots no solo fuera de la escuela, sino también durante las clases y evaluaciones. La innovación en este nivel consiste en resignificar el lugar de la IA en el aula: los practicantes proponen clases donde se invita a los estudiantes a poner a prueba a los chatbots, a detectar errores, a evaluar pertinencia y a generar producciones propias que trascienden las respuestas automatizadas. En el plano evaluativo, se diseñan dispositivos auténticos que no pueden resolverse únicamente con IA, sino que exigen análisis territorial, contextualización de fenómenos, toma de decisiones y producción situada. En este proceso, la identidad docente se afirma a través de la capacidad de generar experiencias de enseñanza que reconozcan el uso extendido de la IA, pero que al mismo tiempo propicien aprendizajes significativos y críticos.

El análisis transversal de las tres PPD permite identificar tensiones comunes que desafían a la formación inicial. Una de ellas es la brecha digital, ya que no todas las escuelas ni todos los estudiantes acceden en las mismas condiciones a los recursos tecnológicos. Otra tensión es la autenticidad del aprendizaje: la disponibilidad de respuestas rápidas puede llevar a confundir la producción automatizada con la construcción genuina de conocimiento. Finalmente, se destaca el desafío de redefinir el rol docente: más que guardianes que prohíben o limitan, los profesores en formación aprenden a ser orientadores y mediadores críticos capaces de diseñar estrategias de enseñanza que incluyan y resignifiquen las prácticas digitales de los estudiantes.

En síntesis, las Prácticas Profesionales Docentes se constituyen como un laboratorio de innovación pedagógica frente a un presente en el que la cultura digital y la Inteligencia Artificial ya forman parte de la vida escolar. Lejos de desconocer o negar esta realidad, el trayecto formativo de PPD 1, 2 y 3 asume el desafío de construir identidades docentes que sepan enseñar en diálogo con estas transformaciones. La Geografía, por su carácter crítico e interdisciplinar, encuentra en este escenario una oportunidad para ampliar sus formas de representación y análisis del espacio, y para generar aprendizajes que vinculen a los estudiantes con problemas reales del mundo contemporáneo. En este sentido, la identidad docente no se configura a pesar de la IA, sino desde dentro de ella, en el reconocimiento de que enseñar hoy implica mediar, problematizar y reinventar la práctica pedagógica en escenarios híbridos y cambiantes.

Así, la formación inicial en Geografía se plantea como un proceso de construcción de profesionales críticos, creativos y comprometidos, capaces de enseñar la disciplina en clave actual, de acompañar a los estudiantes en sus modos de aprender y de formar ciudadanos con herramientas para comprender y transformar un mundo interconectado, desigual y profundamente atravesado por tecnologías que median la vida cotidiana y educativa. La identidad docente, en este marco, no es un punto de llegada, sino un proceso abierto y dinámico que se enriquece en la experiencia de las prácticas profesionales y en la reflexión permanente sobre la enseñanza en tiempos de transformación digital.

Bibliografía

- Anijovich, R., & Mora, S.** (2009). ¿Cómo enseñamos? Las estrategias entre la teoría y la práctica. En *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula* (cap. 1). Aique.
- Bilinkis, S., & Sigman, M.** (2023). *Artificial: La nueva inteligencia y el contorno de lo humano*. Debate.
- Chiappa, E.** (2025). Estrategias tecnopedagógicas en Geografía: De la era digital a la inteligencia artificial [Ponencia]. XX *Encuentro de Geografías de América Latina y el Caribe*, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Correa Gorospe, J. M., Fernández Olaskoaga, L., Gutiérrez-Cabello Barragán, A., Losada Iglesias, D., & Ochoa-Aizpurua Aguirre, B.** (2015). Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 14(1), 45–56. <https://relatec.unex.es>
- Fontana, A.** (2020). Pandemia, tecnologías digitales y formación docente: Preguntas a partir de la experiencia. En I. Dussel, P. Ferrante, & D. Pulfer (Comps.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia: Entre la emergencia, el compromiso y la espera*. UNIP: Editorial Universitaria.
- Menéndez, P.** (2024). *Educación para la vida*. Siglo XXI Editores Argentina.
- Ortega Minaya, S. M., Chango Changotasig, D. C., Guamán Cuzco, J. M., & Guerrero Dorado, J. Y.** (2025). Docentes en la era digital: Estrategias para innovar y mejorar el perfil profesional. *Conexión Científica Revista Internacional*, 2(2), 18–40. <https://sapiensdiscoveries.com/index.php/CCIJ/article/view/39>
- Rivas, A.** (2023). *El futuro de la inteligencia artificial en educación en América Latina*. ProFuturo & Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Tarasow, F., González, N., & Milillo, C.** (2024). *La escalera de la inteligencia artificial en educación: Orientaciones para la incorporación de IA en la tarea docente* [Kit de herramientas]. PENT FLACSO. <https://flacso.pent.org.ar/producciones/escalera-inteligencia-artificial-educacion>
- UNESCO.** (2023). *La inteligencia artificial: ¿Necesitamos una nueva educación?* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Vicerrectorado de Innovación Educativa.** (2023). *Guía para integrar las tecnologías basadas en inteligencia artificial generativa en los procesos de enseñanza y aprendizaje*. Universidad Nacional de Educación a Distancia.

CONOCER PARA PRESERVAR: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA, DESDE LA PROBLEMATIZACIÓN HACIA LA VALORIZACIÓN Y CONSERVACIÓN DE LA BIODIVERSIDAD LOCAL

Pascuzzo, Marisa

EES N° 4 Dr. Marciano Alduncin

UNCPBA. Tandil

marisalicienciada@gmail.com

Palabras clave: problemática ambiental - plantas nativas - pensamiento crítico - FSC (Consejo de Administración Forestal)

Descripción del Proyecto

Este proyecto interdisciplinario es desarrollado por estudiantes de 2do. año del nivel secundario, permitió la interconexión de materias como Geografía, Biología, Físico-Química y el aporte de la Jefa del área de Ciencias Naturales, logrando un abordaje multiareal a la problemática de la degradación y pérdida de la vegetación nativa en Tandil. Esta situación es multicausal, impulsada por la especulación inmobiliaria, la actividad minera, prácticas agropecuarias y la proliferación de especies exóticas e invasoras.

El proyecto se organizó en una secuencia didáctica que comenzó con la conceptualización de términos claves —deforestar, forestar y reforestar— destacando la necesidad de reforestar con especies nativas. Posteriormente, se identificaron causas de la degradación local, reconociendo especies autóctonas, invasoras y exóticas presentes en Tandil, y se profundizó en las consecuencias directas: la pérdida de servicios ambientales y funciones ecológicas que las plantas nativas brindan al ecosistema.

Para complementar lo abordado, se realizó una salida de campo a las Sierras de Tandil. En esta visita, los estudiantes pudieron reconocer la flora nativa en su entorno natural y recibir información detallada sobre sus propiedades de parte de una especialista. Posteriormente, como respuesta a la problemática, los estudiantes implementaron una propuesta de cultivo de especies nativas bajo condiciones controladas en viveros escolares, lo que les permitió aplicar los pasos del método científico. Este enfoque práctico y basado en la investigación fue presentado en la Feria de Ciencias, logrando avanzar a la instancia distrital.

Finalmente, el proyecto examina el Consejo de Administración Forestal (FSC), explorando principios y estándares como herramienta para el manejo sostenible y restauración de paisajes. Se investigó su implementación en Argentina y se realizaron encuestas a la comunidad educativa para medir conocimiento sobre la certificación. La socialización incluyó la creación de infografías y folletos informativos con el objetivo de divulgar hallazgos y fomentar un consumo y gestión responsables de los recursos naturales.

Fundamentación

Desde la materia Geografía correspondiente a 2do. Año del secundario, se propone establecer una relación interdisciplinar entre Geografía, Biología y Físico-Química. Se estableció como eje estructurante del proyecto “problemáticas ambientales a escala local” mediante un recorte como estudio de caso, siendo una estrategia que sitúa al alumno/a en una educación globalizadora, a través de un enfoque sistémico.

La concepción de ambiente se entiende como el conjunto que articula dos grandes sistemas de elementos y relaciones que configuran el hábitat de la humanidad: el sistema natural y el sistema social. En función de ello es importante conocer la dinámica que se da en la zona de interfaz entre ellos donde se ponen en contacto y establecen relaciones. (Reboratti, citado en Gurevich, 2011:19). Esta combinación varía de acuerdo a las *diferentes modalidades y configuraciones de las relaciones productivas, tecnológicas, económicas y sociales dominantes en cada lugar* (Gurevich, 2011: 19).

La problematización es una estrategia integrada que habilita el despliegue de múltiples competencias y habilidades comprometidas como la formulación de interrogantes; el pensamiento complejo; la elaboración de hipótesis y la argumentación fundamentada. Para desarrollar la enseñanza desde la complejidad, es fundamental un abordaje integrado del conocimiento. Esto implica definir ejes estructurantes, seleccionar y jerarquizar contenidos para generar marcos explicativos y multidimensionales en las problemáticas ambientales. En este contexto, la salida educativa adquiere un rol clave.

Como sostiene Raquel Pulgarín Silva (2000:1), facilita el aprendizaje significativo y permite comprender el mundo real. La considera una práctica de la ciencia moderna desde la cual se produce y reproduce el conocimiento científico. Así, la salida educativa se convierte en herramienta fundamental para tomar contacto con la realidad socioambiental compleja. En este espacio emergen y se reconocen intereses vinculados a distintas formas de organización productiva y a modos de apropiación de bienes naturales por parte de las sociedades. En la intersección entre lo natural y lo social se hacen visibles tensiones: la lógica económica orientada al aprovechamiento inmediato suele ser incompatible con los tiempos de regeneración y renovabilidad propios de la naturaleza. Precisamente allí radica el valor de generar instancias de discusión y reflexión sobre estas problemáticas.

La cuestión ambiental exige abordajes que contemplen múltiples dimensiones de análisis, reflexión y acción. Por ello, resulta cada vez más necesario diseñar y poner en práctica propuestas de enseñanza que incluyan instrumentos de indagación y comprensión, con el fin de abordar estas problemáticas y elaborar caminos de resolución como sociedad.

Justificación del Problema

La degradación y pérdida de la vegetación nativa en Tandil constituye una problemática ambiental que puede ser abordada en el ámbito educativo. Históricamente, el crecimiento de la ciudad, la explotación minera de las sierras, la expansión agropecuaria y la introducción deliberada o accidental de especies exóticas y/o invasoras han ejercido presión insostenible sobre los ecosistemas locales. La proliferación de especies invasoras (como retama y zarzamora) desplaza a la flora autóctona, alterando equilibrios ecológicos y amenazando la biodiversidad de la región serrana.

Esta pérdida conlleva a una reducción de servicios ambientales esenciales. La vegetación nativa es fundamental para la regulación hídrica (evitando inundaciones y garantizando la calidad del agua); la conservación del suelo (previniendo la erosión, especialmente en laderas serranas), la provisión de hábitat para fauna local (polinizadores, aves, insectos) y la mitigación del cambio climático al actuar como sumideros de carbono. Su desaparición impacta en la resiliencia del ecosistema y en la calidad de vida de la comunidad tandilense.

La falta de conocimiento sobre el valor de especies nativas y las consecuencias de su degradación agrava el problema, perpetuando prácticas insostenibles. Por ello, es importante que los estudiantes comprendan la multicausalidad y complejidad de esta problemática local, la identifiquen como conflicto ambiental con actores e intereses contrapuestos y desarrollen herramientas para proponer soluciones.

Vincular esta situación con conceptos de manejo sostenible, como la certificación FSC (Consejo de Administración Forestal), proporciona un marco global para entender cómo aplicar principios de adecuada gestión ambiental a escala local, promoviendo visión holística y responsable del territorio.

Metodología

El proyecto adoptó un enfoque basado en problemas, incentivando la investigación activa y el desarrollo del pensamiento crítico. La concepción del ambiente como una interacción entre sistemas naturales y sociales fue el pilar teórico, permitiendo un análisis complejo y no reduccionista. La propuesta de trabajo presentó la siguiente secuenciación de contenidos.

1. El punto de partida: interés estudiantil

La problemática ambiental no es abstracta, sino una realidad cercana. El inicio fue la inquietud generada por incendios forestales en Tandil, cuestionando su impacto en la biodiversidad, especialmente en especies nativas. Esta preocupación llevó a conceptualizar la dinámica de la vegetación, a cuestionar y a analizar la realidad de su entorno destacando la importancia de reforestar con nativas.

2. Construyendo la mirada

Se utilizó material audiovisual *“La flora de Tandil”* y titulares de noticias locales tales como *“Incendio en las sierras. Afecta y mucho todo lo que es la flora y la fauna de Tandil”*, indicó Fernández, delegado de Fauna bonaerense”. Los estudiantes identificaron causas de degradación (urbanización, minería, agricultura, invasoras) y consecuencias ambientales (pérdida de servicios ecosistémicos y funciones ecológicas). Surgieron preguntas sobre la conservación serrana y normativas de protección, formulando hipótesis iniciales sobre la problemática.

3. Del pensamiento a la acción

La salida educativa como estrategia pedagógica central, se realizó en senderos de Tandil dentro del Parque del Bicentenario. Esta actividad fue planificada y se complementó con otras estrategias previas como la lectura de artículos periodísticos y videos y la preparación de preguntas para la entrevista. Durante la visita, los alumnos realizaron observaciones, tomaron nota, fotografías y registro de la entrevista. Posteriormente, en el aula, socializaron sus experiencias mediante una puesta en común y un trabajo colaborativo que favoreció la argumentación.

4. Semillero científico

Tras la salida educativa, se propuso cultivar especies nativas en viveros escolares bajo condiciones controladas (luz, humedad, temperatura, pH del suelo). La elección de plantas se basó en la disponibilidad de ejemplares extraídos en otoño. Esta práctica permitió aplicar el método científico: los estudiantes formularon preguntas, hipótesis y objetivos; diseñaron experimentos, realizaron observaciones sistemáticas y registros detallados, analizaron resultados y obtuvieron conclusiones, consolidando así sus habilidades de investigación y pensamiento lógico.

5. Vinculación con el Manejo Sostenible

Para conectar la problemática local con un marco a escala nacional, se introdujo el Consejo de Administración Forestal (FSC). Los estudiantes investigaron sus principios y estándares de certificación, debatiendo su potencial para el manejo sostenible y la restauración de paisajes. El análisis abordó la viabilidad de aplicar la certificación en Tandil, más allá de los bosques maderables

tradicionales para proteger la vegetación nativa. También se indagó sobre su implementación en Argentina, aportando un contexto nacional al proyecto.

6. Conectando con la Comunidad

Para evaluar la percepción pública y generar conciencia, se implementó una encuesta mediante Google Forms con preguntas cerradas y abiertas, dirigidas a la comunidad educativa. El objetivo fue diagnosticar el nivel de conocimiento sobre flora nativa y certificación sostenible. Como parte de la socialización, los estudiantes diseñaron un folleto divulgativo que sintetizó los conocimientos adquiridos durante el trabajo interdisciplinario, convirtiéndose en la materialización de su aprendizaje.

7. Evaluación como proceso

La evaluación se concibe como un proceso continuo y formativo que acompaña cada etapa del proyecto. Se utilizó una rúbrica de evaluación, esta se aplica al inicio (para identificar conocimientos previos); durante el desarrollo (para ofrecer retroalimentación constante) y en el producto final (para evaluar la aplicación del aprendizaje). Los estudiantes conocieron los criterios de evaluación desde el principio, planificando su aprendizaje y comprometiéndose con los objetivos.

Reflexiones finales

Este proyecto ha sido una experiencia enriquecedora y transformadora que ha demostrado el valor de la interdisciplinariedad para abordar problemas complejos. La colaboración entre Geografía, Biología y Físico-Química, permitió una mirada global y multifacética de la problemática de la vegetación nativa en Tandil. De este modo, se trascendieron las fronteras disciplinares para construir un conocimiento más integral y significativo.

La aplicación del método científico a través del cultivo en viveros escolares no solo afianzó conocimientos teóricos, sino que también fortaleció habilidades esenciales para la investigación y el pensamiento crítico. Los estudiantes no solo aprendieron sobre las especies nativas, sino que se convirtieron en agentes activos de su conservación. A su vez, la salida de campo facilitó una conexión directa con el objeto de estudio, validando la teoría y permitiendo comprender la complejidad del ecosistema en su entorno natural.

La discusión sobre el Consejo de Administración Forestal (FSC) abrió una ventana a la gestión sostenible de los recursos naturales a una escala más amplia, permitiendo reflexionar sobre la posibilidad de adaptar estos principios a la realidad local de Tandil. Este enfoque nos llevó a comprender que la conservación de nuestra vegetación nativa requiere no solo conocimiento ecológico, sino también una profunda consideración de factores socioeconómicos y políticos, así como la implicación de todos los actores de la comunidad.

En última instancia, este proyecto ha logrado fomentar en los alumnos un fuerte compromiso ciudadano, alentándolos a ser agentes activos y responsables en la conservación de su entorno. Han pasado de ser receptores de información a productores de conocimiento y divulgadores, conscientes de que la calidad de vida ambiental de Tandil depende de una comprensión crítica y de acciones sostenibles. El proceso de creación de material de concientización y la evaluación del conocimiento comunitario destacan la importancia de la educación ambiental como motor de cambio hacia una sociedad más consciente y responsable, demostrando que la Educación Ambiental Integral es más efectiva cuando se construye sobre la base de problemas reales y tangibles para los estudiantes.

Es así que volvemos al inicio, al título, no podemos proteger, defender o valorar lo que

desconocemos, el conocimiento y la importancia de las plantas nativas es el camino para garantizar el patrimonio natural a las generaciones futuras.

Bibliografía

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: Ciclo Básico ES2. Geografía*. La Plata.

Dussel, I., & Gutiérrez, D. (2006). *Educación la mirada: Políticas y pedagogías de la imagen*. Ed. Manantial.

El Eco de Tandil. (2025, 15 de enero). "Afecta y mucho todo lo que es la flora y la fauna de Tandil", indicó Fernández, delegado de Fauna bonaerense. El Eco de Tandil. <https://www.eleco.com.ar/la-ciudad/afecta-y-mucho-todo-lo-que-es-la-flora-y-la-fauna-de-tandil-indico-fernandez-delegado-de-fauna-bonaerense>

Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (dirs.). (2014). *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Biblos.

Florafauneando (Hernán Tolosa). (2022, 5 de diciembre). *Flora de Tandil*. [Video]. YouTube. <http://www.youtube.com/watch?v=Ib3DU1G2PfU>

Gurevich, R. (comp.). (2011). *Ambiente y educación. Una apuesta al futuro*. Paidós.

Pulgarín Silva, R. (2000). El papel de la salida de campo en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía. *Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 1(1), 1-13.

DECISIONES Y ALGO MÁS PARA PENSAR EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LA PASIÓN

Sgubin, Nadina

Profesorado Universitario de Educación Superior en Geografía ICO-UNGS
nsgubin@campus.ungs.edu.ar

Palabras clave: formación docente - decisiones docentes - pasión

Introducción

La etapa que se ha abierto y que estamos transcurriendo denominada como post pandemia, nos encuentra con algunas situaciones nuevas en las aulas, tanto aquellas de la formación docente como en el nivel medio. Pero, también es cierto que los docentes, tampoco somos los mismos. Sin embargo, frente a tantos cambios, preferí escribir sobre algunas permanencias que se dan en la formación docente y que impactan en la enseñanza de la Geografía escolar, así como aportar algunas vías de reflexión y acción a partir de ello.

Continuamos intentando

Desde hace ya muchos años se plantea la necesidad de renovación en la enseñanza de la Geografía escolar. Si bien, los diseños curriculares en el año 2006 en la provincia de Buenos Aires dieron un importante envión en ese sentido, planteando una Geografía social, a la vez que la posibilidad de poner en diálogo a la Geografía con asignaturas nuevas como Construcción de Ciudadanía, resuena aun hoy, que no termina de instalarse esta perspectiva en la aulas del secundario.

Durante algunos de esos años, se buscó dar respuesta a esta situación y, particularmente en otros escritos, hemos puesto gran parte de la responsabilidad en la formación docente y, también en la propia biografía escolar de las/os estudiantes de profesorados, como algunos de los factores que detienen o ralentizan la instalación de una Geografía social, con una perspectiva crítica, en las escuelas (Ríos, 2019; Sgubin, 2024; 2018). Revisitando esos escritos y tras haber pasado la pandemia que obligó a recortar contenidos a enseñar, revisar el modo de enseñar, elegir otros recursos, diseñar otras actividades y hasta reflexionar acerca del rol docente, consideramos que hay cuatro situaciones sobre las que hay que seguir trabajando en los profesorados y que apuntan a fortalecer la enseñanza de una Geografía social, desde una didáctica crítica.

La toma de decisiones

No es novedoso hablar de la toma de decisiones en la docencia, sin embargo, considero necesario partir del concepto de estrategia de enseñanza, al cual se refieren múltiples textos vinculados a la enseñanza en general y a las didácticas específicas. Autoras como Anijovich y Mora, sostienen que “las estrategias de enseñanza [son] el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (2010: 23).

Las autoras ponen el foco en dos preguntas claves ¿por qué? y ¿para qué?, lo cual se vincula directamente con lo que podríamos definir como la toma de decisiones del docente. Esta profesión, se caracteriza por la constante toma de muy distintas decisiones que se dan al momento de planificar (un ciclo lectivo, una clase), durante el propio desarrollo de la clase y, al reflexionar acerca de cómo fue. Todas esas decisiones buscan responder al objetivo de que las/os estudiantes aprendan. En ese sentido, son el resultado de la reflexión acerca de qué se quiere enseñar, cómo,

con qué, cuándo, dónde y a quién. Es decir, hay una instancia de primeras decisiones más amplias, seguidas de otras más situadas. Todas ellas se vinculan a través de un hilo conductor que responde a una doble pregunta inicial: ¿para qué quiero que las/os estudiantes aprendan este contenido? ¿Por qué es importante que lo aprendan? Esas respuestas se insertan en una red que constituye la propuesta elaborada para recorrer con las/os estudiantes todo el año. Es en esta instancia donde se define el sentido de la enseñanza que es el primer paso para luego buscar recursos, diseñar actividades, distribuir los tiempos. ¿Cómo enseñar un contenido si no encierra un sentido para su aprendizaje?, ¿cómo construir un saber si no hay una trama de sentidos tejida previamente por el docente y puesta a disposición de sus estudiantes en cada clase? Distintos autores ponen el foco de atención en la importancia de la toma de decisiones (Pitetti, 2024; Zenobi, 2024; Ríos, 2019). No se puede dudar acerca de la importancia de seguir trabajando en la formación docente en ese sentido, pareciera faltar potencia en las/os estudiantes, para elaborar respuestas a esas preguntas.

Inseguridad de la perspectiva

Una de las más importantes decisiones de las/os docentes, tiene que ver con la elección de la perspectiva epistemológica desde la cual se va a enseñar. Claramente no es lo mismo una Geografía crítica que lo que Tobío (2019) define como una Geografía compacta. Tampoco lo es ir cambiando el posicionamiento según los contenidos que toquen enseñar. Si como se dijo anteriormente, hay una trama de sentidos de los “para qué” se quieren enseñar determinados contenidos, esa trama se teje desde un claro posicionamiento epistemológico que el docente debe tener. Éste, a su vez, permite seleccionar contenidos, ordenarlos, vincularlos y abordarlos manteniendo la coherencia necesaria para que las/os estudiantes puedan construir sentido. En la formación docente, se vuelve necesario insistir en que no existe el conocimiento objetivo, no se enseña objetivamente sino desde una perspectiva, que es la que queda plasmada al fundamentar las propuestas pedagógicas y redactar los objetivos a alcanzar por parte de las/os estudiantes. Nuevamente aparece el por qué y para qué enseñar determinados contenidos.

Búsqueda de recetas

Poder ir definiendo qué enseñar del diseño curricular, para qué y desde qué perspectiva, habilita a avanzar en la decisión acerca del cómo hacerlo. Una de las claves se vincula con los objetivos, ¿qué se quiere lograr? Como se sabe, cada grupo de estudiantes, cada escuela tiene sus particularidades, sus tiempos, sus demandas. Pero, además, cada docente tiene sus propias expectativas en relación con los objetivos. Cada docente diseña, además de una trama de sentidos, un recorrido al que va a invitar a sus estudiantes. Para ese recorrido selecciona recursos, arma actividades, plantea desafíos, es decir, elabora una estrategia para llegar a la meta. No hay un recetario básico aplicable en cualquier segundo, tercero, cuarto, año. El cómo, es una construcción que se reconstruye en el propio intercambio en el aula y que convoca a la reflexión y nueva toma de decisiones para seguir adelante. Que se retroalimenta en el intercambio con los pares, pero que está muy lejos de la aplicación mecánica de lo que fue eficaz en otras aulas.

Escasa lectura

El trabajo de las/os docentes nos obliga a estar en constante búsqueda de recursos, materiales. Las decisiones de las que hablamos antes, nos mueve a la búsqueda de respuestas para las aulas. Una buena compañía que nutre esa acción es la lectura de experiencias, de trabajos y de teóricos que pongan en tensión las decisiones tomadas, que inviten a la reflexión sobre las propias prácticas y que permitan construir mejores decisiones. La escasa lectura que se viene dando en la formación docente, quizás privilegiando la búsqueda de recursos y actividades “eficaces”, sigue atentando contra la toma de decisiones fundamentada. En esta postpandemia, la acción docente pareciera por momentos centrarse en la administración de recursos, sin la previa reflexión acerca del ¿para qué?

A modo de conclusión

Retomando la cuestión de por qué la Geografía renovada, social no termina de ser mayoritaria en las aulas, encontramos que no siempre hay una trama de sentidos tejida desde un posicionamiento epistemológico claro, lo cual lleva en muchos casos a la búsqueda de un recetario “que garantice” una buena clase. La falta de convencimiento acerca de por qué enseñar determinada Geografía, obviamente habilita el no tener claridad acerca de cómo enseñar y, entre otros factores, encontramos que esa ausencia de convencimiento se vincula con la falta de lecturas teóricas que aporten luz al momento de decidir. Asimismo, nos preguntamos, ¿cómo tomar decisiones en la escuela, cuando no hay en la biografía escolar de las/os estudiantes del profesorado, ni en la formación docente instancias en las que haya que tomar decisiones fundamentadas teóricamente?

La escuela como institución no se caracteriza por facilitar la toma de decisiones de las/os estudiantes, todo en ella está bastante reglamentado acerca de los tiempos, lugares, formas de comportamiento. Es posible encontrar en los centros de estudiantes los espacios de participación (siendo que todavía no todos los colegios tienen estas instancias). En la formación docente, tampoco se encuentran muchos espacios para la toma de decisiones, más allá de la elección de materias optativas cuando las hay y los centros de estudiantes también. Es difícil encontrar el ejercicio de toma de decisiones que fortalezcan los propios posicionamientos a lo largo de las trayectorias formativas.

Una demanda que desde hace unos años viene sosteniéndose por parte de las/os estudiantes en los profesorados universitarios, es la posibilidad de ingresar a las aulas de las escuelas antes de la instancia de sus residencias. Poner en contacto a las/os estudiantes con el trabajo docente, conocer y reconocer las decisiones de las que se habló antes, podría contribuir al ejercicio de decidir. Asimismo, el trabajo conjunto entre docentes de las asignaturas de la disciplina y de las que constituyen el trayecto pedagógico, podría facilitar la construcción del vínculo entre qué enseñar, por qué y cómo. Como sostienen las autoras, “la formación de profesores de Geografía nos convoca en el reto de tomar decisiones epistemológicas, políticas, pedagógicas y didácticas para acompañar la mirada crítica de los estudiantes acerca de la enseñanza de la disciplina” (Leduc y Acosta, 2019: 54).

He intentado compartir algunos de los desafíos que nos acompañan desde hace unos años en la formación de docentes y que preocupan a la luz de una de las palabras clave de la frase con la que cerramos el título de este trabajo: Pasión. No quisiéramos dejar de decir, que lo que he planteado acerca de la toma de decisiones por parte de los docentes constituye el corazón de la profesión. Constituye un ejercicio de libertad y creatividad muy grande. Son los momentos de plenitud, de soñar y de consolidación de un posicionamiento en construcción a partir de la reflexión. Se hace evidente en estos tiempos postpandemia, en las/os estudiantes de profesorado la ausencia o el debilitamiento de la pasión en el ejercicio de la docencia, de la pasión por las lecturas que nutren las decisiones. En términos de Merieu (2006) la pasión en la consolidación del acto pedagógico.

Bibliografía

- Anijovich, R., & Mora, S.** (2010). *Estrategias de enseñanza: Otra mirada al quehacer en el aula*. Aique.
- Leduc, S., & Acosta, M.** (2019). Espacio de encuentro y reflexiones en torno a la práctica docente en Geografía. En M. C. Nin (Comp.), *Geografía y enseñanza: Investigación, reflexiones y prácticas*. EdUNLPam.
- Merieu, P.** (2006). *Carta a un joven profesor: ¿Por qué enseñar hoy?* Graó.
- Pitetti, L.** (2024). Planificar la clase: Intenciones, acciones y reflexión en torno a las decisiones que tomamos. En R. Dias (Coord.), *Enseñar Geografía hoy* (pp. 101–119). Educación Ambiental en Debate.
- Sgubin, N.** (2018). El trabajo docente: Una reflexión desde el espacio de residencia II [Ponencia]. *XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia; II Jornadas Nacionales de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía; IV Encuentro*

Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Comahue, San Carlos de Bariloche.

Sgubin, N. (2024). Revisitar conceptos fundantes en la formación de profesores de Geografía [Ponencia]. *V Jornadas de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía (ReDIEG)*, La Plata, Argentina. <https://congresos.fahce.unlp.edu.ar/jornadasredieg/v-jornadas/actas/ponencia-241029160142116635>

Tobío, O. (2019). La Geografía B [Ponencia]. *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Zenobi, V. (2024). Del currículum al aula: "Cada docente con sus decisiones didácticas". *Geograficando*, 20(2), e171. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe171>

BA APRENDE Y GEOGRAFÍA ESCOLAR: DESPOSESIÓN DE SABERES EN UNA NUEVA REFORMA DE LA ESCUELA MEDIA

Bour, Renata

ISP JVG

maria.bour@bue.edu.ar

Foray, Facundo

IGEO-UBA, ISP JVG

facundo.foray@bue.edu.ar

Palabras clave: reforma educativa - crisis ambiental – desposesión - escuela media

Resumen:

Desde la década del 60 comenzó a ser evidente que las tensiones entre el crecimiento económico y las condiciones ambientales, presentaban una alarma para el desarrollo futuro. La depredación, la contaminación, el agotamiento de recursos, instalaban interrogantes sobre las condiciones de producción y reproducción a nivel global. Estas preocupaciones se van a consolidar en términos internacionales a partir de la publicación del informe de la comisión de medio ambiente de la ONU, "Nuestro futuro común", en la Cumbre de la Tierra en Río de Janeiro en 1992 (Svampa y Viale, 2014). En este contexto, la agenda ambiental internacional se va desarrollar desde una concepción *tecnocéntrica*, que se va a constituir en hegemónica en organismos internacionales y ministerios de ambiente (Foladori, 2007), es decir de una manera instrumental y bajo la noción de sustentabilidad, buscando proteger determinadas especies y hábitats mediante estrategias de conservación focalizadas.

En las últimas décadas las preocupaciones vinculadas a las condiciones ambientales del Planeta estuvieron entre los temas centrales de abordaje en las organizaciones supranacionales, que buscaron modificar tecnologías y formas de explotación con el objetivo de corregir problemas ambientales puntuales. Desde estas concepciones era necesario crear una agencia global para administrar las temáticas ambientales. Mientras que la tierra surgió como un único globo común, anulando las diferentes siconaturalezas que la construyen, las políticas de protección del planeta, de cuidado y de vigilancia comenzarían a operar a escala internacional (Tavares, 2024).

Siguiendo a David Harvey (2005:113), se profundiza la "acumulación por desposesión" en tanto proceso mediante el cual se incorporan nuevos territorios a la acumulación del capital, lo que ha producido nuevos giros y desplazamientos, colocando en el centro de la disputa la cuestión acerca del territorio y el medioambiente.

En Argentina, este avance sobre los bienes comunes se vio reflejado en los procesos de reprimarización de la economía que tuvieron como eje central el proceso de sojización, el avance de la megaminería contaminante y, en los últimos años, con el inicio de la producción en Vaca Muerta, la explotación petrolera y gasífera vía fracking. En paralelo, en esos mismos territorios, se comenzaron a organizar asambleas y organizaciones ambientalistas que, junto con investigadores, educadores y profesionales, buscaban poner en cuestión el modelo de crecimiento centrado en la explotación y exportación de bienes comunes. De esta manera se conforma un área de disputa (Jiménez, 2009) en torno a los significados e interpretaciones de "lo ambiental", donde la escuela, y en particular el nivel medio, tendrá un lugar central, en tanto representan modos de aprender, enseñar y entender el mundo. Particularmente, se va a generar una fuerte identificación entre los contenidos ambientales en la escuela y las clases de Geografía (Trigo y Bachmann, 1997), ya que sus contenidos principales y objetos de estudio han sido las relaciones sociedad - naturaleza, las transformaciones del espacio y por ende las problemáticas ambientales que surgen en la actualidad.

En paralelo, con la recuperación democrática en el país, a principios de los 80, se produce una reactualización de los contenidos y de la forma de abordaje en Geografía, originalmente en el nivel superior, pero que rápidamente, aunque no sin resistencias, abarcará también el nivel medio. En concreto esta forma de entender a la Geografía, pone el foco de la disciplina en las disputas por la apropiación de los territorios, la identificación de actores sociales diversos, con intereses y estrategias diferentes, y la necesidad de pensar los procesos sociales en diferentes escalas. En esta nueva concepción, la disputa por los recursos naturales (originalmente, luego bienes comunes), pasará a tener un lugar central que estará reconocido en los diseños curriculares de los distintos niveles educativos y se transformará en uno de los temas clave para la disciplina, tanto en el ámbito académico, como educativo.

Desde esta concepción las problemáticas ambientales serán caracterizadas como un tipo particular de problemáticas sociales que involucran cuestiones relativas a la dinámica natural, lo que le otorga una complejidad particular, ya que “su tratamiento demanda el abordaje de una gran variedad de conocimientos” (Ajón, Bachmann y Souto, 2014), tanto desde la dimensión físico-natural, pero también desde las ciencias sociales, con relación a los valores que guían las decisiones sobre el manejo del ambiente, las racionalidades, intereses y responsabilidades de los diversos actores sociales involucrados (Bachmann, 2011).

Esta renovación de la geografía escolar se vincula con un posicionamiento, divergente del tradicional, que consiste en entender que el principal fin de la geografía escolar es “otorgar a los jóvenes las herramientas intelectuales necesarias para analizar e interpretar críticamente el mundo de hoy y promover un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de las sociedades y los territorios contemporáneos” (Fernández Caso, 2007). Es en este sentido, donde el análisis de problemas ambientales en diferentes escalas, reconociendo distintos actores sociales, intereses, puntos de vista y estrategias de acción, se constituye como un tema de alta significatividad, que favorece la constitución de sujetos informados, críticos y solidarios.

BA Aprende, una nueva reforma de la escuela media en CABA

En el año 2024 se presentó, con bombos y platillos, en la Ciudad de Buenos Aires, una nueva “actualización” de la escuela secundaria, denominada BA Aprende. La propuesta, que incluye transformaciones profundas, se inscribe en el camino iniciado por la Nueva Escuela Secundaria (NES), lanzada en 2015, y por la Secundaria del Futuro (SF), de 2018. Se trata, como vemos, de una tercera modificación estructural de la escuela media en menos de diez años. Esta nueva actualización implica transformaciones profundas y diversas, apuntadas a diferentes aspectos de la organización de la escuela. Si la NES tuvo como eje articulador la reelaboración y la unificación los planes de estudio y de los diseños curriculares de las materias, la SF intentó avanzar en la conformación de espacios interdisciplinarios de trabajo. En este caso, la nueva reforma busca una reorganización de la escuela media, tanto en los recorridos de los estudiantes, como en la organización curricular. Si bien cada una de estas actualizaciones estuvo centrada en modificar un aspecto diferente de las escuelas secundarias, en todos los casos se verifica un avance sobre ciertos contenidos en pos de generar nuevos espacios o nuevas formas organizativas, más flexibles, que permitan a los estudiantes adaptarse a un contexto cambiante. En la propuesta actual, denominada BA Aprende, se revisa toda la estructura de la escuela secundaria, modificando la organización por materias: sólo se conservan matemática, lengua e inglés, a lo largo de los cinco años de cursada, y el resto de las materias se “agrupan” en grandes áreas. Geografía, entonces, queda incluida dentro del área de Ciencias Sociales. De esta manera puede verse como una profundización de la propuesta de la Secundaria del Futuro, donde se establecían espacios de trabajo interareal pero se conservaba la especificidad por materia. En esta nueva propuesta las materias se diluyen en el trabajo areal, sin especificación de la carga horaria, ni de la forma de abordaje.

En un contexto latinoamericano de creciente avance sobre los bienes comunes de la tierra, para el caso argentino por un lado se recortan los fondos que protegen los bosques nativos y por el otro se establece una reforma educativa en el nivel secundario para la ciudad de Buenos Aires que reduce la carga horaria de todas las Ciencias Sociales. Donde la geografía, como disciplina, pero sobre todo como herramienta crítica para pensar y actuar sobre la realidad, se encuentra en peligro de extinción.

La reforma educativa actual parte de algunos supuestos que no han sido desarrollados en sus apartados preliminares, pero que ya se está llevando a cabo, en los cuales prioriza la autonomía y la motivación de los estudiantes, frente a lo que nos preguntamos, cómo pueden surgir éstos sin un conocimiento previo, sin estructuras de pensamiento que posibiliten la elección, sin experiencias significativas educativas que nos permitan discernir lo que nos interesa y lo que deseamos seguir profundizando. La autonomía y la motivación se desarrollan a lo largo del aprendizaje por el contrario de lo que plantea la reforma como algo preexistente. Sus fundamentos parten de algo que ya existe y no tiene que ser desarrollado, lo cual es el primer movimiento para vaciarlo. Así como tantos ambientes son vistos como vacíos o desiertos para ser explotados, en materia educativa atravesamos una reforma que no ve la importancia de la diversidad de disciplinas y que arrasa con ellas, imponiendo una visión globalizadora, innovadora y tecnologizada, como único futuro posible.

Por todo esto nos preguntamos qué implicancias tiene para los ambientes y para la biodiversidad natural y cultural una reforma educativa que tiene como objetivo preparar a nuestros estudiantes para el mundo globalizado y competitivo en el marco de la carrera tecnológica mundial, poniendo el acento una vez más en las demandas externas de un mercado liberalizado y desprotegiendo nuestras fuentes de recursos naturales y culturales.

Algunas conclusiones y muchas preguntas

A partir del análisis de los archivos preliminares de la reforma educativa BA Aprende en CABA y su vinculación con las herramientas conceptuales de las geografías críticas nos proponemos relacionar la actual crisis climática y ambiental con las reformas educativas en tanto representan modos de aprender, enseñar y representar el mundo.

Creemos que al mismo tiempo que se dan procesos de acumulación por desposesión de derechos como el agua, la tierra, el suelo entre otros bienes comunes, se dan procesos de desposesión en términos de derechos educativos y culturales. Es decir, un proceso en el cual se van perdiendo a la vez derechos y especies naturales, campos de conocimientos valiosos para su defensa.

Se trata de un trabajo exploratorio que busca poner en discusión la implicancia de las últimas reformas educativas en la escuela media, pensando desde las geografías críticas. Intentamos que este trabajo sirva como una herramienta para la circulación de información, el debate y la organización en defensa de los territorios y de la geografía escolar como herramienta de transformación. Lejos de una visión corporativista, consideramos que se trata de una tarea urgente ante el avance de discursos negacionistas, autoritarios y de avance sobre las Ciencias Sociales en las universidades, terciarios y la escuela media, tanto en nuestro país y como en el mundo.

Bibliografía

- Ajón, A., Bachmann, L., & Souto, P.** (2014). El reto de enseñar problemas ambientales desde la complejidad: Experiencias en el marco de un proyecto de investigación-acción en Buenos Aires. En M. V. Fernández Caso & R. Gurevich (Dirs.), *Didáctica de la Geografía: Prácticas escolares y formación de profesores*. Biblos.
- Bachmann, L.** (2011). Recursos naturales y servicios ambientales: Reflexiones sobre su manejo. En R. Gurevich (Comp.), *Ambiente y educación: Una apuesta al futuro*. Paidós.

Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En M. V. Fernández Caso & R. Gurevich (Coords.), *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Biblos.

Harvey, D. (2005). *El nuevo imperialismo: Acumulación por desposesión*. Akal.

Jiménez, C. (2009). Las nuevas geografías del capital: Sujetos, narrativas y políticas de la producción espacial. *Espacio Crítico*, (10).

Trigo, L., & Bachmann, L. (1997). Los problemas ambientales y la Geografía en la escuela media: Principales dificultades para su enseñanza desde una perspectiva actualizada. En *Actas del VI Encuentro de Geógrafos de América Latina*. Instituto de Geografía, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

PRÁCTICAS DE MAPEO EN LA FORMACIÓN DOCENTE. UNA PROPUESTA PARA RE-PENSAR EL USO DEL MAPA EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

Ríos López, Julieta

ISFD N°54

riosljulieta.geo@gmail.com

Godoy, Romina

ISFD N°54

rominagodo7382@gmail.com

Larroza, Cristian

ISFD N°54

cristian.larroza@gmail.com

Palabras clave: mapa – territorio - mapeo colectivo - enseñanza de la geografía

Introducción

La presente propuesta es una invitación para reflexionar sobre el uso del mapa en las prácticas de enseñanza de las y los docentes de Geografía, esto nos lleva a re-pensar su uso a partir de las diversas experiencias de mapeo que llevan adelante las y los docentes en formación del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía del I.S.F.D. N°54 “Victoria Olga Cossettini” de Florencio Varela, provincia de Buenos Aires. Estas experiencias son parte del proyecto “Mapeando el barrio desde la escuela: experiencias de mapeo para la formación docente”, y en él articulan las unidades curriculares Cartografía, Cartografía Digital y el Campo de la Práctica Docente.

Se considera importante mencionar que, durante el tiempo que se viene implementando el proyecto ha generado un gran impacto en las y los docentes en formación, en la comunidad educativa y en las escuelas secundarias del distrito de Florencio Varela, logrando que se desarrolle no sólo en las instituciones educativas del nivel secundario que articulan con el campo de la práctica, sino también en otras instituciones que se han interesado en la propuesta.

Pensar al mapa como una construcción social de los territorios

Partimos de la premisa de que el mapa no debe pensarse como la representación de la tierra, sino que se debe problematizar, y entender que el mapa es una construcción social del mundo que se expresa a través de la cartografía (Harley, 2005).

En relación a lo mencionado, desde la Práctica Docente del Profesorado de Geografía se venía observando desde hace años que en la elaboración de propuestas de enseñanza por parte de las y los docentes en formación se presentaban propuestas que no tenían presente el trabajo con el mapa, o solamente los utilizaban para marcar continentes, océanos, países, provincias, ciudades capitales, entre otros.

Es por ello que nace el proyecto de los talleres de mapeo, planteando otra alternativa para la utilización del mapa dentro del aula, ya que observábamos que la misma se centraba siempre en la concepción vinculada con el carácter técnico del mapa, y por ende presentando el tipo de actividades mencionadas anteriormente.

A partir de este proyecto proponemos pensar en el mapa como un recurso, tal como se plantea

desde el enfoque cultural, ya que el mapa nos permite comprender la construcción social de los territorios, y las condiciones sociales de producción cartográfica, esto es quiénes lo producen, hacia quiénes van dirigidos y con qué finalidades (Benedetti, 2017).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, el concepto de multiterritorialidad, entendiéndolo como “[...] la posibilidad de tener la experiencia simultánea y/o sucesiva de diferentes territorios, reconstruyendo constantemente el propio” (Haesbaert, 2013: 34-35), se hace visible al momento de mapear, ya que en un mismo territorio conviven diferentes espacialidades, y por consiguiente, diferentes formas de representarlas en el mapa.

Re-pensar al mapa en la enseñanza de la geografía a partir de las prácticas de mapeo

Los talleres de mapeo nos han permitido, como docentes formadores y docentes en formación, reflexionar acerca de nuestras prácticas de enseñanza y re-pensar el uso del mapa en el aula. Descartando la concepción positivista, y sin cuestionamientos hacia el mapa, pensándolo de esta manera como un dispositivo, ya que a partir de las prácticas de mapeo vemos cómo se reproducen relaciones de poder que permiten mostrar algunas cosas y ocultar otras (Lois, 2014: 48).

Cabe mencionar que en cada taller observamos como las personas que mapean adquieren un rol fundamental, dejando su impronta al cartografiar, y esto se relaciona con su manera de significar y darle sentido al mundo que los rodea (Habegger y Mancilla, 2006). De esta manera, se entiende que a partir de las prácticas de mapeo se busca que las personas que participan se auto-representan, resaltando las problemáticas que las atraviesan, para pensar luego en mecanismos de resolución (Boro et al., 2014), dándole un sentido al mapeo colectivo.

A continuación, comentamos brevemente algunas de las experiencias de mapeo vividas por estudiantes en formación durante los talleres que se vienen implementando desde el año 2023 hasta la actualidad.

El recorrido comenzó en el año 2023, nuestro primer año en la institución, con los primeros talleres de mapeo. En esta etapa inicial, experimentamos con dinámicas más simples, explorando la percepción del espacio cercano y de la comunidad a través de la cartografía. Además, participamos en las Jornadas Pedagógicas del Instituto, en donde, a partir del abordaje de la Educación Sexual Integral (ESI), los mapeos se convirtieron en una herramienta para que las y los estudiantes pudieran expresar sus experiencias, ideas y preocupaciones en torno a la temática, generando un espacio de diálogo y reflexión sobre su propio cuerpo, sus derechos y la construcción de relaciones respetuosas. Estas primeras experiencias nos permitieron sentar las bases de lo que luego se consolidaría como una práctica de mapeo más profunda, crítica y participativa en los años siguientes.

Durante el año 2024 tuvimos la oportunidad de experimentar distintas instancias de talleres de mapeo en el Instituto, lo que nos permitió no solo profundizar en la reflexión acerca de nuestras prácticas docentes, sino también abrir un espacio de construcción colectiva en torno al sentido del mapa en la enseñanza de la geografía. Una de las experiencias significativas que tuvimos durante el 2024 fue en la Escuela Secundaria N°54 del barrio Luján de Florencio Varela, donde, en el marco de la Práctica, implementamos talleres de mapeo con estudiantes en torno al barrio.

En este espacio se generó un proceso muy valioso de construcción colectiva, ya que las y los jóvenes pusieron en palabras tanto las fortalezas como las debilidades de su entorno inmediato. La actividad permitió identificar elementos de pertenencia, como los lugares de encuentro, los espacios culturales y deportivos, pero también emergieron preocupaciones vinculadas con la inseguridad, la falta de infraestructura, la carencia de servicios básicos y los problemas con los residuos que atraviesan su vida cotidiana. Otra cuestión fue que, como consecuencia de la migración paraguaya en el barrio, se presentaba la falta de pertenencia e identidad con el mismo.

El trabajo con estudiantes de secundaria nos demostró la potencia pedagógica de la cartografía social, al posibilitar que los sujetos se reconozcan como protagonistas de la construcción de conocimiento sobre su territorio. En el caso de las y los estudiantes de la Escuela Secundaria N°54, este ejercicio de reflexión y representación visual abrió la posibilidad de pensar su barrio no solo desde las carencias, sino también desde las potencialidades y los recursos con los que cuentan, habilitando una mirada más integral y crítica del espacio que habitan.

Otra experiencia enriquecedora fue la que se llevó a cabo en la Feria del Libro de Florencio Varela, en donde llevamos adelante un mapeo abierto al público. Allí, personas de diferentes edades y trayectorias se acercaron a intervenir sobre los mapas base del partido de Florencio Varela, aportando sus miradas, recuerdos, recorridos, problemáticas, entre otras cosas. El carácter abierto y participativo de esta propuesta puso de relieve la potencia del mapeo colectivo como práctica de diálogo, donde cada trazo y cada palabra escrita en el mapa constituyó un aporte a una cartografía plural. Tal como plantea Lois (2014), el mapa debe ser pensado como un dispositivo que no solo representa, sino que también construye y disputa sentidos, al mostrar ciertas realidades y al mismo tiempo silenciar otras. Las producciones, resultado de la diversidad de quienes participaron en la propuesta en la Feria del Libro, constituyó un ejemplo concreto de ello: los mapas se convirtieron en soportes donde los participantes pudieron visibilizar demandas, narrar memorias y, a su vez, proyectar posibles transformaciones.

En ambos contextos, tanto en la escuela secundaria como en la Feria del Libro, el uso de distintos mapas base fue clave para facilitar la apropiación de la propuesta. Esta diversidad permitió que cada persona encontrara un modo de representación acorde a su experiencia, evitando la homogeneización propia de los mapas oficiales y potenciando la construcción de un sentido colectivo. Como señalan Habegger y Mancilla (2006), en los procesos de mapeo los sujetos que participan dejan su impronta y, al hacerlo, producen conocimiento situado que refleja sus modos de habitar y significar el mundo. En este sentido, los talleres mostraron el valor de pensar el mapa no como una imagen estática y acabada, sino como un proceso dinámico y abierto en el que confluyen voces múltiples.

Durante el año 2025, continuamos con nuevos talleres en el instituto, lo que nos permitió profundizar y consolidar la práctica del mapeo en distintos contextos. Una de las propuestas más significativas fue la de Cartografía de la Memoria, en la cual los participantes plasmaron, a partir de distintos mapas base, recuerdos, recorridos, historias y marcas territoriales de desaparecidos durante la última dictadura militar, configurando su relación con los espacios cotidianos. Este ejercicio fue revelador porque permitió visibilizar cómo la memoria personal y colectiva se inscribe en el territorio, resignificando lugares que habitualmente aparecen despojados de sentido en la cartografía escolar tradicional. Tal como sostiene Souto González (2012), la enseñanza de la geografía requiere habilitar espacios en los que el sujeto pueda reconocerse como productor de conocimientos sobre su entorno y no solo como receptor pasivo de información ya elaborada.

Además, tuvimos la oportunidad de visitar la Escuela Secundaria N°35 del barrio Presidente Perón (La Pepsi), donde pudimos experimentar en el taller de mapeo llevado a cabo, la percepción de las y los estudiantes de la escuela frente a las etiquetas sociales que se les suele imponer por vivir en el barrio La Pepsi. Este encuentro fue particularmente valioso ya que permitió dar voz a los jóvenes, visibilizando sus percepciones, ideas y emociones, y cuestionando categorías preestablecidas que muchas veces limitan la comprensión de su realidad.

Reflexiones finales

A modo de conclusión podemos afirmar que las prácticas de mapeo presentan un entramado de prácticas que muestran cómo el mapa, lejos de ser un recurso neutro y acabado, puede convertirse en una herramienta pedagógica, crítica y transformadora. Siendo un espacio de construcción

colectiva de conocimiento, en el que convergen múltiples voces, memorias y perspectivas.

Cada taller, cada intervención en escuelas y espacios abiertos, mostró la potencia de la cartografía como herramienta pedagógica para problematizar el territorio, visibilizar desigualdades, reconocer fortalezas y generar procesos de auto-representación. El trabajo con estudiantes y con la comunidad nos permitió comprender que mapear no es sólo dibujar el espacio físico, sino también narrar historias, expresar identidades y cuestionar las etiquetas sociales impuestas.

Estos tres años de mapeos involucraron a diversos públicos, generando instancias reflexivas, innovadoras y de mucho crecimiento para quienes fueron parte. Tal como sostienen Lois (2014), Habegger y Mancilla (2006) y Boro et al. (2014), el mapa se constituye como un dispositivo en el que se construyen sentidos, se visibilizan problemáticas y se potencia la participación activa en la producción de conocimiento sobre el territorio.

Estas experiencias confirman que la enseñanza de la geografía puede ser crítica, reflexiva y transformadora cuando se habilitan espacios en los que los sujetos se reconocen como productores activos de conocimiento. Además, los mapeos colectivos fomentan la reflexión sobre las relaciones de poder, las inequidades y las posibilidades de intervención en el territorio, promoviendo el desarrollo de una mirada más integral, inclusiva y consciente del mundo que habitamos. En definitiva, estos tres años de talleres y prácticas de mapeo constituyen un aprendizaje compartido, innovador y en constante construcción, que deja una huella significativa tanto en docentes formadores y docentes en formación, como en los distintos públicos que participaron.

Bibliografía

- Benedetti, A.** (2017). *Epistemología de la geografía contemporánea*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Boro, S., et al.** (2014). *Cartografía para la transformación: El caso de Iconoclasistas*. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. <http://proa.org/documents/11-ICONOCLASISTAS-cartografias-para-la-transformacion.pdf>
- Habegger, S., & Mancilla, I.** (2006). El poder de la cartografía social en las prácticas contrahegemónicas o la cartografía social como estrategia para diagnosticar nuestro territorio. *Revista Araciega*, (14), 1–10.
- Haesbaert, R.** (2013). Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 8(15), 9–42. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102013000200001&lng=es&tlng=es
- Harley, J. B.** (2005). Textos y contextos en la interpretación de los primeros mapas. En *La nueva naturaleza de los mapas* (pp. 59–78). Fondo de Cultura Económica.
- Lois, C.** (2014). Los mapas y las cosas: Reflexiones sobre lo cartográfico, revisitado desde los estudios visuales. En *Mapas para la nación: Estudios en la historia de la cartografía argentina* (pp. 25–48). Biblos.
- Souto González, M. C.** (2012). La geografía escolar y la formación de la ciudadanía: Una mirada crítica. En R. Haesbaert & S. Rodríguez (Comps.), *Geografía y educación: Reflexiones y propuestas*. Miño y Dávila.

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA PROBLEMATIZADORA Y LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA CONTINUA. UNA EXPERIENCIA EN EL NIVEL SECUNDARIO

Mallia, Fernando Alberto

Universidad Nacional de General Sarmiento

fernandoalbertomallia@gmail.com

Palabras clave: problematización - enseñanza de la Geografía - evaluación diagnóstica continua

La presente ponencia se inscribe en el eje "La enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en el nivel secundario y superior" dentro de la línea temática "Estrategias para la enseñanza de la Geografía". El objetivo general es socializar una propuesta didáctica de enseñanza de Geografía en el nivel secundario.

Esta experiencia se implementó en la Escuela Secundaria de la Universidad Nacional de General Sarmiento, donde se promueve el desarrollo de modelos didácticos alternativos, dinámicos y flexibles, sujetos a evaluación continua y centrados en las trayectorias escolares (Teriggi, 2010). En este marco, se diseñó una propuesta de enseñanza para el inicio de Geografía IV, enfocada en la evaluación diagnóstica continua.

La propuesta inicial se centró en tres desafíos clave. Primero, reconocer los saberes previos de las y los estudiantes, tanto en conocimientos disciplinares como en habilidades esenciales para el aprendizaje, incluyendo el manejo de diversos formatos de lenguaje (textual, cartográfico, numérico, gráfico), la interpretación de imágenes y la comunicación oral.

Segundo, se buscó definir actividades y materiales que sirvieran como puntos de partida significativos para futuros escenarios de enseñanza, promoviendo una comprensión profunda más allá de la mera verificación de conocimientos.

Finalmente, el tercer desafío abordó la metodología de evaluación diagnóstica inicial. El objetivo fue ir más allá de una calificación, generando conocimiento sobre los procesos de retroalimentación para establecer una evaluación continua que monitoree la evolución del aprendizaje y asegure la integración significativa de los saberes previos en el itinerario formativo.

La enseñanza de la Geografía en las escuelas hoy en día se plantea, frente al desafío de abordar una realidad socioespacial compleja y dinámica, la necesidad de enriquecer perspectivas disciplinares y estrategias de enseñanza, orientadas a contextualizar y comprender nuevos fenómenos e imaginar otras realidades posibles. Los cambios experimentados en la Geografía escolar se encuentran asociados a la necesidad de una Geografía para comprender el mundo, y tienen que ver tanto con los contenidos de enseñanza como también con su abordaje didáctico.

En este sentido, y en el marco de las decisiones de definición disciplinar, se prioriza el abordaje crítico al configurar las finalidades de una enseñanza de la Geografía centrada en la problematización de contenidos. Implica tratar de comprender el espacio estudiado, pensarlo como un proceso histórico que tiene que ver con las relaciones políticas, sociales y económicas. Se trata fundamentalmente de pensar una metodología de enseñanza que permita a las y los estudiantes no sólo identificar problemas, sino abordar su comprensión desde variadas explicaciones. Para ello, las propuestas de enseñanza deberán considerar en sus recorridos didácticos "la potencialidad pedagógica de temáticas del presente desde una perspectiva multidimensional, para un tiempo de trabajo acotado. El valor pedagógico de la combinación de recursos variados, visuales,

audiovisuales, cartográficos, artísticos y narrativas con un lugar para el sujeto a partir de estrategias interactivas.” (Gurevich 2022:22). Al respecto, Álvarez (2013:13) sugiere “sin ánimo de agotar las orientaciones posibles para problematizar el mundo, algunas definiciones. Entre ellas:

- La multicausalidad y la multidimensionalidad,
- La multiperspectividad paradigmática,
- Las diferencias socioculturales y las desigualdades sociales,
- La multiescalaridad espacial y temporal,
- La ubicuidad y multipolaridad del poder,
- El carácter ambiental de cualquier modelo social de acumulación y el carácter social de las problemáticas ambientales.
- La diferenciación política e histórica entre diferentes tipos de Estado.”

La definición didáctica se articula a través de un eje problematizador que guía la selección y organización de contenidos. Según Zenobi (2024), este proceso implica adoptar un marco teórico-conceptual, delimitar un espacio y tiempo específicos, precisar conceptos clave y proponer una "puerta de entrada" atractiva al tema. Las estrategias de enseñanza deben alinearse con esta problemática, diseñando actividades que fomenten la participación estudiantil, el debate y la confrontación argumentada de ideas.

Asimismo, es fundamental considerar el aprendizaje como un proceso complejo y personal, tal como lo describe Pogré (2012), donde cada individuo reinterpreta la realidad desde su experiencia  nica. Esta visión desvanece la idea de una enseñanza uniforme, ya que la diversidad en las formas de aprender es inherente. En este sentido, Pogré también define los desempeños de comprensión como la capacidad de actuar flexiblemente con el conocimiento, implicando la resolución de situaciones novedosas, la creación y la reorganización efectiva de información.

Sobre la idea de evaluación diagnóstica continua, esta trasciende la conceptualización tradicional que la define como una instancia puntual para "medir" lo aprendido (Pogré, 2012). No se define como un momento aislado al inicio de una práctica pedagógica, sino un acompañamiento constante, formativo y retroalimentativo (Anijovich, 2011). Se concibe como una herramienta para comprender los procesos de aprendizaje de las y los estudiantes, obtener información valiosa sobre sus conocimientos previos, formas de aprender, los obstáculos que se presenten y las necesidades tanto subjetivas como grupales. Así, el docente puede adaptar sus estrategias, secuencias didácticas y recursos para responder a las necesidades detectadas.

Esta experiencia se estructuró en torno al eje problematizador "La inserción comercial de Argentina en la dinámica del mercado neoliberal global". La propuesta didáctica buscó fomentar la comprensión de este fenómeno geográfico complejo, partiendo del reconocimiento de los saberes previos de las y los estudiantes sobre conceptos como globalización, relación centro-periferia, recursos estratégicos y bienes comunes de la Tierra.

Se dise n  una secuencia de tres actividades interconectadas. Cada una apuntó a activar diferentes desempeños de comprensión y a trabajar con distintos formatos de lenguaje, alineándose con una evaluación diagnóstica continua y formativa. El objetivo fue no solo verificar conocimientos, sino también generar información sobre los procesos de retroalimentación y el desarrollo de la comprensión.

La primera actividad se centró en la interpretación del lenguaje cartográfico como herramienta para la problematización del espacio geográfico. Se presentaron una serie de cartogramas que representaban la producción mundial de manufacturas y materias primas en el año 2010. La elección de este formato respondió a la necesidad de desnaturalizar las representaciones espaciales convencionales.

Las consignas formuladas buscaron trascender la mera decodificación de la información, invitando a los estudiantes a:

- Identificar y reconocer variables expresadas cartográficamente.
- Comparar dinámicas espaciales representadas, fomentando el desarrollo de la multiescalaridad espacial y la multiperspectividad paradigmática.
- Cuestionar e interpelar las representaciones dadas, incentivando una postura crítica frente a la información.
- Imaginar y proponer alternativas de representación, lo que implicó un ejercicio de creatividad y comprensión de las relaciones entre los datos y su visualización.

Esta fase inicial permitió un primer relevamiento de la capacidad de los estudiantes para leer, analizar y reflexionar críticamente sobre datos espaciales complejos.

La segunda actividad propuso el abordaje del lenguaje numérico-estadístico, esencial para la comprensión de las dinámicas económicas globales. Se facilitó un cuadro de datos de exportaciones e importaciones de Argentina durante un período de diez años, solicitando focalizarse en los datos correspondientes al año 2010, manteniendo la coherencia temporal con la actividad anterior.

Los estudiantes fueron guiados para:

- Realizar una lectura inicial de los datos estadísticos, identificando valores extremos.
- Comparar y vincular estos valores con las variables presentadas en el cuadro.
- Construir una representación gráfica utilizando un software de su elección.

Esta consigna apuntó a evaluar no solo la capacidad de manejar herramientas tecnológicas, sino también de justificar la elección del software en función del objetivo de visualización y comparación de datos. Esto estimuló la autonomía y la reflexión metacognitiva sobre las herramientas más adecuadas para la comunicación de información compleja.

Esta actividad permitió diagnosticar la habilidad para interpretar y transformar datos cuantitativos, reforzando la comprensión de la multicausalidad y multidimensionalidad de los fenómenos económicos.

La tercera actividad se centró en el lenguaje textual y visual, abordando la multiperspectividad en la construcción de la realidad social. Se presentaron encabezados de tres medios periodísticos con posiciones disímiles respecto al rol de Argentina en la exportación de materias primas, acompañados de imágenes y epígrafes.

Las consignas buscaron que los estudiantes:

- Comparen críticamente las distintas posturas de los medios de comunicación.
- Retomen aspectos históricos de la inserción de Argentina en el mercado mundial.
- Argumenten la posición actual de Argentina, integrando la información y las conclusiones obtenidas en las dos actividades previas.
- Hipoteticen sobre el futuro de la inserción de Argentina en el mercado mundial, fundamentando sus proyecciones.

Esta actividad no solo evaluó la capacidad de lectura crítica y la identificación de actores sociales en pugna, sino también la habilidad de síntesis, argumentación y proyección, promoviendo un análisis de la complejidad y conflictividad de las sociedades contemporáneas.

Esta experiencia ha presentado la significatividad del enfoque problematizador y la evaluación diagnóstica continua en la enseñanza de la Geografía, potenciando el rol activo de las y los estudiantes. En este sentido, ha logrado evidenciar el lugar que ocupan los saberes y prácticas, tanto disciplinares y de desarrollo del aprendizaje, para la construcción de propuestas didácticas desde una mirada crítica sobre la complejidad de la realidad.

Bibliografía

- Ajón, A., & Gurevich, R.** (2022). La enseñanza de la geografía en el presente: ¿Qué nos deja la pandemia? ¿Qué aprendimos? En O. Lossio (Comp.), *La enseñanza de la geografía: Investigaciones, experiencias y propuestas: Contribuciones de las IV Jornadas de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía de Universidades Públicas Argentinas (ReDIEG)*. Universidad Nacional del Litoral.
- Álvarez, G.** (2013). Los diseños curriculares de Geografía de la provincia de Buenos Aires como asunto político, ciudadano y cultural: Período 2005–2012 [Ponencia]. *XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Lima, Perú.
- Anijovich, R., & González, C.** (2011). El círculo virtuoso de la retroalimentación. En *Evaluar para aprender: Conceptos e instrumentos*. Aique Educación.
- Pogré, P.** (2012). *Enseñanza para la comprensión: Un marco para el desarrollo profesional docente*. Departamento de Didáctica y Teoría de la Educación, Facultad de Formación de Profesorado y Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Terigi, F.** (2010). *Las cronologías de aprendizaje: Un concepto para pensar las trayectorias escolares* [Conferencia]. Jornadas de apertura del ciclo lectivo 2010, Santa Rosa, La Pampa. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf
- Zenobi, V.** (2016). Una Geografía para comprender y explicar el mundo actual. *Quehacer Educativo*, (137).
- Zenobi, V.** (2024). Del currículum al aula: Cada docente con sus decisiones didácticas. *Geograficando*, 20(2), e171. <https://doi.org/10.24215/2346898Xe171>

GEOGRAFÍA URBANA: EL VAGABUNDEO COMO FORMA DE INVESTIGACIÓN / COMO MÉTODO PEDAGÓGICO

Ravano, Gabriel Hernán
Profesorado “Alfredo L. Palacios”
tupacravano@gmail.com

Palabras Clave: urbanismo – paisaje – percepción - estética

Toma 1: Línea 8, Servicio Semi-Rápido Aeroparque-Aeropuerto

Los objetos se perciben distintos no solo por la distancia, sino por la velocidad. Esto no es nuevo: Venturi, en su estudio sobre Las Vegas, muestra como la cartelera se adapta a la alta velocidad de Freemont o a los andares lentos de las peatonales.

Nosotros viajamos en el semi rápido, por la autopista. Parados y en medio de cuerpos que se entrechocan por la inercia. La velocidad se percibe por la ventana.

Gracias a las autoritarias concepciones urbanísticas de la dictadura, la autopista Ricchieri se extiende como un tajo entre los edificios. A la velocidad del auto o el colectivo, en principio podemos ver sucesiones de ventanas, cartelera, terrazas, balcones, que se transforman en líneas continuas. Pero, nuestro ojo va adiestrándose: aquí y allá antiguos frontispicios en piedra de fábricas abandonadas de una vieja argentina industrial, diferentes estilos de las terrazas...

Hay una ciudad al ras de la calle que desde esas alturas no vemos, pero hay una ciudad de las alturas que, casi en un acto de voyeurismo, se nos hace presente desde la autopista.

Hay una mirada propia del que entreteje el texto de la ciudad con los pies, como decía De Certeau. Cuando decimos “mirada” incluye otra clase de sentidos en juegos: imágenes fugaces, cambios en la sonoridad ambiental, las distancias y los movimientos de los cuerpos, olores, incluso eso que los escultores llaman “lo háptico”, las particulares texturas que se perciben con la vista.

El dandi flâneur del modernismo literario miraba y sabía –como pasajero de la ciudad- que era mirado: miraba las interacciones en el paisaje desde donde era mirado con sus corbates y sus sombreros.

Filmamos una película inconsciente con nosotros como extras y protagonistas a la vez. La cuestión de la percepción, donde lo visual tiene un lugar preponderante, es uno de los problemas a los enfrentamos, pues excede el acto físico de simplemente ver. El acto físico es relativamente sencillo, depende de determinados estímulos luminosos en la retina. Pero ver es bastante más que ello.

En primer lugar, porque vemos objetos que nos son dados a ver, es decir, algo llama de ellos a ser vistos. Por lo tanto, los objetos de nuestra percepción ocupan algún lugar estructural. Establecemos con ellos una relación escópica que vuelve a mostros, la mirada nos sitúa también en el lugar de ser objeto de la mirada.

En segundo lugar, no todo tiene el mismo efecto. Nuestros ojos se depositan sin ver rutinariamente en determinadas imágenes, y aunque les prestemos atención no tienen demasiado efecto subjetivo en nosotros. Lo que Barthes llamaba studium. Por el contrario, la atracción, el asombro o el mero interés entran en un giro donde se juegan la percepción y el deseo. Barthes tiene un nombre para ello: punctum.

En tercer lugar, si la mirada tiene un lugar estructural, nuestros modos de ver están marcados por la cultura. Un paisaje rural puede emocionar a un habitante de las ciudades, no a un campesino. Una imagen fílmica puede ser procesada por alguien acostumbrado a la polifonía de un relato. Todo

paisaje, por más que sea natural, tiene la artificialidad de la construcción subjetiva y social de la mirada.

Toma 2: Viena 1947

Zona aliada de la devastada Viena de posguerra. Holly Martins (Joseph Cotten) se encuentra con Harry Lime (Orson Welles), buscado por vender penicilina adulterada, lo que ocasionó terribles daños a niños afectados de meningitis. Suben a la Noria de Viena. Allí, a 61 metros, dialogan mientras miran la ciudad.

Martins: - ¿Alguna vez has visto a una de tus víctimas?

Lime: - ¿Víctimas? No seas tan melodramático.

(Abre la puerta del carro. La ciudad de Viena. La gente, a esa altura, parecen simples puntos móviles) Dime... ¿de verdad te daría pena si uno de esos puntitos dejara de moverse para siempre? Si te ofreciera veinte mil dólares por cada puntito que se parara, en serio, chico, ¿me dirías que me guardara mi dinero? ¿O te pondrías a calcular cuántos puntitos estarías dispuesto a parar? Libres de impuestos, chico. Libres de impuestos. En estos días es la única manera de ahorrar dinero.

Desde la Noria se ve el paisaje de Viena. Pareciera que el paisaje requiere de algún elemento humano que lo transforme como tal: aun la mirada es algo construido socialmente. Pero no se trata de turistas impregnándose del ambiente vienes. En esta escena, más que lo sublime de la capital austriaca, la mirada es la biopolítica del cálculo. ¿Cuántos puntos podrían detenerse por la especulación económica? Podría ser un mapeo de variables económicas de un bróker inmobiliario, o la zonificación de alguna estrategia de represión política.

En primer lugar, hagamos una distinción algo burda pero operativa del espacio urbano según ubiquemos la mirada en el par poder / resistencia. Por un lado, podemos conceptualizar un espacio concebido por y desde algún lugar de poder político o económico. Al espacio concebido desde el poder lo denominaremos “urbanismo”. Por otra parte, en ese mismo espacio se realizan actividades humanas, ya sea por individuos o grupos que podemos denominar subalternos o dominados. A este grupo le daremos el nombre de “usuarios”. Esta distinción como toda oposición binaria es puramente operativa y mecánica, pero tiene cierta utilidad explicativa: nos permite pensar un polo desde el poder y otro polo desde lo que podríamos denominar resistencia, dado que - en término foucaultianos- en forma probabilística o posible toda acción del poder conlleva resistencia.

El espacio urbano -en primer término- es un espacio físico en gran parte construido por el hombre, que puede ser percibido a través de los sentidos. Ésta sería la primera definición de paisaje a la que podemos acceder. Sin embargo, ese paisaje no es un cuadro estático, sino que está en permanente reformulación y movimiento. Evidentemente se trata de un espacio de representación del poder urbanístico donde la cosmovisión de quien detenta el poder se exhibe. En cierto modo esta acción del poder acompaña a lo que podríamos llamar la espacialización de la ideología dominante. La sociedad burguesa crea la ficción democrática de la igualdad ciudadana y esta ficción es pensable en sus dimensiones espaciales: la ciudad y en especial el espacio público se exhiben como un lugar accesible, democrático y libre cuando en realidad desde está cuidadosamente planificado sobre quién, cómo, dónde debe usar esos espacios. Pero esto no es algo estático en medio de la pasividad de los urbícolos: también es escenario del conflicto porque constituye el espacio ideal para la exhibición de todas formas de resistencia. Así, el espacio construido desde el urbanismo también tiene usos alternativos, es el lugar del monumento, pero también de la protesta, es el lugar de consumo pero también de otras formas de intercambio.

También es un escenario dramático: las dramaturgias que se exhiben en ese escenario los cuerpos lejos de ser máquinas mecánicas también son máquinas expresivas. Una mirada atenta -como en el cuento de Poe- puede distinguir diferentes grupos sociales en sus movimientos, en su forma de darse a ver, en sus modos de transformar estigmas en emblemas. Pero oculto entre cartelera y neones, los sistemas de vigilancia del poder están atentos: mantener escenografías, identificar actores, seleccionar elencos.

Toma 3: París 1897

El joven argentino Manuel Ugarte, todavía un proyecto de escritor del modernismo literario, amigo de Darío, pero con una conciencia social en construcción, pasea por los bulevares parisinos, extasiado por la cultura francesa, como todo intelectual de la época. Pero ha visto algo que al flâneur modernista escapa “nadie nos habla del París de los obreros, de los empleados, de los industriales, de los sabios, de los artistas, de las Universidades populares, de las obras de caridad, de las ideas generosas” En esos ambientes, las obreras buscan partenaires para remediar la soledad y obtener algún tipo de sostén: “¡Pobres almas de veinte años; abandonadas en medio de una ciudad enorme que las acecha para devorarlas! Es tanta la desproporción entre la resistencia que pueden oponer y el ataque universal de que son objeto, que aun cuando caen y se deshojan, parecen resplandecer con una aureola de martirio”

Como ha mostrado Rosana Reguillo, la ciudad es enmarcada por los usuarios bajo un triple sistema clasificatorio. el espacio que perciben como propio (tópico), el espacio ajeno que vemos como deseable e inalcanzable, como utópico y un espacio de radical alteridad (heterópico) donde se esconde la noche y la oscuridad de la ciudad, pero también los deseos ocultos, el quiebre de toda ley.

En términos de paisaje esto se manifiesta por sutiles cambios, situaciones de “borde” donde de pronto el usuario de los espacios se encuentra como que ha atravesado fronteras, ya que el andar no es solo un acto mecánico de movilidad sino un permanente acto de interpretación de códigos que van cambiando según los lugares atravesados en la ciudad *“Conduzco por los barrios bajos de la ciudad / Veo las estrellas salir del cielo / Sí, el cielo brillante y vacío / Todo fue hecho para ti y para mi / Así que demos un paseo y veamos qué es lo nuestro” (Iggy Pop, The Passenger, 1977).*

Por eso, si bien no podemos negar los aportes de determinados urbanistas como Cullen o Lynch que han buscado estandarizar el texto posible de la imagen de la ciudad, esa imagen se aproxima más a una obra surrealista o un palimpsesto medieval, donde estructurar una imagen legible y orientadora es una situación bastante compleja para el urbícola. Esto se profundiza en las ciudades del capitalismo tardío donde se funde lo material y lo virtual, lo digital y lo analógico, la realidad y los simulacros.

¿Para qué vagabundear?

Tenemos mapas para marcar diferencias espaciales, movimientos de transporte, definir aéreas económicas, esos elementos objetivos que podemos concebir a partir de la geografía y sus ciencias auxiliares.

Ahora bien, en la investigación y en la enseñanza de la geografía (urbana) lo que ocurre a nivel de la calle, y me atrevería a decir, en el espacio corporal del investigador resulta un recurso insoslayable. “Forma extrema de observación participante donde sujeto y objeto se confunden”, la llama Manuel Delgado. Podemos captar la vida urbana de determinado momento histórico a través de cronistas y pintores que transitaron las calles pues hay un conocimiento en el andar, y los flâneurs y flâneuses de toda laya dan cuenta de ello. Prefiero usar vagabundeo o nomadismo para desanclar el término de otra época, de otro continente.

Si admitimos que el ser determina la conciencia, y que todo conocimiento surge de la práctica, y como resulta obvio que el desplazarse por los espacios urbanos significa practicarlos, al ras de la calle podemos percibir las sutilezas del mundo de la vida de los diferentes lugares, sus transiciones, las escenografías del poder. Podemos marcar en un plano los cuerpos desplazándose, pero los usos del cuerpo, su teatralidad, sus fusiones coreográficas en la masa y en sus particularidades, los actos de reescritura del espacio y sus adaptaciones y resistencias solo pueden ser captados desde otra escala. Hay todo un paisaje multisensorial al cual solo un nomadismo epistemológico -por darle un nombre- puede acceder. Esto se vuelve fundamental en las ciudades posmodernas donde el

simulacro y lo virtual forman parte de su existencia.

Como lo han demostrado las situacioncitas el andar es un acto político pues significa apropiarse de los espacios y darles otro uso, otra significación distinta al que desde el urbanismo se busca imponer. Después de todo, desnaturalizar lo conocido y cotidiano ya es subvertirlo.

Si la estética es percepción, darle otra significación al espacio es una acción política: en tiempos de estetización de la política se debe proponer -cómo quería Walter Benjamín- la politización de la estética.

Bibliografía

- Ascher, F.** (2007). *Los nuevos principios del urbanismo*. Alianza.
- Bachelard, G.** (2001). *La poética del espacio*. Fondo de Cultura Económica.
- Bailly, A.** (1978). *La percepción del espacio urbano*. Instituto de Estudios de Administración Local.
- Baudelaire, C.** (2006). *Arte y modernidad*. Prometeo.
- Bauman, Z.** (2002). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Belinsky, J.** (s. f.). *Lo imaginario: Un estudio*. Nueva Visión.
- Benjamin, W.** (2013). *El libro de los pasajes*. Akal.
- Benjamin, W.** (1980). *Poesía y capitalismo: Iluminaciones II*. Taurus.
- Berman, M.** (1997). *Todo lo sólido se desvanece en el aire: La experiencia de la modernidad*. Siglo XXI.
- Bernard, M.** (1985). *El cuerpo*. Paidós.
- Boal, A.** (1980). *Teatro del oprimido*. Nueva Imagen.
- Bourdieu, P.** (2000). Efecto de lugar. En *La miseria del mundo*. Fondo de Cultura Económica.
- Bourriaud, N.** (2013). *Estética relacional*. Adriana Hidalgo.
- Buck-Morss, S.** (1988). *Dialéctica de la mirada: Walter Benjamin y el proyecto de los pasajes*. Visor.
- Butler, J.** (2005). *Cuerpos que importan*. Paidós.
- Caldeira, T. P. R.** (2007). *Ciudad de muros: Crimen, segregación y ciudadanía en San Pablo*. Gedisa.
- Caldeira, T. P. R.** (2010). *Espacio, segregación y arte urbano en el Brasil*. Katz.
- Careri, F.** (2003). *Walkscapes: El andar como práctica estética*. Gustavo Gili.
- Carman, M.** (2007). *Las trampas de la cultura: Los "intrusos" y los nuevos usos del barrio de Gardel*. Paidós.
- Castells, M.** (2001). *La ciudad informacional*. Alianza.
- Citro, S.** (Coord.). (2010). *Cuerpos plurales: Antropología de y desde los cuerpos*. Biblos.
- Cucó, J.** (2005). *Antropología urbana*. Ariel.
- Cullen, G.** (1977). *El paisaje urbano*. Blume.
- Davis, M.** (2003). *Ciudad de cuarzo*. Lengua de Trapo.
- De Certeau, M.** (1996a). *La invención de lo cotidiano: 1. Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Certeau, M.** (1996b). *La invención de lo cotidiano: 2. Habitar, cocinar*. Universidad Iberoamericana.
- De La Pradelle, M.** (2007). La ciudad de los antropólogos. *Cultura Urbana*, (4).
- Delgado, M.** (1999). *El animal público*. Anagrama.
- Delgado, M.** (2007). *Sociedades movedizas: Pasos hacia una antropología de las calles*. Anagrama.
- Delgado, M.** (2009). *El espacio público como ideología*. Catarata.
- Donzelot, J.** (2001). La ciudad de tres velocidades. En *La fragilización de las relaciones sociales*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Douglas, M.** (s. f.). *Pureza y peligro: Una introducción a los conceptos de contaminación y tabú*. Siglo XXI.
- Firey, W.** (s. f.). Sentimiento y simbolismo como variables ecológicas. En G. A. Theodorson (Ed.), *Estudios de ecología humana* (Vol. 1). Labor.
- Foucault, M.** (2011a). *El cuerpo utópico: Las heterotopías*. Nueva Visión.
- Foucault, M.** (2011b). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Gehl, J.** (2006). *La humanización del espacio urbano: La vida social entre los edificios*. Reverté.
- Goffman, E.** (1971). *Ritual de la interacción*. Tiempo Contemporáneo.

- Goffman, E.** (1982). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu.
- Goffman, E.** (2006). *Frame analysis: Los marcos de la experiencia*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- González, H., & Rinesi, E.** (Comps.). (1996). *Las multitudes argentinas*. Desde la Gente.
- Halbwachs, M.** (2011). *La memoria colectiva*. Miño y Dávila.
- Hall, E. T.** (1978). *Más allá de la cultura*. Gustavo Gili.
- Hall, E. T.** (2001). *La dimensión oculta*. Siglo XXI.
- Hall, P.** (2005). *Ciudades del mañana*. Del Serbal.
- Hannerz, U.** (1986). *Exploración de la ciudad: Hacia una antropología urbana*. Fondo de Cultura Económica.
- Harvey, D.** (2005). *La condición de la posmodernidad*. Amorrortu.
- Heller, A.** (1987). *Sociología de la vida cotidiana*. Península.
- Holston, J.** (2010). *A cidade modernista*. Companhia das Letras.
- Ingenieros, J.** (1938a). *Criminología*. Elmer.
- Jacobs, J.** (2010). *Muerte y vida de las grandes ciudades*. Capitán Swing.
- Jay, M.** (2008). *Ojos abatidos: La denigración de la visión en el pensamiento francés del siglo XX*. Akal.
- Joseph, I.** (2002). *El transeúnte y el espacio urbano: Ensayo sobre la dispersión del espacio público*. Gedisa.
- Lacan, J.** (1991). *El seminario: Libro 1. Los escritos técnicos de Freud*. Paidós.
- Lacarrieu, M., et al.** (2005). *Buenos Aires imaginada*. Convenio Andrés Bello.
- Lefebvre, H.** (1982). *La revolución urbana*. Alianza.
- Lynch, K.** (2009). *La imagen de la ciudad*. Gustavo Gili.
- MacCannell, D.** (2007). *Lugares de encuentro vacíos*. Melusina.
- Maldonado, T.** (1972). *Ambiente humano e ideología*. Nueva Visión.
- Merleau-Ponty, M.** (1983). *Fenomenología de la percepción*. Planeta.
- Mongin, O.** (2006). *La condición urbana*. Paidós.
- Monsiváis, C.** (s. f.). *Entrada libre: Crónicas de la sociedad que se organiza*. Era.
- Muxí, Z.** (2009). *La arquitectura de la ciudad global*. Nobuko.
- Norberg-Schulz, C.** (2024). *Genius loci: Paisaje, ambiente y arquitectura*. Reverté.
- Park, R. E.** (1996). *La ciudad y otros escritos*. Del Serbal.
- Reguillo Cruz, R.** (2004). *La construcción simbólica de la ciudad*. ITESO.
- Reguillo Cruz, R.** (2006). Los miedos, sus laberintos, sus monstruos, sus conjuros: Una lectura socioantropológica. *Etnografías Contemporáneas*, 2(2).
- Rossi, A.** (1995). *La arquitectura de la ciudad*. Gustavo Gili.
- Schechner, R.** (2000). *Performance: Teoría y práctica interculturales*. Eudeba.
- Sennett, R.** (2001). *Vida urbana e identidad personal*. Península.
- Signorelli, A.** (1999). *Antropología urbana*. Anthropos.
- Silva, A.** (2000). *Imaginario urbanos*. Tercer Mundo Editores.
- Silva, A.** (2004). *Metodología: Imaginario urbanos*. Convenio Andrés Bello.
- Silva, A.** (2014). *Atmósferas ciudadanas: Grafiti, arte público, nichos estéticos*. Universidad Externado de Colombia.
- Simmel, G.** (1939). *Sociología*. Aguilar.
- Simmel, G.** (1992). *El individuo y la libertad: Ensayos de crítica de la cultura*. Península.
- Smith, N.** (2012). *La nueva frontera urbana: Ciudad revanchista y gentrificación*. Traficantes de Sueños.
- Soja, E. W.** (2010). Tercer espacio: Extendiendo el alcance de la imaginación geográfica. En N. Benach & A. Albet (Eds.), *Edward Soja: La perspectiva posmoderna de un geógrafo radical*. Icaria.
- Sorkin, M.** (Ed.). (1999). *Variaciones sobre un parque temático*. Gustavo Gili.
- Venturi, R.** (2011). *Aprendiendo de Las Vegas*. Gustavo Gili.
- Webber, M.** (1974). *Indagaciones sobre estructura urbana*. Gustavo Gili.
- Wirth, L.** (s. f.). Ecología humana. En G. A. Theodorson (Ed.), *Estudios de ecología humana* (Vol. 1). Labor.
- Yu Fu Tuan.** (2007). *Topofilia*. Melusina.
- Zárate Martín, A.** (1999). *El espacio interior de la ciudad*. Síntesis.

GEOGRAFIA VIVA: APRENDIZAJE DESDE LA LITERATURA Y LA MÚSICA LATINOAMERICANA

Prof. Oropeza, Arturo Napoleón
napoleonarturo2021@gmail.com

Palabras clave: territorio narrado - pedagogía multisensorial - ritmos del territorio - literatura geográfica

La enseñanza de la Geografía ha sido tradicionalmente abordada desde una perspectiva técnica y descriptiva, centrada en mapas, coordenadas y fenómenos físicos. Sin embargo, en América Latina, donde el territorio está profundamente entrelazado con la memoria, la identidad y la resistencia, se vuelve urgente reimaginar la pedagogía geográfica como una experiencia multisensorial y emocional. La Literatura y la Música, como expresiones vivas del territorio, ofrecen caminos alternativos para comprender el espacio no solo como extensión física, sino como lugar habitado, narrado y cantado. Esta es una propuesta basada en experiencias que a lo largo de los años 2024 y 2025 se realizaron programas radiofónicos a través de la emisora OnLine GeoTertulias, y en ellos se propuso una mirada integradora que vincula la Geografía con la Literatura y la Música Latinoamericana, explorando cómo estas disciplinas pueden enriquecer la enseñanza geográfica, fomentar la identidad territorial y despertar competencias críticas en los estudiantes.

1. Literatura: El Territorio Narrado

La Literatura latinoamericana ha sido, desde sus orígenes, una forma de cartografiar el alma del continente. Autores como Gabriel García Márquez, Juan Rulfo, Rómulo Gallegos, Alejo Carpentier o Eduardo Galeano han convertido el paisaje en personaje, el clima en metáfora y la ciudad en conflicto.

La Literatura es una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela, “la literatura permite leer y releer la ciudad, interpretarla desde sus tensiones simbólicas, afectivas y sociales” Rodríguez y Moreno (2006). Esta lectura geográfica de los textos literarios permite al estudiante desarrollar competencias espaciales desde la percepción, la representación y la observación. Por ejemplo, en *Pedro Páramo* de Juan Rulfo, el pueblo de Comala se convierte en un espacio fantasmagórico que revela la aridez del paisaje mexicano y la desolación social. En *Los pasos perdidos* de Carpentier, la selva latinoamericana es un palimpsesto de tiempos históricos, donde la geografía física se entrelaza con la búsqueda espiritual.

Gabriel García Márquez, por ejemplo, nos ofrece en “*Cien años de soledad*” una geografía imaginaria que condensa los ciclos climáticos, el aislamiento, la expansión urbana y la relación entre espacio y poder. Macondo no es solo un pueblo: es un universo donde la historia y la geografía se entrelazan como ramas de un mismo árbol genealógico.

Rómulo Gallegos, en *Doña Bárbara*, dramatiza el conflicto entre barbarie y civilización en los llanos venezolanos. Aquí, el territorio es campo de batalla moral, y la geografía se convierte en metáfora de la lucha por el alma de América Latina.

José Eustasio Rivera, en “*La vorágine*”, nos sumerge en la selva amazónica como geografía del sufrimiento humano. La explotación del caucho, la violencia y el extravío físico y espiritual hacen de la selva un personaje más, tan implacable como fascinante. Incluso en obras más contemporáneas como “*Santa Evita*” de Tomás Eloy Martínez, el cuerpo de Eva Perón se convierte en territorio

simbólico, recorrido por Argentina como mito ambulante. La geografía aquí es emocional, política y profundamente narrativa.

Estas obras permiten trabajar conceptos como región, paisaje, migración, frontera y urbanización desde una perspectiva simbólica y crítica, conectando la experiencia lectora con la comprensión territorial.

2. Música: El Territorio Cantado

La música latinoamericana es una geografía sonora. Cada ritmo, cada instrumento, cada letra encarna un paisaje, una historia y una lucha. Desde el joropo venezolano hasta la zamba argentina, desde el vallenato colombiano hasta la cueca chilena, la música narra el territorio con una precisión emocional que supera cualquier mapa.

Baraceta, J. (2017) en su tesis “Entre la música y la geografía”, propone el uso del vallenato tradicional como estrategia pedagógica para enseñar geografía cultural en Colombia, identidad y ciudadanía. A través del análisis de canciones, los estudiantes pueden reconocer el paisaje, la historia y los valores de su región, resignificando el espacio geográfico como lugar de pertenencia.

La canción “Latinoamérica” de Calle 13, por ejemplo, es una cartografía poética del continente: “Soy lo que dejaron, soy toda la sobra de lo que te robaron”. En ella se mencionan ríos, montañas, pueblos y heridas, convirtiéndose en un recurso didáctico para trabajar temas como colonialismo, biodiversidad, migración y resistencia.

Cada país tiene su propio coro de voces que celebran sus montañas, ríos, llanuras, costas y cielos. La geografía no solo se estudia, también se canta, se pinta, se narra y se vive.

- Chile: Violeta Parra y Víctor Jara cantaron a los valles, los volcanes y la cordillera como símbolos de resistencia y belleza.
- Argentina: La zamba “Luna tucumana” o “El arriero” de Yupanqui son cantos al paisaje andino y al hombre que lo habita.
- México: Desde los corridos hasta los boleros, el paisaje aparece como telón de fondo de historias de amor, lucha y pertenencia.
- Colombia, por su parte, se despliega en la voz de Jorge Celedón como “Como te quiero Colombia”. Esta canción es una invitación geográfica: “Por el carnaval que hay en Barranquilla, por el Monserrate de Bogotá, por las bellas playas de Cartagena...”. Cada verso es una postal sonora que celebra la diversidad de climas, culturas y paisajes: los Llanos, la Guajira, el café, las ferias, las montañas.

La música también permite abordar el concepto de región desde la sonoridad: ¿cómo suena el Caribe? ¿Qué instrumentos representan los Andes? ¿Qué ritmos narran la ciudad? Esta aproximación multisensorial despierta en los estudiantes una comprensión afectiva del territorio.

La investigadora y musicóloga de la Universidad Nacional Experimental Rafael María Baralt, nos refuerza nuestra propuesta: “la música, como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la geografía, representa una propuesta metodológica para la aprehensión del espacio, partiendo de vivencias que la música proporciona a través de diversidad de elementos y características.” Avillar, E. (2015).

3. Propuesta Didáctica: Geografía Sentida

A partir de estas reflexiones, se propone una estrategia pedagógica que integre Literatura y Música en la enseñanza de la Geografía:

- Lectura geográfica de textos literarios: identificar paisajes, conflictos espaciales, migraciones, fronteras simbólicas.

- Análisis de canciones como fuentes geográficas: ubicar lugares mencionados, interpretar el contexto histórico y cultural.
- Dramatización de escenas literarias y musicales: representar tensiones territoriales desde el cuerpo y la voz.
- Creación de mapas narrativos y sonoros: ilustrar recorridos, paisajes y emociones vinculadas al territorio.
- Murales colaborativos: integrar fragmentos literarios y letras musicales con íconos geográficos y visuales.

Esta propuesta busca transformar la clase de Geografía en una experiencia estética, crítica y comunitaria, donde el territorio se sienta, se cante y se narre.

Conclusión

Enseñar Geografía a través de la Literatura y la Música Latinoamericana es una apuesta por la pedagogía del sentido. Es reconocer que el territorio no solo se mide, sino que se vive; que no solo se representa, sino que se recuerda. Es una forma de devolverle al mapa su voz, su historia y su emoción.

La geografía es la piel de la historia, y esa piel, en América Latina, está tatuada con canciones, cuentos y memorias que esperan ser leídas y cantadas en el aula.

Bibliografía

- Alvillar Polanco, E.** (2015). La música como estrategia pedagógica para el aprendizaje de la geografía. *Perspectivas: Revista de Historia, Geografía, Arte y Cultura*, 3(5), 113–141. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8859171>
- Baraceta, J.** (2017). *Entre la música y la geografía* [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional]. <https://upnblb.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/9182/TE20967.PDF?sequence=1&isAllowed=y>
- Rodríguez, C., & Moreno, N.** (2006). La literatura: Una estrategia para la enseñanza y comprensión de la geografía en la escuela. *Geoenseñanza*. <https://doi.org/10.1234/geo.2006.11211>

LOS GRANDES EVENTOS DEPORTIVOS COMO OPORTUNIDADES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE UNA GEOGRAFÍA RENOVADA

Fernández, Gustavo

ISP 62 Ángela Cullen (San José de la Esquina, Santa Fe)

geoclassesprofesorado@gmail.com

Palabras clave: Geografía renovada – territorio - región

Descripción y justificación del problema:

El presente artículo surge de experiencias áulicas y recorridos bibliográficos, que expresan una inquietud común: la preocupante brecha entre el desarrollo académico de la Geografía, cuya vertiente crítica apunta a la deconstrucción de un sistema basado en las desigualdades socioespaciales, por un lado; y su concreción como disciplina escolar, en propuestas de enseñanza – aprendizaje tradicionales, ancladas en actividades de localización y descripción, que se retroalimentan con expectativas sociales de que esto suceda, por el otro.

En este sentido, el desarrollo del texto estará dividido en tres secciones, correspondientes a los Grandes Eventos Deportivos (GED) de los últimos años: Copa Mundial Qatar 2022, Copa América EEUU 2024 y Juegos Olímpicos París 2024. Los tres casos, se destacan por su trascendencia como fenómenos culturales, otorgándole una relevancia social que amerita su abordaje en las clases de Geografía, de los distintos niveles educativos. Sin embargo, la escasa reflexión acerca de los contenidos y los objetivos de su enseñanza, se traducen en actividades escuetas, generalmente desfasadas de los planes de estudio previamente pautados, que reducen la temática a la de casos excepcionales, que irrumpen en la cotidianeidad escolar.

Por el contrario, este trabajo apunta a reconocer el potencial de tales eventos, ya que su organización y desarrollo constituyen una muestra de las características y contradicciones del capitalismo global neoliberal. Se parte de la premisa de valorizar la escuela y, particularmente, las clases de Geografía, como el ámbito para la construcción de herramientas que le permita al estudiantado, actuar de manera crítica y autónoma, frente a mensajes hegemónicos presentes en su entorno físico y virtual.

Abordaje metodológico:

La naturaleza del objeto de estudio, amerita el abordaje de fuentes de actualidad y el análisis de propuestas didácticas acerca de los Grandes Eventos Deportivos. A su vez, el recorrido bibliográfico, permite emplear los aportes de referentes de la epistemología y la didáctica de la Geografía, para la elaboración de una propuesta renovada y crítica del abordaje de la temática.

Abordaje teórico:

Copa Mundial, Qatar 2022

Concibiendo al espacio como una instancia que atraviesa a la totalidad de la realidad social (Soja, 2010), un abordaje geográfico del Mundial de fútbol, debería ser mucho más complejo que las propuestas frecuentes en el nivel secundario, plasmadas en actividades del siguiente tipo:

- 1- Localizar los países que participan en un planisferio.
- 2- Averiguar datos como su capital, bandera, moneda, cantidad de población, costumbres, relieve, clima, bioma, principales actividades económicas, etc. La lista puede ser tan extensa como se considere necesario.
- 3- Incluso, averiguar cuáles son las provincias de las que provienen los jugadores de nuestra selección nacional, repitiendo los ejercicios 1 y 2, pero en otra escala.

Si bien la propuesta contiene numerosas actividades, no escapa de aquello que Gurevich (1994) identifica como Geografía de inventario: se concibe al espacio como un simple contenedor de elementos y actividades sociales, reduciendo el potencial de nuestra disciplina, a la localización, enumeración y memorización de los mismos.

Frente a este panorama, surge la propuesta de construir una Geografía renovada (Fernández Caso, 2008; García Ríos, 2021), a partir de la identificación de aquellos aspectos del evento deportivo, que tengan el potencial para: la problematización multicausal, la resignificación de los conceptos clásicos de la disciplina (espacio, territorio, región), la generación de situaciones de aprendizaje que promuevan el pensamiento crítico, autónomo, solidario y responsable, frente a los problemas socioterritoriales.

En primer lugar, la pregunta principal a responder en las actividades de inventario es ¿dónde? El problema radica en que, una vez que se cumple con la tarea de localización, finaliza un proceso cognitivo que en realidad nunca comenzó. En consecuencia, la Geografía suele ser confundida con la cartografía, a la vez que se solicitan actividades que pueden realizarse al instante mediante distintos motores de búsqueda. Por lo tanto, a esa pregunta inicial, básica en nuestra disciplina, podríamos agregar ¿por qué? Esto nos abre la posibilidad a múltiples variables:

- La controvertida elección de Qatar como sede, lo cual obligó a cambiar la fecha del evento al invierno boreal, debido a las elevadas temperaturas del país desértico. A su vez, el camino realizado por este país, que transformó su rol de proveedor de petróleo, al de nodo de los flujos de la globalización (Méndez, 2004) y de actor geopolítico clave, en las relaciones entre Occidente y los países árabes.
- Los estándares de la FIFA para la elección de sus anfitriones, siguiendo la lógica global de competencia entre los territorios para la atracción de flujos de inversión, en el marco de la compresión espacio – temporal (Harvey, 2014) y la contracción del capital (Sassen, 2015). Este hecho explica la preferencia por Sudáfrica, en 2010, en desmedro de países con mayor tradición futbolística, como los del África Subsahariana; o la imposición de construir estadios de vanguardia, incluso en Brasil, en 2014.
- Las desigualdades socioespaciales del capitalismo en su fase global: lujosos estadios y edificios en Qatar, levantados por trabajadores provenientes de Bangladesh, India, Pakistán, Nepal, en condiciones identificadas como esclavitud del S XXI (García, 2016).
- En el plano local, las desigualdades interprovinciales, que se plasman en el hecho de que la mayoría de los equipos de primera división se localizan en el AMBA, generando un obstáculo más a la construcción de un país federal. A su vez, la máxima categoría a nivel nacional, se ha convertido en el paso previo para las ligas europeas. Un ejemplo más de las relaciones entre el Sur y el Norte global.
- En este sentido, países europeos como Francia, cuyo plantel está conformado por hijos de migrantes, desplazados de la periferia global, sobrevivientes a las hostilidades de los países receptores, que demostraron su *utilidad* por su talento deportivo; es el ejemplo de un sistema que promueve la libre circulación de bienes y servicios, pero no de personas (Méndez, op. cit.).
- La revelación del torneo, Marruecos, que recibió un masivo apoyo como único representante del *mundo árabe* en las instancias finales del torneo, lo cual permite trascender la clásica idea de región. La unidad de este pueblo, más allá de los límites trazados por las potencias, se expresó también, en la presencia de banderas palestinas en los estadios.

- Desde la Geografía de Género, es posible abordar las restricciones qataríes a las mujeres y las diversidades sexuales en la apropiación del espacio público. Mientras que, la Geografía de la percepción y el derecho a la ciudad se entrelazan, al analizar cuáles son los sitios (plazas, parques, monumentos, avenidas) que el inconsciente colectivo de cada entorno urbano selecciona para compartir triunfos y derrotas.

Copa América 2024:

En este caso, el primer aspecto a considerar, es el rol de EEUU como organizador y potencia del capitalismo global neoliberal. Sus objetivos, apuntan a transformar la percepción construida acerca del fútbol en otras áreas del planeta, como Europa y Sudamérica. En consecuencia, el deporte pasa a ser entendido como un objeto de consumo, los eventos como espectáculos y el público, como consumidor.

Por ejemplo, los estadios que alojaron este evento pertenecen a franquicias de multinacionales (Mercedes Benz, Hard Rock, etc.). Se trata de un dato no menor, en una época en la que los clubes de la Confederación Sudamericana de Fútbol (CONMEBOL), se dirimen entre permanecer como asociaciones civiles democráticas, sin fines de lucro; o ser gestionadas por sociedades anónimas. Este es, en definitiva, uno de los principales debates que emanan del proceso de globalización: ¿cuál es el papel del Estado, al igual que las asociaciones civiles y otras formas de organización colectiva, frente a los intereses privados, propios del capitalismo global neoliberal?

En el caso de las franquicias estadounidenses, la participación se realiza a través de la venta de acciones, con operaciones millonarias, como la del Inter de Miami para reclutar a Lionel Messi, ejemplo paradigmático del *jugador global*: tras una incipiente formación en NOB de Rosario (Argentina), emigró a una muy temprana edad a la liga española y sólo participa del fútbol nacional, a través de la selección. Se trata de una muestra del flujo de capitales entre los países petroleros de Medio Oriente, Europa y EEUU, que promueven un éxodo temprano de jugadores latinoamericanos, fomentando el extractivismo, no sólo de los talentos personales de cada deportista, sino también, de la cultura futbolística construida localmente.

Este hecho también provoca una presión psicológica a los jóvenes, para generar divisas a los clubes, u oportunidades familiares de ascenso social. Quienes no lo logran, son excluidos, padeciendo la frustración y problemas de salud mental (Camaño, 2024). A su vez, este evento significó el auge de otro fenómeno preocupante: la proliferación de sitios de apuestas online, naturalizando la especulación y el endeudamiento doméstico de los/as seguidores/as del deporte.

Por otra parte, es necesario destacar la designación de Miami para disputar la final del torneo. Se trata de un centro urbano con una connotación particular para América Latina: allí se concentran las oposiciones a los gobiernos progresistas; es el destino turístico de artistas latinos; es sede de los principales sellos discográficos de habla hispana; etc. Entonces, así como Soja (2008) sostenía que Los Ángeles era la ciudad que EEUU construyó para recrearse a sí mismo, para reproducir su imagen de sociedad racializada y de consumo, Miami parece ser el sitio que representa la idea de Latinoamérica como su patio trasero.

Sin embargo, la falta de una cultura futbolística se plasmó en numerosos aspectos: el uso de estadios de fútbol americano como sedes, cuyo campo de juego sintético, tuvo que ser complementado con panes de césped ensamblados por encima, dificultando gravemente el juego. A su vez, su infraestructura, similar a la de los centros comerciales, demostró un contraste cultural, que bien podría ser abordado desde la idea de territorialidades múltiples (Dias, 2022) y flexibles (Altschuler, 2008) o de espacio como sistema de objetos y acciones (Santos, 2000).

Juegos Olímpicos, París 2024:

Para comenzar, es pertinente remontarnos al paradigmático caso de la gimnasta Simone Biles, cuyo colapso sufrido en los Juegos de Tokio 2021, permite analizar la violencia extractivista, de una racionalidad fundada en la eficiencia. Sus impactos no son sólo ecosistémicos, sino que también pueden afectar los cuerpos como territorios, es decir, la integridad física y mental de las/os atletas (Cruz, op. cit.; Leff, 1998). A su vez, el análisis interseccional, considera que la discriminación por género también se complementa con otras formas de exclusión, basadas en la etnia, el nivel socioeconómico, el lugar de origen, etc. (Guberman, 2020); lo cual se expresa en la presión que la gimnasta manifestó padecer, por ser mujer afrodescendiente en EEUU (Fernández, 2021).

Por otra parte, en el plano internacional, es oportuno identificar aspectos como:

- El controvertido papel de Francia frente al cambio climático, al promover la agenda 2030, basando su transición energética mediante el uranio obtenido del recientemente sublevado Sahel africano.
- Las dudas acerca de la fecha en que se realizaría el evento, debido a las persistentes olas de calor en el verano boreal europeo, una de las consecuencias del cambio climático.
- La incertidumbre que proviene de organizar un evento en el marco del conflicto entre Rusia y Ucrania.
- La conformación del Equipo Olímpico de Atletas Refugiados, como un intento de absorber la externalidad de un mundo cuyo bienestar para algunos países y regiones, depende de la desigualdad y el conflicto en otros.

Por último, teniendo en cuenta que estos eventos concentran casi todas sus actividades en una única ciudad, es necesario considerar la escasa rotación de las sedes, entre un número muy restringido de urbes, pertenecientes en su mayoría, a los países centrales de la globalización.

Reflexiones finales:

A lo largo de este artículo, pudo notarse que los GED representan fenómenos socioespaciales, cada vez más atravesados por las lógicas del capitalismo global neoliberal. En consecuencia, las competencias deportivas han sido suplantadas por la contienda entre los lugares, para la atracción de capitales. Así, el extractivismo trasciende la explotación de los bienes naturales comunes, impactando en la gestión de las urbes, las culturas locales, las improntas deportivas, los talentos individuales y hasta los cuerpos de los/as atletas.

Frente a este contexto, reducir el papel de la Geografía a la localización y descripción de innumerables inventarios, inhabilita los importantes avances de nuestra ciencia, en el análisis crítico de la realidad socioespacial. A su vez, su abordaje en las aulas permitiría poner en palabras distintos mensajes que los/as estudiantes perciben en su entorno y que, sin el tratamiento apropiado en un ámbito de construcción colectiva de conocimiento, como es la clase, podrían ser consumidos de manera acrítica.

Bibliografía:

- Altschuler, B.** (2008). Territorio y desarrollo: Aportes de la Geografía y otras disciplinas para repensarlos. En Seminario Palabras Claves: Naturaleza, Ambiente y Territorio. IDES-UNGS.
- Camaño, S.** (2024). El proletariado del fútbol. Tu hijo no va a llegar a primera. Revista Anfibia. <https://www.revistaanfibia.com/tu-hijo-no-va-a-llegar-a-primera/>
- Cruz, D., et al.** (2017). Mapeando el cuerpo-territorio: Guía para mujeres que defienden su territorio. CLACSO.
- Dias, R.** (2022). Territorialidad: La cambiante expresión de un espacio denso y asimétrico. En D. García Ríos (Coord.), Argentina: Entramado de geografías en disputa. Cartograma.

- Fernández Caso, M. V.** (2008). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. En M. V. Fernández Caso & R. Gurevich (Coords.), Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Biblos.
- Fernández, M.** (2021). La salud mental en el deporte: Simone Biles expuso un problema subestimado. El Destape. <https://www.eldestapeweb.com/deportes/juegos-olimpicos/salud-mental-en-el-deporte-de-subestimarla-a-la-explosion-con-biles-2021859055>
- García, D.** (2016). Esclavos del siglo XXI. Qatar: Situación opresiva de los trabajadores extranjeros. Le Monde Diplomatique, XVII (204). Capital Intelectual.
- García Ríos, D.** (2021). La Geografía escolar renovada y la necesidad de una práctica docente crítica. En D. García Ríos, Geográficamente: Manual de didáctica de la Geografía con propuestas prácticas para el aula. Cartograma.
- Guberman, D.** (2020). Geografía, género, ESI y educación ambiental [Video]. Educación Ambiental en Debate, Temporada 3, episodio 2. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=xwDrCkAakU0>
- Gurevich, R. (1994). Geografía: El desafío de explicar el mundo real. Paidós.
- Harvey, D.** (2014). Contradicción 11: Rasgos geográficos desiguales y producción del espacio. En Diecisiete contradicciones y el fin del capitalismo. IAEN.
- Leff, E.** (1998). El concepto de racionalidad ambiental. En Saber ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder. Siglo XXI.
- Méndez, R.** (2004). Globalización y organización espacial de la actividad económica. En J. Romero (Coord.), Geografía humana. Ariel.
- Santos, M.** (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Ariel.
- Sassen, S.** (2015). Economías en contracción, expulsiones en expansión. En Brutalidad y complejidad en la economía global. Katz.
- Soja, E.** (2008). Postmetrópolis: Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones. Traficantes de Sueños.
- Soja, E.** (2010). Tercer espacio: Extendiendo el alcance de la imaginación geográfica. Icaria.

DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA Y PRÁCTICAS PROFESIONALES EN LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO. LA NECESIDAD DE ARTICULACIÓN INTRA Y EXTRAINSTITUCIONAL

Reinoso, Claudio Javier

Profesor titular - Didáctica de la Geografía I y Didáctica de la Geografía II
Profesorado de Educación Secundaria en Geografía
IES 9-026 "De la Patria Grande". Las Heras, Mendoza
claudioreinoso86@gmail.com

Palabras clave: formación de profesores - articulación entre didáctica y prácticas profesionales - Institutos de Educación Superior - enseñanza de la Geografía

1. Aproximaciones a la formación de futuros/as profesores/as de Geografía en la Provincia de Mendoza

En la actualidad, enseñar Geografía debe implicar enseñar a pensar el territorio como campo de disputa, como escenario de derechos y como objeto de transformación. Por ello, la formación de futuros profesores supone que los estudiantes de la formación no solo dominen el conocimiento disciplinar, sino también desarrollen herramientas didácticas, tecnológicas y éticas para construir propuestas significativas y situadas. Al respecto, Melina Furman (2023) sostiene el concepto de aprendizaje profundo, que permite a los estudiantes ir más allá del conocimiento inerte; para que sean transferibles y aplicables a su realidad.

A lo largo de sus cuatro años de cursado, los y las estudiantes del Profesorado de Educación Secundaria en Geografía de los Institutos de Educación Superior de la provincia de Mendoza; se embeben en el desarrollo de Prácticas Profesionales Docentes; con la complejidad creciente en cuanto a las intervenciones áulicas. En ellas deben poner a prueba el conocimiento trabajado tanto en el campo de la formación general; como en el de la formación específica propia de la Geografía.

2. La formación práctica profesional: un momento bisagra, expectativas y tensiones

La práctica profesional de ser concebida como un espacio genuino de producción de saber pedagógico. Tal como lo plantea Myriam Southwell (2013), la práctica es un momento de construcción activa del conocimiento profesional, que se genera en el hacer reflexivo, en el contacto con la complejidad del aula y en el diálogo entre lo aprendido en el Instituto de Educación Superior y lo que exige el contexto escolar.

En el campo específico de la Didáctica de la Geografía, María Victoria Fernández Caso y Raquel Gurevich (2014) señalan que el gran desafío de las prácticas radica en la transformación del conocimiento disciplinar en conocimiento enseñable, y que implica múltiples decisiones: qué contenido seleccionar, cómo adaptarlo al grupo, qué enfoque utilizar, qué recursos emplear y cómo evaluar. Este proceso, denominado "transposición didáctica", requiere un posicionamiento crítico del futuro docente para generar propuestas situadas, pertinentes y significativas, que respondan a las trayectorias escolares y contextos sociales de los/las estudiantes.

La práctica es también una experiencia cargada de emociones, conflictos y construcción identitaria. El miedo a enfrentarse al aula, la inseguridad frente al grupo, la frustración cuando la clase no sale como se planificó, son vivencias comunes que deben ser abordadas desde un enfoque pedagógico y ético.

Gloria Edelstein (2002, 2011) propone pensar la práctica como un espacio reflexivo donde el sujeto analiza su hacer docente a partir de preguntas clave: ¿por qué enseñé esto?, ¿qué estrategias utilicé?, ¿qué sentido tuvo lo que hice? Esta reflexión no debe darse solo al final de la experiencia, sino ser parte constante del proceso.

Numerosos estudios en el campo de la formación docente coinciden en que las condiciones institucionales concretas que enfrentan los practicantes pueden afectar seriamente el valor formativo de la experiencia. Uno de los conceptos más relevantes en esta línea es el de “práctica vacía”, desarrollado por autoras como Southwell (2013), y Gloria Edelstein (2002), para describir una forma de transitar la práctica que se manifiesta cuando el practicante:

- **Se limita a ejecutar una secuencia de clases** pre-armadas o excesivamente guiadas por el docente orientador, sin participación real en la planificación ni en la toma de decisiones didácticas.
- **No logra involucrarse en el entramado institucional**, permaneciendo ajeno a las dinámicas escolares cotidianas.
- **Recibe devoluciones centradas únicamente en aspectos formales o técnicos**, sin espacios genuinos de análisis sobre las relaciones pedagógicas, las decisiones didácticas o los sentidos del contenido enseñado.
- **Transita la experiencia desde una lógica de evaluación**, intentando “cumplir” con los requisitos del espacio de práctica, pero sin apropiarse subjetivamente de la experiencia.

El concepto de “práctica vacía” refiere entonces a una desconexión entre el hacer y el sentido; no es solo una cuestión de acompañamiento insuficiente, sino también de formatos institucionales que impiden la construcción auténtica del “ser docente”.

Este fenómeno se agrava cuando se naturaliza un modelo de formación burocrático o ritualista, donde las prácticas se reducen a una formalidad curricular, sin apertura real a la exploración, el ensayo, el error, la incertidumbre y el conflicto.

Otro factor que tensiona el tránsito de los estudiantes del profesorado en su formación práctica es el grado de exigencias en cuanto al abordaje de sus intervenciones áulicas que propone el instituto formador; que en muchas ocasiones difiere al de la institución escolar asociada. Inclusive se observan en ocasiones desacuerdos entre docentes de didáctica y práctica profesional; como así también entre éstos y las propuestas que pretende la escuela asociada.

En relación a estos últimos, muchas veces los desacuerdos son de orden epistemológico: mientras que en el instituto formador se le propone al estudiante pensar una intervención áulica que fomente un abordaje problematizador de la ciencia Geográfica, en la práctica en las instituciones escolares por lo general el enfoque abordado es de corte tradicional; tanto en contenido como en metodologías. Esto lleva a que las propuestas de trabajo tengan aprobación o necesidad de corrección de un lado o del otro; dificultando las trayectorias de los estudiantes practicantes.

Por lo antes mencionado, desde lo extrainstitucional es imperativo repensar las condiciones institucionales que permiten —o impiden— una experiencia de práctica con sentido, con presencia, con reflexividad, donde el estudiante pueda experimentar el aula como un campo de intervención pedagógica, de producción de conocimiento y de construcción ética del rol docente. Esto incluye un trabajo pormenorizado y continuo entre docentes que se hallan al frente de las prácticas profesionales -en conjunto con los docentes de las didácticas generales y específicas- y autoridades y profesores coformadores de las instituciones escolares seleccionadas para el desarrollo de las prácticas profesionales.

3. La necesidad de trabajo en conjunto entre las didácticas y la formación práctica profesional

María Cristina Davini (2015) hace hincapié en la importancia de retejer puentes entre las didácticas -tanto generales como específicas- y las prácticas profesionales para fortalecer las trayectorias de los estudiantes en su formación. Por ello, se presenta una hoja de ruta elaborada por el autor de esta ponencia en su desempeño como Coordinador de la Carrera de Geografía del Instituto de Educación Superior T-004 "Toribio de Luzuriaga", de Tunuyán, Mendoza durante el año 2023 y 2024; para generar una articulación genuina entre la formación general, específica y de la práctica profesional.

Esta hoja de ruta resulta de una serie de reuniones entre docentes que dictan las didácticas generales y específicas; como así también que se hallan a cargo de las prácticas profesionales en los cuatro años de formación. En la misma, se detalla la articulación de los espacios de Didáctica y Prácticas Profesionales de la carrera.

AÑO	DIDÁCTICAS	PRÁCTICAS PROFESIONALES	CONTENIDOS Y ARTICULACIONES
1° - 2°	DIDÁCTICA GENERAL	PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE I	Práctica Profesional Docente I: Autobiografía escolar: se trabajan conjuntamente los contenidos relacionados a aspectos curriculares y pedagógico didácticos. Proyecto de observación institucional que tiene en cuenta las siguientes dimensiones: pedagógico didáctica; institucional; social, interpersonal e intrapersonal y didáctica. Didáctica General: La importancia de la Transposición didáctica en el aula. Planificación y sus componentes. Aproximaciones a la secuencia didáctica.
		PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE II	Práctica Profesional Docente II: Marco teórico de la práctica profesional propiamente dicha. Microexperiencias en una institución educativa. Desarrollo de los elementos que componen una secuencia didáctica, estrategias didácticas para las actividades de inicio desarrollo y cierre.
3°	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA I	PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE III	Práctica Profesional Docente III: Elementos de la planificación y la secuencia didáctica: momentos, tiempos, estrategia, recursos, evaluación. Identificación de principios epistemológicos en los contenidos trabajados en las planificaciones áulicas. La Geografía en las Modalidades de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos,

			Domiciliaria Hospitalaria, Rural y Contextos de Encierro. Intervenciones áulicas en espacios de la modalidad de jóvenes y adultos durante el primer cuatrimestre y de escuelas secundarias rurales en el segundo cuatrimestre. Didáctica de la Geografía I: Profundización de la importancia del recorte didáctico; en relación a ejes, saberes y aprendizajes específicos. Profundización en el trabajo con estrategias y recursos didácticos propios de la Geografía. Profundización del trabajo con la secuencia didáctica. Unificación de criterios de trabajo con la Práctica Profesional Docente III en el desarrollo de secuencias didácticas.
4°	DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA II	PRÁCTICA PROFESIONAL DOCENTE IV	Práctica Profesional Docente IV: Rescate de los aportes teóricos vistos en Didáctica de la Geografía I y Práctica Profesional Docente III. Talleres pre profesionales en conjunto con Didáctica de la Geografía II. Talleres de formación docente: GEI, TIC. Responsabilidades y derechos del docente. Asistencia a cursos, participación en congresos, conversatorios y jornadas vinculadas a la formación docente o la disciplina. Secuencias didácticas que desarrollan marcos teóricos, planes de clase que relacionan ejes, saberes, aprendizajes específicos y capacidades. Residencia docente: en el primer cuatrimestre durante un total de 9 semanas en el Ciclo Orientado de la educación secundaria, en espacios curriculares de 3°, 4° y 5° año; tanto de la formación general como de la formación específica de los diversos bachilleres. En el segundo cuatrimestre se desarrolla el ingreso durante un total de 11 semanas en el Ciclo Básico de la educación secundaria (Ciencias Sociales Geografía 1° año). Didáctica de la Geografía II: Diseño, elaboración, ejecución y evaluación de prácticas áulicas, articulando con todos los espacios de la carrera (haciendo hincapié en

			capacidades de reflexión y en la aplicación de situaciones concretas). Se continúa con el formato de secuencia didáctica trabajado en la Didáctica de la Geografía I y en la Práctica Profesional Docente III; aplicándola también de manera articulada en la Práctica Profesional Docente IV.
--	--	--	--

4. A modo de cierre

La formación de docentes de la educación geográfica presenta desafíos que deben asumir quienes se hallan como protagonistas de las trayectorias de los estudiantes. Por ello cabe preguntarse: ¿Hasta dónde es posible la aplicación de lo aprendido en la formación del profesorado en la residencia docente? ¿Qué limitantes se hallan? ¿Qué es necesario fortalecer? ¿Qué aspectos de la formación docente favorecen un óptimo desempeño en la residencia? ¿Cómo articular positivamente con instituciones asociadas?

Desde lo extrainstitucional, la necesidad de diálogo permanente y trabajo mancomunado entre Institutos Formadores e instituciones educativas de nivel secundario es primordial para que las trayectorias de los estudiantes sean provechosas para su formación integral en el campo de la docencia y de la ciencia geográfica.

No menos importante, es el trabajo intrainstitucional de los espacios referidos a las Didácticas y las Prácticas Profesionales Docentes. Se hace necesaria la unificación de conceptos clave, la complejización de la práctica profesional a lo largo de los años de cursado –conforme a los nuevos conocimientos que los estudiantes adquieren en su formación tanto general como disciplinar; y el puente permanente con las didácticas; sobre todo en lo que concierne al desarrollo de secuenciación e intervenciones áulicas; donde exista complementariedad, horizontalidad y verticalidad en el trabajo por parte de los docentes a cargo. Como señala Davini (2015:41):

“Se aprende con el equipo docente y también en el proceso interactivo y colaborativo de pares entre estudiantes. Entonces es importante analizar qué contratos se desarrollan para el trabajo en equipo y la construcción de acuerdos y procesos, cómo se distribuyen los roles, cómo se determina y construye liderazgo, cómo todos aprenden o se aprende con otros, incluyendo a los profesores de práctica; qué dificultades y facilidades presenta éste proceso de construcción y gestión, y de qué modo podría fortalecerse”.

Bibliografía

- Davini, M. C.** (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Edelstein, G. E.** (2002). Problematizar las prácticas de la enseñanza. *Perspectiva*, 20 (2), 467–482.
- Edelstein, G. E.** (2018). *Formar y formarse en la enseñanza*. Paidós.
- Fernández Caso, M. V., & Gurevich, R. (Dirs.). (2014). *Didáctica de la Geografía: Prácticas escolares y formación de profesores*. Biblos.
- Furman, M.** (2023). *Enseñar distinto*. Siglo XXI Editores.
- Southwell, M.** (2013). *La escuela ante nuevos desafíos: Participación, ciudadanía y nuevas alfabetizaciones*. Fundación Santillana.

ANÁLISIS DE LA ADECUACIÓN DE LIBROS DE TEXTOS DE GEOGRAFÍA (2015-2022) A LA LEY DE OBLIGATORIEDAD DEL USO DEL MAPA BICONTINENTAL (LEY 26.651)

Morando-Bigatto, Agustina

Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González"

Ministerio de Educación de C.A.B.A

Universidad de Buenos Aires

agustina.morando.bigatto@gmail.com

Espinoza-Cara, Andrés

Universidad Nacional de Rosario

Ministerio de Educación de Santa Fe

andres.espinoza.cara@gmail.com

Palabras Clave: Ley 26.651 - libros de texto – Geografía - secundario

Introducción

En el año 2010, la República Argentina sancionó la Ley Nacional 26.651, una normativa de fuerte carga simbólica y pedagógica, que estableció la obligatoriedad de utilizar el mapa bicontinental de la República Argentina en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. La ley, además, dispuso que el mapa debía exhibirse en todos los organismos nacionales y provinciales y ser incluido en todas las nuevas ediciones de libros de texto. Su artículo cuarto fue categórico al señalar que las editoriales tendrían la obligación de incorporar el mapa bicontinental en futuras ediciones y que, en caso de reediciones o reimpressiones, deberían añadirlo obligatoriamente. Esta decisión estatal no solo respondía a una cuestión cartográfica, sino a un proyecto político y cultural de representación territorial.

La sanción de esta ley se inscribió en un contexto de ampliación de políticas de memoria y soberanía. Durante las últimas dos décadas, se consolidaron múltiples disposiciones con alcance educativo: la Ley Nacional 27.755 (2024), que estableció el 4 de agosto como el "Día de la Plataforma Continental"; la Ley 6549 (2022), que declaró el Año del 40º Aniversario de la Guerra de Malvinas; y la Ley 3760 (2011), que instituyó la Semana de Reivindicación de la Soberanía sobre las Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sándwich del Sur. Estas normativas evidencian una voluntad de transversalizar los contenidos geopolíticos en el currículum escolar, interpelando no solo a los docentes, sino también a los marcos de sentido en los que se configuran la enseñanza y la identidad profesional docente.

Sin embargo, a pesar de este marco normativo, los diseños curriculares provinciales y jurisdiccionales no siempre se han actualizado en consonancia. En general, los lineamientos de Geografía en el ciclo orientado de la educación secundaria establecen que se debe trabajar la conformación histórica del territorio, los niveles de organización político-territorial y el mapa político actual, incluyendo el conflicto por la soberanía en Malvinas y la presencia argentina en el Tratado Antártico. No obstante, en la práctica, muchos de estos contenidos quedan supeditados a la materia de Historia, lo que implica una pérdida de autonomía de la geografía escolar. A diferencia de otros temas, como el conflicto por el río Atuel, que sí se aborda con sugerencias concretas, Malvinas y la Antártida aparecen como vacancias, desplazadas a otras áreas.

La pregunta que se abre es entonces: ¿qué sucedió en la producción de libros de texto escolares de geografía desde la promulgación de la Ley 26.651? ¿Incorporaron el mapa bicontinental de manera sistemática? ¿Trataron los temas de Malvinas y la Antártida en consonancia con la normativa? Para responder a estas cuestiones realizamos un análisis de contenido de tres libros de texto de amplia circulación en el ciclo orientado.

Marco teórico

Desde los aportes de la geografía crítica y la cartografía postestructuralista, se reconoce que los mapas son artefactos culturales cargados de ideología. Harley (1992/2005) sostuvo que los mapas no son representaciones neutrales del espacio físico, sino construcciones sociales que reflejan y a la vez producen relaciones de poder. Fernández Ramos (2008) refuerza esta idea al analizar cómo la cartografía escolar en Argentina participa en la configuración de imaginarios territoriales que pueden reforzar la centralidad del continente y relegar la proyección marítima y antártica. En este sentido, la obligatoriedad del mapa bicontinental no se trata solo de un cambio técnico. Supone afirmar una determinada concepción del territorio nacional: uno que se proyecta hacia el Atlántico Sur, que incluye las Islas Malvinas y que reconoce la soberanía argentina en la Antártida. Se trata, por tanto, de una política cultural de representación espacial con implicancias pedagógicas y ciudadanas.

La didáctica de la geografía como campo disciplinar comenzó a consolidarse en las últimas décadas del siglo XX. Bailey (1981) destacó la necesidad de superar una enseñanza meramente descriptiva y memorística, proponiendo en cambio metodologías activas que inviten a los estudiantes a problematizar el espacio, utilizando el mapa no como ilustración estática, sino como herramienta de análisis. En Argentina, Zenobi (2009, 2013, 2014) desarrolló investigaciones que mostraron cómo los materiales curriculares median en las prácticas docentes y cómo su selección y apropiación condicionan las posibilidades de innovación didáctica. Para esta autora, los libros de texto no son solo instrumentos auxiliares, sino que ejercen un papel central en la construcción de la enseñanza de la geografía. La ausencia o presencia de ciertos contenidos, así como el tipo de actividades propuestas, tienen un impacto directo en cómo los docentes trabajan el territorio en el aula.

La noción de territorio utilizada aquí se inscribe en la geografía crítica latinoamericana. Milton Santos (2000) concibe el territorio como un espacio apropiado y transformado por relaciones sociales, políticas y económicas, en tensión constante. En la misma línea, Souto González (2011) subraya el carácter procesual del territorio y la necesidad de enseñarlo como producto de disputas y negociaciones. Desde esta perspectiva, enseñar Malvinas o la Antártida no es simplemente mostrar un recorte en un mapa, sino reconocer el conflicto histórico y político que constituye a esos espacios.

Metodología

Para indagar cómo se ha plasmado la Ley 26.651 en los libros de texto escolares, se adoptó un enfoque de análisis de contenido (Bardin, 2002). Este método permite identificar la presencia, ausencia y tratamiento de temas específicos en textos escritos y visuales. El corpus analizado estuvo compuesto por tres libros de texto de geografía que toman a la Argentina como objeto de enseñanza, pertenecientes al ciclo orientado, editados entre 2015 y 2020 por tres editoriales de gran circulación: Los ejes de análisis fueron: i) Inclusión del mapa bicontinental. ii) Tratamiento de las Islas Malvinas (representación, soberanía, conflicto). iii) Referencia a la Antártida y el Tratado Antártico.

Análisis de los libros de texto

El libro de texto 1 organiza sus contenidos en torno a la formación del territorio argentino y sus límites. Incluye la plataforma continental y en algunos mapas aparecen las Islas Malvinas, aunque no se explicita el conflicto soberano ni se problematiza la cuestión de 1982. La mención es, en gran medida, formal y cartográfica. En cuanto al mapa bicontinental oficial, el libro no lo incorpora de manera sistemática. Los mapas reproducidos siguen el formato tradicional, donde la Antártida aparece reducida o como apéndice, lo que refuerza una visión continentalista. Respecto a la Antártida, el texto menciona su pertenencia a la proyección territorial, pero no desarrolla actividades didácticas que permitan comprender su centralidad en la política internacional argentina ni su vinculación con el Tratado Antártico.

El libro de texto 2 dedica capítulos a la organización político-territorial del país, pero mantiene

representaciones cartográficas convencionales y no incluye el mapa bicontinental. El territorio argentino se representa desde un recorte continental clásico, sin visibilizar la proyección marítima ni la extensión antártica. El tratamiento de las Islas Malvinas es casi inexistente en el discurso geográfico. El conflicto de 1982 se menciona de manera secundaria, dejando su enseñanza en manos de Historia. Tampoco hay referencias al Tratado Antártico ni actividades que permitan a los estudiantes relacionar estos espacios con la construcción del territorio nacional. En este sentido, este es el libro de texto que más claramente refleja la vacancia normativa: ni traduce la Ley 26.651 ni articula Malvinas y Antártida con la enseñanza de geografía.

El libro de texto 3, se diferencia de los anteriores. Desde la Unidad 1 incorpora el mapa bicontinental, cumpliendo con la Ley 26.651 y mostrando a la Argentina en su doble proyección: continental y antártica. Este recurso visual aparece acompañado de explicaciones y actividades que invitan a reflexionar sobre su importancia política.

En relación con las Islas Malvinas, el texto no solo las representa en el mapa, sino que también propone actividades para discutir su relevancia en la conformación del territorio. Aunque no profundiza en el conflicto bélico, sí instala el tema dentro de la geografía escolar.

Sobre la Antártida, el libro de texto dedica apartados específicos a la presencia argentina en el continente, mencionando bases como la Almirante Brown e interpellando a los estudiantes sobre quiénes viven allí y qué tareas realizan. Aunque el Tratado Antártico no se desarrolla en detalle, la proyección antártica se presenta como parte constitutiva del territorio nacional.

En términos comparados, puede afirmarse que las editoriales han respondido de manera desigual a la Ley 26.651: mientras el libro de texto 2 mantiene un enfoque tradicional, libro de texto 1 incorpora tímidamente algunos elementos, y libro de texto 3 se acerca más a una geografía crítica de la soberanía y el territorio.

Discusión

A la luz del marco teórico, estas diferencias reflejan los modelos didácticos en juego. Como señalaron Bailey (1981) y Zenobi (2014), los libros de texto son dispositivos que median entre el currículum prescripto y las prácticas docentes. En el caso de Estrada y Maipue, predomina una concepción descriptiva de la geografía, en la que los mapas funcionan como ilustraciones estáticas y no como recursos de problematización. Esto se traduce en una enseñanza limitada, que invisibiliza disputas territoriales centrales. Mandioca, en cambio, introduce elementos más cercanos a una geografía crítica y procesual, al situar el mapa bicontinental como recurso central y al incluir actividades que interpelan a los estudiantes sobre Malvinas y la Antártida. Aunque aún no desarrolla en profundidad el Tratado Antártico ni la dimensión bélica del conflicto, marca una diferencia clara al alinear la cartografía escolar con el marco normativo vigente.

Bibliografía

- Bailey, P.** (1981). Bases metodológicas para la enseñanza geográfica moderna. Cincel.
- Bailey, P.** (1981). *La didáctica de la geografía: diez años de evolución*. Cátedra de Geografía Humana, Facultad de Geografía e Historia, Universidad de Barcelona.
- Cicollera** (2008). "Geografía y poder"; - El mapa como instrumento ideológico.
- Graves, N. J.** (1985). *La enseñanza de la geografía* (J. Palacios, Trad.). Visor. (Obra original publicada en 1980).
- Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ministerio de Educación, Dirección General de Planeamiento e Innovación Educativa, & Gerencia Operativa de Currículum.** (2015). *Diseño curricular: Nueva Escuela Secundaria de la Ciudad de Buenos Aires. Ciclo orientado del Bachillerato, formación general* (1a ed.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. ISBN 978-987-549-576-0.

- González, X. M. S.** (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*, 121.
- Harley, J. B. (2005).** *La nueva naturaleza de los mapas: Ensayos sobre la historia de la cartografía* (P. Laxton, Comp.; L. García Cortés y J. C. Rodríguez, Trads.). Fondo de Cultura Económica.
- Ley 26.651.** (2010). Obligatoriedad del uso del mapa bicontinental de la República Argentina. 20 de octubre del 2010. DO 26651.
- Pozzo, M. I.** (2024). Investigar en educación, Buenos Aires. TeseoPress.
- Ramos, J. C. F.** (2015). Mapas e ideología: una proyección del imperialismo occidental. *Intersticios. Revista sociológica de pensamiento crítico*, 9(1).
- Zenobi, V.** (2014). Materiales curriculares para la renovación de la enseñanza de la geografía: criterios para su elaboración y evaluación de los profesores. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 10(1), 158-179.

ENSEÑAR GEOGRAFÍA A PARTIR DEL ESPACIO TURÍSTICO: UNA EXPERIENCIA DIDÁCTICA CON PLANOS TURÍSTICOS DE VILLA CIUDAD PARQUE, CÓRDOBA

Pussetto, Georgina Gisella
Ipem N° 438 "Jeanette Campbell"
gpussetto.geografia@gmail.com

Palabras clave: cartografía - Geografía del Turismo - aprendizaje situado

La enseñanza de la Geografía en el nivel secundario en escuelas con orientaciones específicas, como aquellas vinculadas a la Educación Física con certificación en recreación en ambientes acuáticos y terrestres, requiere diseñar propuestas pedagógicas que partan del entorno inmediato y del espacio vivido por los estudiantes. En este marco, la experiencia que se presenta se desarrolló en un colegio secundario de Villa Ciudad Parque (Córdoba, Argentina), a través de una secuencia didáctica implementada en primer año, cuyo objetivo fue utilizar un plano turístico local como recurso inicial para el desarrollo de capacidades cartográficas, de orientación espacial y de análisis territorial.

La propuesta se enmarca en un paradigma crítico de la educación geográfica, que concibe el espacio como construcción social, histórica y cultural (Harvey, 2007; Santos, 2000). El plano turístico, concebido no solo como material de promoción turística sino también como dispositivo pedagógico, permitió vincular contenidos disciplinares con intereses estudiantiles y demandas de la comunidad. Este recurso hizo posible que los jóvenes se reconocieran como parte activa de un territorio, cuestionando representaciones naturalizadas y reflexionando sobre los procesos de turistificación y patrimonialización.

Desde el plano teórico, el trabajo se apoya en tres ejes principales. En primer lugar, la cartografía escolar (Giraldo, 2015; Souto, 2014), entendida como estrategia para el desarrollo de competencias espaciales y de reflexión crítica sobre la representación cartográfica. En segundo lugar, la noción de espacio turístico (Bertoncello, 2008), que visibiliza cómo los planos construyen imaginarios y jerarquías espaciales, reforzando ciertas prácticas mientras invisibilizan otras. Finalmente, el enfoque de aprendizaje situado (Coll, 2006), que destaca la importancia de trabajar desde el entorno cercano, fortaleciendo la motivación y el compromiso estudiantil.

La secuencia se organizó en diversas fases:

1. Exploración inicial del plano turístico oficial de Villa Ciudad Parque, identificando símbolos, escalas y omisiones.
2. Introducción a conceptos cartográficos, vinculando orientación, escala y simbología con distintos niveles espaciales (local, provincial, nacional).
3. Análisis crítico desde la Geografía del Turismo, discutiendo la representación de atractivos y barrios, y reflexionando sobre las implicancias de la visibilidad y la invisibilidad territorial.
4. Reelaboración del plano mediante un nuevo croquis realizado por los estudiantes, que incorporó atractivos omitidos y simplificó símbolos, con apoyo de Google Maps.
5. Presentación a la comunidad, instancia en la cual el trabajo fue entregado a la Dirección de Turismo local, donde se valoró la contribución estudiantil como insumo para la mejora de los materiales turísticos.

Es importante destacar que todas estas fases de la secuencia didáctica, fueron evaluadas mediante una rúbrica y lista de cotejo con el desempeño del estudiante en las actividades propuestas.

Los resultados evidenciaron aprendizajes significativos en múltiples dimensiones. En lo cartográfico, los estudiantes desarrollaron competencias en el manejo de escalas, orientación y simbología. En lo territorial, pudieron reflexionar sobre el papel del turismo en la resignificación del espacio y en la visibilidad de ciertos lugares. En lo institucional y comunitario, la articulación con la Dirección de Turismo legitimó el trabajo escolar y reforzó la motivación de los jóvenes, al comprobar que su producción tenía una aplicación concreta en la vida local.

Asimismo, la experiencia reveló que los estudiantes descubrieron barrios y atractivos desconocidos para ellos, ampliando su mirada sobre el entorno. Este hallazgo confirma el potencial de la Geografía del Turismo para articular la enseñanza de la disciplina con procesos de formación ciudadana crítica y comprometida con la realidad local.

Por lo cual, las próximas secuencias didácticas propuestas para concluir el ciclo lectivo 2025 se plantean continuar con los aprendizajes significativos iniciados con esta experiencia, mediante salidas de campo para recorrer los atractivos turísticos de la localidad.

En conclusión, la experiencia confirma que la Geografía del Turismo constituye un aporte fundamental a la enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria, al posibilitar un análisis crítico de la relación entre territorio, representaciones y actores sociales. A su vez, la cartografía escolar y el aprendizaje situado se consolidan como estrategias didácticas potentes para articular saberes académicos con la vida cotidiana, favoreciendo el desarrollo de competencias espaciales críticas y ofreciendo a los estudiantes herramientas para comprender y transformar su propio espacio vivido.

Bibliografía

- Bertoncello, R.** (2008). Turismo y geografía: Lugares y patrimonio natural-cultural de la Argentina. Buenos Aires: Ciccus.
- Coll, C.** (2006). Constructivismo y educación: La concepción constructivista de la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Paidós.
- Giraldo, S.** (2015). La cartografía escolar como estrategia para la enseñanza de la geografía. *Revista de Educación Geográfica*, 4(2), 45-61.
- Harvey, D.** (2007). Espacios del capital. Hacia una geografía crítica. Madrid: Akal.
- Santos, M.** (2000). La naturaleza del espacio: Técnica y tiempo, razón y emoción. Barcelona: Ariel.
- Souto, X. M.** (2014). Didáctica de la geografía y ciudadanía. *Cuadernos de Geografía de la Universidad de Valencia*, 95, 25-46.

AULAS COMO PUENTES DE ESPERANZAS: LA ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA A PACIENTES ONCOLÓGICOS EN MENDOZA

Suárez, Carolina Soledad

Escuela N° 4-036 Raúl Scalabrini Ortiz

carosu82@yahoo.com.ar

Palabras claves: derecho a la educación - trabajo en equipo – flexibilidad - empatía

"La educación no cambia el mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo"

Paulo Freire

1- Antecedentes de la educación hospitalaria

Se puede decir que la preocupación por la educación hospitalaria, no es reciente, sino que existen antecedentes de grandes pedagogos, como es el caso de Montessori, y Decroly quienes se preocuparon, y ocuparon de la atención de quienes por motivos de salud, no podían asistir a las escuelas, principalmente buscando incorporar una colaboración del sistema educativo al sistema sanitario en el ámbito psiquiátrico que luego se trasladó al resto de los efectores de salud.

Existen otros pedagogos como es el caso de Teijeiro Martínez, quien sostiene que la pedagogía hospitalaria se encuentra vinculada con la educación especial.

La pedagogía hospitalaria puede desprenderse de la traducción del alemán Heilpaedagogik quien introduce el concepto de "pedagogía curativa". Entendiéndose así a la pedagogía hospitalaria como una pedagogía cuyo centro de interés, recae sobre el alumno en situación de enfermedad y de sus familias reconociendo así el derecho a la educación, previniendo la marginación sociocultural y otorgando respuestas a las necesidades biopsicosociales. (Bagur y Verger, 2022).

2- La educación domiciliaria y hospitalaria en su marco legal

La Constitución nacional en su artículo 14 bis expresa claramente el derecho de enseñar y aprender, y en consonancia con esta normativa la Ley Nacional N° 26.206, manifiesta que el sistema educativo argentino se estructura en cuatro niveles, y ocho modalidades, siendo una ella la educación domiciliaria y hospitalaria.

En el capítulo XIII "Educación Domiciliaria y Hospitalaria", los artículos 60 y 61 establecen los derechos de los alumnos que, por razones de salud, se ven imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa por un periodo de 30 días corridos o más y define como objetivo de la modalidad el garantizar la igualdad de oportunidades de los alumnos, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema educativo.

Por su parte el Consejo Federal de Educación, en su resolución N° 202/22 (CFE) establece las pautas para la regulación del ingreso de estudiantes en la modalidad domiciliaria y hospitalaria, frente a situaciones complejas, determinando los campos de acción, las incumbencias y la formación de docentes de la modalidad.

En consonancia con el marco legal vigente mencionado con antelación, la provincia de Mendoza, en su Ley provincial N° 6.970 establece el marco normativo para la educación dentro del territorio provincial.

3- Enseñar geografía a pacientes oncológicos en la provincia de Mendoza

A lo largo del tiempo, desde su instauración en el sistema educativo, la geografía ha ido transformándose como un saber escolar, en la actualidad sabemos que esta ciencia social, aborda la relación de la sociedad con la naturaleza desde un enfoque socio crítico, que atiende a la necesidad de comprender las transformaciones y la impronta de los grupos sociales en el entorno natural, de acuerdo a su bagaje de conocimiento, tecnología, y disponibilidad de recursos naturales y económicos.

¿Pero cómo introducimos estas nociones del espacio geográfico y las problemáticas socio ambientales dentro de una sala hospitalaria y frente a un alumno que padece una condición crítica de salud?

Para dar respuestas a este planteo, es que se presenta esta propuesta como parte del análisis y la reflexión de la propia práctica, de la autora, ya que desde el año 2013 forma parte del servicio domiciliario y hospitalario en la provincia de Mendoza.

El servicio hospitalario debe brindar respuesta y tranquilidad tanto al alumno paciente, como a su familia, dando continuidad al servicio educativo, que nos lleva a acercarnos hasta una sala hospitalaria de manera presencial que se transforma en aula, a través de la modalidad virtual, y nos acerca de una manera más interpersonal a los adultos responsables que cuidan al adolescente.

Un alumno que pasa a formar parte del servicio hospitalario, principalmente con un diagnóstico oncológico, es un adolescente que carga con un montón de emociones desconocidas como la ansiedad, los miedos, la frustración, la angustia, la depresión, por eso el acompañamiento del docente hospitalario ayuda a mejorar esas emociones haciendo su estadía más acogedora, acompañándolo y brindándole a través del proceso de enseñanza-aprendizaje cierta tranquilidad y sentido a su vida adolescente.

En cuanto a las familias, también hay una aproximación y acercamiento al proceso educativo brindándoles la seguridad de que la vida escolar de sus hijos, no está en pausa o en riesgo, transformándonos en un apoyo emocional, para transitar un tratamiento médico sumamente invasivo de un modo más humanizado, apuntando a cuidar y apoyar también al que cuida.

Como profesores de la modalidad y frente al escenario descripto, podemos destacar la necesidad de lograr un acercamiento y empatizar con el alumno paciente, para luego comenzar a adentrarnos en los contenidos geográficos, teniendo en cuenta estas principales premisas:

- Indagar: Dentro la posibilidad, debemos preguntar ¿quién lo acompaña?, ¿cómo ha sido su desarrollo pedagógico?, ¿qué le gusta? ¿que lo motiva?
- Delinear la propuesta pedagógica pertinente a su curso: ¿qué puede ser útil? ¿qué es lo más significativo?
- Vivir la experiencia: Es ponerle el cuerpo, el alma y un rostro humano a la enseñanza, adaptando cada gesto y cada palabra a la realidad del estudiante que enfrentan el desafío tan delicado de convivir con ese diagnóstico.
- Valorar la experiencia: Compartir lo vivido, junto a otros alumnos.

Por otro lado, es importante cumplir con los objetivos específicos de la modalidad entre los que podemos destacar:

- Reducir las carencias afectivas del estudiante debido a la separación de la familia y del ámbito escolar.
- Facilitar el proceso de adaptación del alumno a la institución hospitalaria.
- Generar una situación de enseñanza aprendizaje flexible y adaptable.

- Fortalecer y preparar al adolescente para la inserción cuando salga del ámbito hospitalario en el entorno familiar, la escuela y el medio social.

A modo de síntesis podemos deducir en que el rol del docente hospitalario es un trabajo integral entre los agentes del efector de salud, la familia y el docente. Los médicos y enfermeros, ocupándose de la salud física y emocional, la familia en su rol de cuidador y el docente realizando los ajustes y las adaptaciones curriculares, e impartiendo el conocimiento.

Para fundamentar el presente trabajo se describirán dos vivencias, de la autora en relación a su labor como docente hospitalaria con alumnos oncológicos.

La primera vivencia tiene que ver con, Bruno, alumno de tercer año con orientación en economía, que en el ciclo lectivo 2024 se encontraba cursando un diagnóstico de leucemia, que le impidió asistir al colegio. Coincidiendo también que Bruno era alumno, de la docente, en su escuela de origen.

En este caso se trabajaba desde la modalidad virtual, ya que en esa fase la enfermedad era ambulatoria, lo que no quitó que a lo largo del año se tuvieran que interrumpir las clases virtuales, por algunas breves internaciones debido a sus bajas defensas en ocasiones como la quimioterapia o punciones de médula.

Como primer acercamiento de vinculación con Bruno, teníamos la coincidencia de que estaba en su destino que quien escribe fuese su docente de geografía, y dentro del proceso de indagación encontramos otra feliz coincidencia: la pasión por el fútbol y por su querido club. De esta manera todos los lunes las clases de geografía comenzaban con del desempeño futbolístico del querido River Plate, y luego se desarrollaban conceptos claves de la geografía de tercer año, qué tiene como eje transversal los estados y su inserción en el mundo globalizado, haciéndose adaptaciones curriculares en cuanto a la reducción de contenidos y bibliografía debido a la pérdida de clases.

Llegando como resultado final del proceso de enseñanza de aprendizaje, a la simulación de la creación de un estado, llamado River Plate, donde se plasmaron sus dimensiones culturales, sociales, económicas y ambientales.

La segunda vivencia es la de Gabriel, un alumno de quinto año de una escuela del departamento de Lavalle, con orientación en humanidades y ciencias sociales, internado en el hospital Lagomaggiore, de la ciudad de Mendoza. En este caso la docente desempeñó su trabajo como profesora de formación para la vida y el trabajo, economía social y formación ética y ciudadana.

La situación de Gabriel era más compleja, con un diagnóstico de leucemia más agresiva y la necesidad de un trasplante de médula. Gabriel ingresó como alumno al servicio hospitalario, bajo la modalidad virtual, pero con la barrera, de que el efector de salud no cuenta con internet, por lo que se hacía muy difícil trabajar con él, vía WhatsApp.

Es por ello que, a finales del mes de junio, y a pedido de su madre y su psicóloga, se autorizó el ingreso a su habitación, de los docentes del servicio educativo, el cual era debidamente cuidado, atendiendo a los protocolos sanitarios necesarios.

El estado de Gabriel era preocupante en cuanto a lo físico, a lo emocional y educativo, debido a su enfermedad, al proceso de desvinculación con sus compañeros y docentes y sobre todo por la separación de su familia, ya que hacían tres meses que estaba junto a su mamá internado en el pabellón de aislados, por lo que no podía recibir visitas; Pero pese a esa situación, hoy se puede contar como otra experiencia favorable más del servicio hospitalario, el ingreso a su sala.

En este caso en cuanto a lo curricular dada la fragilidad del paciente y la escasez de tiempo, luego de la indagación y lograr un vínculo afectivo se decidió trabajar los tres espacios curriculares mediante un trabajo interdisciplinario, realizando los ajustes necesarios y centrado en cómo quería

insertarse Gabriel en la sociedad luego de afrontar el trasplante y su recuperación, logrando cumplir los objetivos planteados con el servicio hospitalario y domiciliario, como así también con los objetivos esenciales del currículo. En el mes de octubre, llega la noticia de que en noviembre Gabriel debe viajar a Córdoba para ser trasplantado y por ende sí, la docente consideraba que estaba en condiciones de aprobar los espacios curriculares, se daba por concluido el servicio hospitalario.

En ambos casos se puede decir que desde el servicio hospitalario y domiciliario se cumplieron los objetivos, como así también con los objetivos personales de quien asumió al rol de educar en este contexto.

A modo de conclusión y cierre del presente trabajo se considera necesario destacar que la pedagogía hospitalaria es un campo necesario en la sociedad ya que actúa como garante de la educación y escolarización de nuestros adolescentes, contribuyendo positivamente en el ánimo de los alumnos que atraviesan una situación compleja de salud, generando espacios de compañía y vínculos socio afectivos.

También es imperioso destacar la necesidad de espacios de difusión y formación de dicha modalidad desde el ámbito académico, para poder contar con profesionales comprometidos, competentes y que breguen por los principios de la educación inclusiva.

Por último, teniendo en cuenta el desafío que implica enseñar geografía en un contexto tan adverso y particular como es frente a los alumnos pacientes oncológicos, es relevante destacar el trabajo en equipo del docente hospitalario siendo parte de un conjunto de profesionales, cuyo objetivo en común es la pronta recuperación e inserción del alumno paciente, en su vida cotidiana y escuela de origen con el menor impacto posible.

Bibliografía

Bagur, S., & Verger, S. (2022). Educación Inclusiva y Pedagogía Hospitalaria: las Actitudes Docentes Promotoras de la Inclusión. *Revista brasileña de educación especial*, 28, 379-398. <https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0140>

Consejo Federal de Educación. (2022, 27 de mayo). *Resolución CFE N.º 202/22*.

Ley de Educación Nacional N.º 26.206. (2006, 14 de diciembre). *Boletín Oficial de la República Argentina*.

Ministerio de Educación de la Nación. (2014). *Aportes para la construcción de la modalidad educación domiciliaria y hospitalaria*. Ministerio de Educación de la Nación.

Svarzman, J. (2009). *Revista 12(ntes)*, 1(1).

LA TRANSFERENCIA DE SABERES COMO EXPERIENCIA EDUCATIVA DE UNA GEOGRAFÍA AMBIENTAL APLICADA EN EL MODELO ONU DE LA CIUDAD DE LA PLATA

Salaverry, Edgardo Santiago
Universidad Nacional de La Plata

Palabras clave: transferencia educativa - Modelo Intercolegial de Naciones Unidas (ONU) - Geografía Ambiental - saberes aplicados

Resumen

La enseñanza de la Geografía en el nivel de educación media encuentra nuevos desafíos en la construcción y aplicación de conceptos desde una perspectiva interdisciplinar. Las limitaciones que ofrece el formato escolar en lo referente a los tiempos y espacios de enseñanza dedicados a la disciplina constituyen variables que acotan el desarrollo de distintas temáticas. Esta situación formaliza un aprendizaje escolar. Las tensiones que despiertan las diversas necesidades educativas de una población heterogénea frente a una oferta de enseñanza fragmentada organizada en un esquema común, ponen de manifiesto la urgente necesidad de pensar nuevos dispositivos capaces de introducir profundos cambios.

La transposición didáctica de contenidos teóricos a estudiantes del siglo XXI constituye una tarea desafiante. Las vivencias de una realidad cada vez más compleja y cambiante requieren la búsqueda de estrategias de aprendizaje centradas en el posicionamiento de las y los estudiantes como sujetos de conocimiento capaces de saber hacer. *“Desde este marco, el aprendizaje es entendido como un proceso condicionado por múltiples dimensiones supone la construcción de sentidos y significados de nuevos saberes a partir de experiencias singulares construidas en espacios de interacción social y cultural”* (Rojo, E. L. y otros, 2018: 57).

La búsqueda de una enseñanza renovada de la Geografía ha permitido el diálogo entre las ciencias sociales para enriquecer el estudio y análisis de los fenómenos que involucran a la sociedad desde una perspectiva integral e interdisciplinaria. El presente trabajo describe de manera cualitativa las experiencias llevadas adelante por estudiantes de 4° y 5° Año de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires en el Modelo Intercolegial de Naciones Unidas realizado en la ciudad de La Plata en el año 2024. A partir de la reflexión de la transferencia de saberes como tarea educativa, el simulacro del Modelo ONU invita a las y los participantes a vivenciar la aplicación fáctica del conocimiento de manera activa, interdisciplinaria y participativa.

Desde la cátedra de Geografía Física I (Climatología) de la carrera de Geografía de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) conjuntamente con el Proyecto de Investigación del Centro de Investigación del Instituto de la Universidad Nacional de La Plata¹ asumimos la tarea de dictar capacitaciones sobre problemáticas ambientales ligadas al clima a escala global. La educación como herramienta integral desde un enfoque pedagógico se convierte en este contexto, en la transferencia educativa de nuevos saberes que hacen a la Geografía ambiental atravesada por políticas neoliberales que dictan los designios de un mundo globalizado.

La transferencia de saberes y el aprendizaje situado

La evolución de la cultura juvenil parece no encontrar espacio en las estructuras organizativas de las instituciones educativas que conservan antiguos designios de patrones formativos homogeneizantes.

¹ IDIHCS: [Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales](#), unidad ejecutora de doble dependencia entre la [Universidad Nacional de La Plata](#) (UNLP) y el [CONICET](#).

La fuerte demanda de nuevos saberes que den respuestas al mundo real como desafío fomentar la capacidad de pensamiento en nuestros/as estudiantes de relacionar sus conocimientos previos a partir de la comparación, asimilación e intercalación de nuevas construcciones cognitivas. En esta experiencia, la tarea docente acompaña en la búsqueda del camino de cada sujeto cognoscente en el desarrollo de la indagación y el descubrimiento, ofreciendo *“un andamiaje que debe guiar, diseñar, convocar y acompañar en las experiencias de aprendizaje, entonces facilita y provee estructuras de aprendizaje desde la transferencia educativa”* (Fariña Videla, A. 2019: 03). La transferencia en el proceso de aprendizaje se refiere a la capacidad de aplicar lo que se ha aprendido a nuevas situaciones o contextos, es decir, es la capacidad de utilizar habilidades, conocimientos o estrategias adquiridas en una nueva experiencia. Para lograrlo es importante poner en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje a la figura del estudiante porque es quien conoce, comprende, descubre, busca y explora para construir conocimiento.

Desde la teoría del aprendizaje significativo, Ausubel ofrece el marco para el desarrollo de una labor educativa capaz de convocar al estudiantado a reordenar la información, integrarla a su estructura cognitiva para producir el aprendizaje deseado desde el descubrimiento. Estas prácticas

“se basan en la acción para la construcción de saberes y la capacidad de aplicarlos fortaleciendo el desarrollo de nuevas estructuras de conocimiento significativo [...]. Estos conocimientos crean puentes que atraviesan el proceso de asimilación para que la nueva información se convierta en un instrumento potencialmente significativo, para trascender en el sentido de aprender a aprender” (Ausubel, D. 1983: 7).

Asimismo, la Extensión Universitaria como función social de la Universidad comprende tres misiones: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimientos intra y extramuros. Desde la cátedra como actividad de extensión acompañamos este proceso con el dictado de talleres de formación, jornadas de capacitación, charlas debate y espacios de consulta sobre problemáticas ambientales a escala local, regional y global. Esta transferencia materializa en el territorio la articulación de los proyectos de investigación con la docencia y la aplicación de nuevos saberes y prácticas en la solución de problemas sociales, económicos, culturales y ambientales.

En este marco, la participación en el Modelo de Naciones Unidas (ONU) por parte de estudiantes de las escuelas secundarias constituye un espacio de aprendizaje donde se vincula la reflexión teórica con la práctica diplomática y el debate entre pares donde los fundamentos encuentran sus bases en los saberes se escribe la teoría. Las presentaciones ante los distintos órganos requieren la indagación, selección, lectura y análisis de información junto a una preparación de las presentaciones que involucra una transferencia educativa como forma de diálogo con otros/as, donde la pregunta y la curiosidad son el origen del desarrollo de los procesos reflexivos y críticos que buscan la comprensión de una realidad como construcción de conocimiento.

Esta estrategia como herramienta didáctica permite desarrollar habilidades como el pensamiento crítico, el razonamiento lógico, la comprensión de puntos de vista opuestos, la comunicación de ideas y el trabajo en equipo, entonces, el debate se concibe como una forma de aprendizaje activo que permite que los estudiantes pasen de un estado pasivo como meros receptores de conocimiento e información, a un estado activo de construcción de conocimiento.

Los aportes de la Geografía Ambiental cobran especial importancia en el contexto actual donde las problemáticas y conflictos ambientales tales como el acceso al agua, la contaminación, el Cambio climático, la sobreexplotación de recursos, el hambre, la deforestación de bosques nativos y selvas, la concepción de bienes comunes, entre otros, demandan un abordaje interdisciplinario del Ambiente como un espacio dinámico y complejo. El análisis desde *“una geografía ambiental tendrá que considerar con mayor insistencia los hechos y discursos por los cuales se elaboran e imponen las acciones e interpretaciones de políticas públicas, mediante ejercicios de poder que acentúan las vulnerabilidades e injusticias ambientales”* (Bocco, G. y Urquijo, P. 2013: 95).

Reflexiones finales

La transferencia educativa como práctica permite hacer el traspaso de los saberes adquiridos a otras esferas haciéndolo explícito por su comprensión y aprehensión como aprendizaje significativo. La Geografía ambiental como paradigma transformador de este mundo globalizado impulsa la formación de una ciudadanía crítica y comprometida con los saberes necesarios para consolidar la justicia ambiental. Las capacitaciones como experiencias de extensión universitaria trascienden la enseñanza de contenidos para dar espacio al desarrollo de la capacidad crítica, la reflexión, la innovación, la flexibilidad, la apertura y la construcción de nuevos saberes por parte de las y los estudiantes.

El modelo ONU como experiencia de enseñanza irrumpe en la cultura escolar con una propuesta transformadora que pone a la construcción del conocimiento en el centro de la escena. El aprendizaje significativo como saber aplicado pone en diálogo lo nuevo con lo conocido, como método de inferencia en la confección de nuevas estructuras cognitivas. *“Esto implica servirse de formas de pedagogía que traten a las y los estudiantes como sujetos críticos, haciendo problemático el conocimiento recurriendo el diálogo crítico y afirmativo apoyando la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas”* (Giroux, H. 1997: 66).

Bibliografía

- Ausubel, D.** (1983). Teoría del aprendizaje significativo. CEIF, 1.1-10.
- Bocco, G. y Urquijo P. S.** (2013). En: Región y sociedad / año xxv / no. 56. vol.25. México
- Farina Videla; A.** (2019). Escándalo y locura. Psicoterapia, cultura crítica y filialidad divina. Buenos Aires, Nuevohacer.
- Giroux, H.** (1997). Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós. Barcelona.
- Rojo, E. L., Farías, P. L., Mora Souto, R., & Piñeiro, E.** (2018). Experiencias educativas alternativas al formato escolar implementadas en la Provincia de La Pampa.

PROPUESTAS DIDÁCTICAS Y GAMIFICACIÓN EN EL AULA: UN ACERCAMIENTO DESDE LAS PRÁCTICAS GEOGRÁFICAS

Andino, Santiago ¹
Dayan, Juan ¹
García Campos, Azul¹
Hernández, Matías¹
Gentile, Elvira²
Martin, Paula ^{2,3}

¹ Departamento de Geografía FFyL /UBA

² Instituto de Geografía "Romualdo Ardissoni FFyL/UBA

³ Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas
santiagoandino210502@gmail.com

Palabras clave: estrategia didáctica – gamificación - climas de Argentina

Introducción

La enseñanza de la Climatología, en tanto contenidos específicos relativos al funcionamiento de los propios subsistemas del Sistema Climático Terrestre, ha estado en constante renovación con el objetivo de incorporar en su abordaje las problemáticas ambientales contemporáneas (Gurevich y Bidaseca, 2018). Parte de dicha renovación, a la par de lo que se enseña, es cómo se enseña. Esto implica promover experiencias formativas en las que los estudiantes se apropien de los contenidos necesarios para comprender las dinámicas de la atmósfera, la hidrosfera, la criosfera, la biosfera y la litosfera, en lugar de reproducir un aprendizaje meramente memorístico y repetitivo, propio de paradigmas transmisivos tradicionales (Freire, 1996; Pozo y Pérez Echeverría, 2009).

En este marco, la gamificación emerge como una estrategia didáctica innovadora y estimulante, capaz de convertir los contenidos en experiencias participativas que favorecen la apropiación significativa del conocimiento, fomentando la motivación intrínseca, el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico (Deterding et al., 2011; Foncubierta y Rodríguez, 2014). Varios autores señalan que, al incorporar elementos de juego —puntos, niveles, misiones y narrativas—, se potencia la implicación del alumnado y se generan entornos de aprendizaje activo que facilitan la comprensión de procesos complejos, como los climáticos (Kapp, 2012; Hamari et al., 2014).

La aplicación de la gamificación en la enseñanza de la Climatología permite diseñar actividades basadas en la resolución de problemas y en el análisis de datos climáticos reales, contribuyendo al desarrollo de competencias científicas y digitales, así como al fortalecimiento de una conciencia ambiental crítica (Rodríguez y Valverde, 2020). De este modo, la integración de tecnologías digitales, narrativas lúdicas y metodologías participativas se alinea con los enfoques de la educación para la sostenibilidad, promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados frente a los desafíos del cambio climático y la gestión de riesgos ambientales (UNESCO, 2017).

La importancia de la gamificación en el aula

El juego es una herramienta poderosa para generar experiencias transformadoras, tanto a nivel individual como colectivo. Desde una perspectiva psicológica, el juego permite a las personas explorar diferentes roles, situaciones y emociones en un entorno seguro y controlado, lo que facilita el autoconocimiento y el desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas. Además, permite hacer una "pausa" en la realidad cotidiana abriendo la puerta a nuevas formas de pensar y ser, lo que lo convierte en una experiencia profundamente transformadora (González Gradon et al, 2020).

A nivel social, el juego también puede servir como una herramienta de cambio cultural y social. La gamificación es el proceso ideal para crear entornos de aprendizaje atractivos. Los elementos del juego, como proporcionar a los alumnos permiso para fallar, fomentar el pensamiento innovador y fomentar una sensación de control crean experiencias de aprendizaje enriquecedoras (Kapp, 2012).

La dinámica lúdica debe marcar sus orientaciones hacia los resultados de formación perseguidos, promoviendo instancias de aprendizaje activo, generando retroalimentación entre participantes, planificando la clase en función del contenido, selección del juego, sistema de recompensas, reglas y tiempo a utilizar; conjuntamente con la retroalimentación de resultados (Alvarez y Polanco, 2018).

La gamificación no se limita al uso de videojuegos, sino que aplica principios de diseño lúdico acompañados de planificación pedagógica, respaldo institucional y un enfoque de trabajo multidisciplinar. Las experiencias desarrolladas en universidades españolas evidencian mejoras en la participación estudiantil, el aprendizaje activo y el desarrollo de competencias como la creatividad, la cooperación y la resolución de problemas, siempre que se mantenga un equilibrio adecuado en los retos y una implementación estratégica y sostenida (Contreras Espinosa y Eguía, 2016). Vera et al. (2015) proponen la incorporación de mini-juegos como una estrategia para motivar a los estudiantes, ya sea respondiendo preguntas o enfrentando distintos desafíos. Estos juegos funcionan, además, como una herramienta de autoevaluación que contribuye a reforzar y consolidar diversos conceptos. Por otro lado, más que añadir elementos de juego al aula, la gamificación busca transformar la experiencia educativa para hacerla más interactiva, motivadora y personalizada (EduTrends Gamificación, Tec de Monterrey, 2016). Además, los juegos interactivos ofrecen una vía lúdica y participativa para abordar temáticas complejas —como las ambientales—, favoreciendo la reflexión y el compromiso del alumnado.

Una propuesta de abordaje para la enseñanza del clima de nuestro país

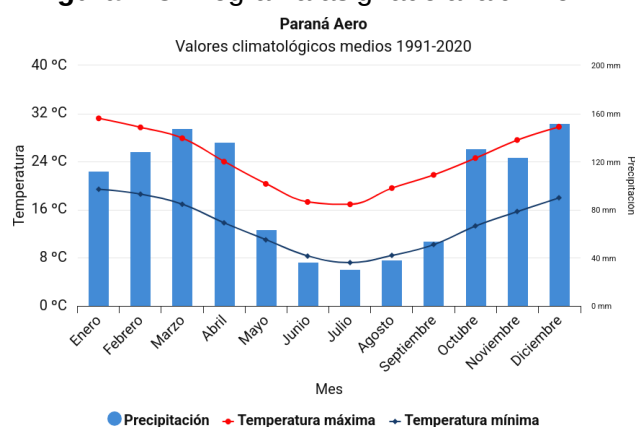
En la cátedra de Climatología de la FFyL /UBA se propuso la creación de juegos como parte de sus prácticas innovadoras de enseñanza con el objetivo de promover la participación más activa del estudiantado. Entre estos juegos se encuentra “¿Quién soy?”, el mismo surgió del interés por integrar dinámicas lúdicas que permitan aplicar los contenidos de geografía climática de manera colaborativa, estimulando el análisis crítico y el intercambio de saberes entre pares. De este modo, la actividad no solo refuerza los conceptos teóricos, sino que también favorece el desarrollo de habilidades comunicativas y de pensamiento estratégico, claves para su formación. El juego, realizado por estudiantes, fue diseñado para jugar individualmente (uno contra uno) o en parejas (dos contra dos). En esta dinámica cada estudiante (o pareja) recibe un climograma (Figura I) correspondiente a una estación meteorológica activa del país. Junto con él, se les entrega un mapa nacional que muestra los tipos de clima de la Argentina y la localización georreferenciada de las estaciones meteorológicas (Figura II). Este material permite reflexionar tanto sobre el alcance como sobre las limitaciones de la información climatológica disponible, a la vez que vincula la disponibilidad de datos con su dimensión territorial. Como apoyo, los estudiantes cuentan además con una infografía que explica de manera sintética los factores determinantes del clima (Figura III), y un set de tarjetas con todos los climogramas en juego.

La dinámica consiste en que los estudiantes logren descubrir el climograma del oponente mediante la realización de preguntas cerradas (por sí o por no). A partir de este intercambio, los estudiantes deberán considerar los factores que determinan el clima en distintas localidades y, de manera inductiva, aproximarse a la identificación correcta del climograma adversario. Esto exige comprender cómo interactúan los factores climáticos para formular preguntas estratégicas que permitan descartar opciones. Si bien requiere conocimientos previos respecto a la interpretación de climogramas, saber leer mapas y nociones básicas de climatología; el aprendizaje que puede surgir de esta experiencia didáctica no solo se centra en profundizar esos conocimientos previos, sino en adquirir nuevos, que surgen de la interacción y la comparación; haciendo de este proceso de aprendizaje un camino más íntimo y personal.

De esta manera, se invierte el esquema tradicional de aprendizaje enciclopédico, donde el clima suele estudiarse como una etiqueta que resume ciertas características, y se promueve que sean los propios alumnos a través del entendimiento del sistema climático, los que puedan llegar a conclusiones sobre cómo el clima se desarrolla en las distintas localidades. Asimismo, el ejercicio de identificar cómo las características climáticas de una localidad se representan en un climograma, constituye una práctica intelectual que fortalece las habilidades instrumentales y analíticas de los alumnos.

En este sentido, el juego propone un acercamiento a lo experimental, que va más allá de lo memorístico. El espacio del país se transforma en un tablero interactivo donde no solo se busca comprender el clima, sino también explorar, conocer y familiarizarse con la enorme diversidad climática que caracteriza a la Argentina.

Figura I: Climograma asignado al alumno



Fuente: Servicio Meteorológico Nacional.

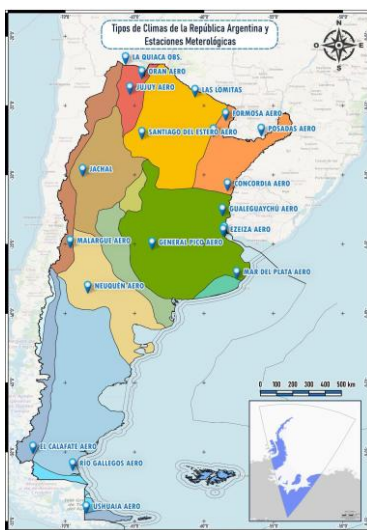
Los climogramas asignados como tarjetas corresponden a los proporcionados por el Servicio Meteorológico Nacional (figura I), los cuales brindan tres informaciones clave:

- temperatura máxima media
- temperatura mínima media
- precipitación media acumulada

En base a estos tres datos se puede inferir características climáticas como el régimen hidrológico (monzónico, mediterráneo o isohigro), el tipo de clima según las precipitaciones (si es un clima seco o húmedo), en base a las temperaturas (frío, templado, cálido) y la estacionalidad (estacionalidad marcada o no posee).

El juego se basa en el supuesto de que al comparar los climogramas de diferentes localidades de forma lúdica, se llega a conclusiones más profundas que si se hace de forma meramente memorística.

Figura II: Estaciones meteorológicas sobre clasificación de clima



Fuente: Elaboración propia en base a: ANIDA, Instituto Geográfico Nacional & SMN

El juego también posee un mapa donde se sitúan las estaciones meteorológicas de los climogramas previamente mencionados (Figura II). Este mapa, lejos de ser una simple ayuda, es el tablero del juego. Muestra el territorio donde efectivamente suceden los fenómenos climáticos. Es parte esencial del conocimiento que se quiere buscar adquirir en base a esta experiencia pedagógica.

Figura III



Fuente: Elaboración propia

Por último, se proporciona una breve introducción a los factores climáticos, esto con el fin de ayudar a guiar las preguntas y a resolver dudas esenciales.

Bibliografía

- Álvarez, A., & Polanco, N.** (2018). La gamificación como experiencia de aprendizaje en la educación. *Revista Docentes 2.0*, 6(4), 19–23. <https://doi.org/10.37843/rted.v6i4.30>
- Contreras Espinosa, R. S., & Eguía, J. L.** (2016). Gamificación en aulas universitarias. Institut de la Comunicació, Universitat Autònoma de Barcelona. <https://blogs.ugto.mx/wp-content/uploads/sites/66/2022/11/Gamificacio%CC%81n-en-las-aulas-universitarias.pdf>
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L.** (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification.” In *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Foncubierta, J. M., & Rodríguez, C.** (2014). *Aprendizaje basado en juegos: Experiencias de gamificación en el aula*. Anaya Educación.
- Freire, P.** (1996). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores.
- González-Grandón, X., Chao Rebolledo, C., & Patiño Domínguez, H. A. M.** (2021). El juego en la educación: una vía para el desarrollo del bienestar socioemocional en contextos de violencia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 233–270. <https://doi.org/10.48102/rlee.2021.51.2.375>
- Gurevich, R., & Bidaseca, K.** (2018). *Geografía y ambiente: Aportes para la enseñanza crítica*. Paidós.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H.** (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies. In *2014 47th Hawaii International Conference on System Sciences* (pp. 3025–3034). IEEE. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Kapp, K. M.** (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Pozo, J. I., & Pérez Echeverría, M. P.** (2009). *Aprender y enseñar ciencia: Del conocimiento cotidiano al conocimiento científico*. Morata.
- Rodríguez, C., & Valverde, J.** (2020). Gamificación y aprendizaje activo en ciencias sociales. *Revista de Educación a Distancia*, 20(64), 1–23. <https://doi.org/10.6018/red.402731>
- Tecnológico de Monterrey, Observatorio de Innovación Educativa** (2016). *EduTrends: Gamificación*. <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/edutrends-gamificacion.pdf>
- UNESCO.** (2017). *Education for sustainable development goals: Learning objectives*. UNESCO Publishing.
- Vera, P., Moreno, E., & Rodríguez, R.** (2015). Los mini-juegos como herramienta para reforzar conceptos de programación en el ámbito universitario [Manuscrito no publicado]. Provincia de Buenos Aires.

EXPERIENCIA DIDÁCTICA E INNOVACIONES EN EL NIVEL SECUNDARIO EN BÚSQUEDA DE UNA GEOGRAFÍA RENOVADA: “VIAJE GEOGRÁFICO POR AMÉRICA”

Mariotti, Franco Daniel

Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar, Córdoba
fmariotti734@gmail.com

Palabras clave: geografía renovada – proyecto – contenidos - gastronomía

Resumen

El presente proyecto “Viaje Geográfico por América” se basa en los principios de la geografía renovada, un enfoque que busca formar estudiantes críticos y reflexivos, capaces de comprender y analizar el espacio geográfico y su impacto en la vida cotidiana. La geografía renovada explora la interacción entre los elementos naturales, sociales y culturales, promoviendo una visión interdisciplinaria y contextualizada del mundo que nos rodea. En este sentido, América representa un escenario idóneo para acercar a los estudiantes a la diversidad geográfica y cultural, brindándoles herramientas para reconocer la complejidad y riqueza de sus territorios.

Este proyecto fue diseñado para integrar y consolidar los aprendizajes de todo el año trabajados por los estudiantes de 1er año del nivel secundario del Instituto Oncativo. Dicha institución, está ubicada en la localidad de Oncativo, a 70km de la ciudad de Córdoba. Esta actividad, elaborada en noviembre del 2024, les permitió a los estudiantes identificar características naturales, económicas, sociales y culturales de diferentes países americanos. Cada uno de los aspectos, como el relieve, el clima, el ambiente, las costumbres y las actividades económicas, pudo abordarse no solo desde el contenido teórico, sino a través de una metodología activa que fomenta la investigación, el trabajo en equipo y la creatividad. Así, los estudiantes no solo aprendieron sobre el territorio, sino que también exploraron cómo la geografía afecta aspectos cotidianos como la gastronomía y la cultura.

La inclusión de la gastronomía en el proyecto se dirigió significativamente dentro de este marco de geografía renovada. La alimentación es un reflejo de la biodiversidad de un lugar, de su historia, de sus recursos naturales y de sus intercambios culturales. Al investigar y recrear platos típicos de cada país, los estudiantes descubrieron cómo el entorno natural y los recursos disponibles moldean las prácticas culinarias, y cómo estas, a su vez, expresan la identidad y cultura de un territorio. Esta conexión entre geografía y gastronomía permitió que los estudiantes comprendieran la geografía de manera cercana y vivencial, vinculando conocimientos con experiencias sensoriales que enriquecen su aprendizaje cotidiano.

Dentro de los objetivos generales y específicos llevados a cabo del presente trabajo, se destacan:

- Integrar los contenidos desarrollados durante el ciclo lectivo y consolidar conceptos geográficos mediante una exploración de las características culturales, naturales y sociales de distintos países de América.
- Promover la investigación autónoma y el trabajo colaborativo para fortalecer habilidades de búsqueda, selección y organización de la información.
- Establecer un vínculo entre geografía y gastronomía, destacando cómo el entorno influye en la cultura alimentaria de cada región.
- Fomentar una presentación creativa que integre conocimientos y potencie la expresión oral y visual de los estudiantes.

Las actividades propuestas para el desarrollo del proyecto fueron las siguientes:

- Asignación de países de América y preparación de la Exposición final: En equipos de 4 y 5 integrantes, los estudiantes investigarán sobre un país de América que se les asignará mediante sorteo. En su exposición deberán integrar conceptos vistos durante el año y reflejar su comprensión de los elementos que conforman el espacio geográfico (natural, social y cultural). Además, se alienta la búsqueda de recursos visuales y el uso de materiales creativos.
- Recopilación y organización de información: Los estudiantes iniciarán el proceso con la recopilación de información. Para ello, utilizarán de manera prioritaria la carpeta, con todos sus apuntes que les permita armar la muestra final, vinculando siempre el espacio geográfico y sus elementos naturales, sociales y culturales. Pueden ayudarse buscando información en libros o portales de internet.
- Exploración gastronómica y selección de platos: cada equipo explorará recetas típicas del país y seleccionarán al menos un plato representativo, investigando los ingredientes y las técnicas culinarias. Esto les permitirá identificar la relación entre la geografía y la gastronomía, ya que los productos y sabores de cada región están profundamente conectados con su espacio geográfico.
- Preparación del plato típico y stand: durante la muestra final, cada grupo presentará el plato elegido. Además, se les solicita ambientar el stand de manera creativa y representar, a través de decoraciones y recursos visuales, los elementos geográficos y culturales de su país. El stand incluye un nombre y un eslogan que capturan la esencia del país.
- Muestra y degustación: en la feria “Viaje Geográfico por América”, los equipos armarán el stand el día de la exposición a medida que los visitantes lleguen los estudiantes realizarán una breve presentación oral y ofrecerán la degustación de su plato típico. Esta instancia permitirá a los visitantes experimentar la diversidad cultural de América a través de los sabores de cada país. ∞ Evaluación: Se elaborará una grilla que reúna los criterios que permitan definir al mejor Stand. Esta decisión será tomada luego de un debate entre el profesor y los invitados sorpresa (Director y Preceptores). Además, a través de esta grilla, se establecerá la nota perteneciente a cada grupo.

A continuación, se mostrará la grilla de evaluación con la que contaron los preceptores, el Director y el profesor para evaluar las exposiciones. El criterio de “desempeño áulico” fue completado únicamente por el profesor.

Criterios	Completamente logrado	Logrado	En desarrollo	Insuficiente
DESEMPEÑO ÁULICO				
Comportamiento grupal				
Comportamiento con el resto de los grupos				
Organización y distribución de las tareas				
Habilidades de búsqueda, selección y organización de la información.				
PRESENTACIÓN STAND				
Nombre y eslogan				
Creatividad (decoraciones y recursos visuales)				
Plato de comida típico y vestimenta				
Información sobre recursos y elementos naturales, costumbres, tradiciones, música, comidas típicas y localización.				
EXPOSICIÓN ORAL				

Apropiación de los contenidos vistos durante el año.				
--	--	--	--	--

Valoración cuantitativa

Estudiante	Nota

Valoración cualitativa

Se observa:

--	--

Se valora:

--	--

Se sugiere:

--	--

Principales resultados

La realización del proyecto “*Viaje Geográfico por América*” evidenció la relevancia de aplicar los principios de la Geografía Renovada en el aula, al promover una enseñanza activa, crítica y significativa. Vincular los contenidos aprendidos durante todo el año con una exposición integradora permitió a los estudiantes de 1er año no solo consolidar saberes teóricos, sino también comprender cómo la geografía se manifiesta en aspectos cotidianos de la vida, como la cultura, el ambiente y la gastronomía.

Esta propuesta evidenció que enseñar geografía va más allá del estudio de mapas y definiciones. Implica entender el mundo como un sistema complejo e interrelacionado, donde lo natural, lo social y lo cultural se entrelazan permanentemente. A través de la investigación, la exploración gastronómica, el trabajo en equipo y la expresión creativa, los estudiantes no solo adquirieron conocimientos, sino que también desarrollaron habilidades fundamentales para su formación integral, como la comunicación, la autonomía y la empatía.

En este sentido, la Geografía Renovada no solo transformó la forma de enseñar geografía en el Instituto Oncativo, sino también la forma de vincular la relación entre estudiantes y docentes, de pensar el aula como un espacio de construcción colectiva, y de vivir el conocimiento como una experiencia que deja huella significativa para toda la vida.

Este proyecto no fue un cierre, sino una apertura: al pensamiento crítico, al trabajo colaborativo, la emoción por aprender y a una geografía que cobra vida en cada rincón del continente... y del aula.

Bibliografía

Arroyo, F. (1998). Una cultura geográfica para todos: El papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. En A. Moreno & M. Marrón (Eds.), *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*.
Delgado, O. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Educación* 20, 101-109.
Tenutto, M., A. (2013). Herramientas de evaluación en el aula. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

EL “STREAMING” COMO HERRAMIENTA PARA EL ACERCAMIENTO A NUEVAS PRÁCTICAS, EL DESARROLLO Y LA VISIBILIZACIÓN DE NUEVAS APTITUDES EN EL ÁMBITO ESCOLAR. UNA EXPERIENCIA DESDE GEOGRAFÍA

Aranda, Santiago Nahuel
ES N°50, Lanús
santiagoaranda@abc.gob.ar

Palabras clave: streaming – debate – planificación - prácticas

Punto de partida

En el presente trabajo se busca dar cuenta de una experiencia, que se encuentra en constante proceso de reconstrucción. La propuesta parte de la reconversión del debate tradicional llevado al formato streaming. ¿Qué diferencias podemos señalar en esta versión?: El uso de tecnologías, el desarrollo de una propuesta en la que se pone en foco la construcción colectiva, el acompañamiento continuo entre pares y la resolución de situaciones problemáticas fomentando el diálogo y el respeto.

El tema a abordar es la capacidad de reformulación y mejora en las propuestas que presentamos a nuestros estudiantes. El problema es la necesidad de revisión continua de nuestro desempeño profesional ya que, como docentes, es nuestro deber fomentar el tránsito a nuestros estudiantes, de experiencias de enseñanza que resulten enriquecedoras.

Desde el punto de vista metodológico, nos posicionamos desde una postura cualitativa descriptiva, ya que “tiene un papel necesario e innegable” (Aguirre y Jaramillo, 2015: 176). Las descripciones brindan los elementos necesarios para comprender los momentos de una propuesta de trabajo que deseamos comunicar.

Por otro lado, pensamos la presente propuesta que procederemos a contar siguiendo la idea de *objetos culturales vagamente identificados*, tales como *una visualización de datos, una campaña publicitaria, una lista de reproducción, un tuit/remix, un proyecto transmedia, una historia interactiva, un libro de artista, una webserie, un podcast y una story de Instagram* (Carrión, 2020: 41-42). En nuestro caso, el abordaje será a partir del desarrollo de una emisión de un programa de streaming.

Fundamentación y contexto de desarrollo de la propuesta

La planificación de esta propuesta y su secuencia correspondiente estuvo destinada a estudiantes de 5to año de la ES N°50 de Lanús con orientación en Arte, y consta de cuatro clases de dos módulos semanales. La propuesta podría articularse, además, con otras materias.

Según los lineamientos del Diseño Curricular de Geografía para la Educación Secundaria (DGCyE, 2011) uno de nuestros objetivos será que los estudiantes visualicen la multicausalidad en el análisis de las consecuencias ambientales tomando en cuenta los distintos intereses de los actores sociales. Por otra parte, se propone que reconozcan el conflicto ambiental en torno al río Atuel a partir de la caracterización de esos intereses contrapuestos. Articulamos una perspectiva sociocrítica de la educación ambiental y la formación ciudadana, enmarcada en las problemáticas de los bienes comunes de la tierra y sus impactos socioambientales, económicos y culturales.

El conflicto del "Río Atuel" como estudio de caso

El conflicto del Río Atuel entre La Pampa y Mendoza permite, a través de la Educación Ambiental Integral, abordar una problemática que posibilita analizar la dinámica socioambiental. Para lograrlo, se realizó una cronología que permitió acercarnos al tema y así ubicarnos geográficamente.

Se examinó el conflicto ambiental que surge a partir de la apropiación emplazada en territorio mendocino mediante diferentes obras de infraestructura de índole público (estatal o social) y de gestión privada. Éstas se encuentran ubicadas en cercanías o sobre el Atuel, y se estudia cómo estas intervenciones afectan a diversas localidades. Los habitantes se organizan para restablecer el cauce y recuperar la memoria de los relatos de quienes habitaron y fueron testigos del deterioro socioambiental que provocó la interrupción de la circulación del río.

Contenidos abordados y secuencia didáctica

Los contenidos abordados fueron:

- La problemática de los bienes comunes de la tierra y su relación con los problemas ambientales.
- Las concepciones sobre los bienes comunes de la tierra y la privatización de los recursos.
- La diferenciación y desigualdad geográfica de las condiciones de vida en la Argentina urbana y rural.
- El derecho universal al agua.

El tema principal será la apropiación de los bienes comunes de la tierra, con el estudio de caso como estrategia, definido como problemática del Río Atuel. Fueron diseñadas distintas experiencias de trabajo, a saber: la elaboración de una cronología textual del caso, una guía de MyMaps destinada a su aplicación futura en una actividad de diseño grupal en clase; el abordaje de una ficha titulada "*Problemas ambientales como...*". ficha de personajes a completar con lo trabajado en los pasos previos. A partir de estas instancias, se elaboraron las fichas finales que representan a cada grupo y, posteriormente, se realizó el streaming.

Organización y dinámica de trabajo grupal

La organización de los estudiantes se desarrolló utilizando el sistema de calificación de la última evaluación: las cinco mejores notas obtuvieron el poder de seleccionar a dos compañeros. El docente a cargo conformó el resto de los grupos considerando diferentes criterios. Cada grupo contó con tres participantes visibles al resto de los grupos y entre dos o tres participantes incógnitos. Los *visibles* forman parte del streaming; mientras que los incógnitos desempeñan otras tareas

Como resultado, la propuesta grupal permitió la interacción entre los participantes y permitió implementar una estrategia que garantizó un trabajo colectivo por fuera de la institución.

Experiencia, análisis y reconstrucción

Desde la experiencia, asignar un rol - Mendoza, La Pampa, Buenos Aires - a un grupo determinado de estudiantes para realizar el debate tradicional suele generar diversos inconvenientes. Si los estudiantes eligen los grupos, tienden a conformar bloques comunes donde ya se conocen y, por lo general, comparten posturas y vivencias. Por otra parte, se evidencian diferencias entre quienes mantienen una participación constante a lo largo del año y quienes no lo desarrollan con regularidad. En este marco contextual, suelen aparecer cuestionamientos tales como: ¿Para qué, si vamos a perder?" o expresiones del tipo "yo no trabajo con tal". Por estas razones, se optó por utilizar el

método de conformación de grupos mencionado.

En base a lo previamente señalado, asignar un rol no siempre permite ampliar la mirada sobre los distintos actores o grupos sociales involucrados en una problemática. Por ello, durante la construcción y elección de los roles, algunos estudiantes optaron por personajes basados en sus gustos personales o en profesiones que les gustaría ejercer en el futuro. Esta decisión resulta especialmente valiosa, ya que permite que se involucren desde el interés y la imaginación o fantasías compartidas. De acuerdo con Jenkins (2015), las experiencias y materiales que conectan con los intereses y la creatividad de los participantes tienden a generar una mayor circulación y apropiación de los contenidos, favoreciendo así la participación activa y la construcción colaborativa del conocimiento. Por ejemplo, algunos eligieron roles vinculados a la gastronomía y reflexionaron sobre cómo la falta de agua afecta esa actividad.

El día del streaming se informó a los estudiantes que debían estar en la biblioteca para que pudiéramos realizar la transmisión y aprovechar las dos horas de forma completa. Al llegar con un parlante, los micrófonos, una bolsa con algunos disfraces e informando sobre la transmisión a través de la plataforma seleccionada, el murmullo habitual se desvaneció. Todas las miradas se centraron en mí, y la pregunta general fue: "¿De verdad vamos a salir en la tele?". A lo que se respondió: "Si no, no sería un streaming". En ese momento, los grupos se organizaron de manera automática, y pude ver cómo algunos mostraban expresiones de temor/nerviosismo.

Los primeros minutos fueron tensos ya que muchos pensaban que todo era solo una puesta en escena. Para distender el ambiente, propuse que el presentador hablase de otros temas. De esta manera, se introdujo un nuevo rol: un alumno, que llevaba ropa de Racing, se convirtió en un notero/periodista deportivo, aprovechando que esa semana Racing jugaba la final de la Sudamericana. Después, se habló sobre la China Suárez y Colapinto, y, para cerrar, se comentó brevemente la pelea de Mike Tyson. Esta primera parte ayudó a disipar los nervios. Los estudiantes comenzaron a hacer preguntas sobre la final de Racing, la China, y rieron, relajándose poco a poco.

Durante el streaming, se observaron diversas actitudes entre los estudiantes. Algunos mostraron pasividad, evidenciada en su falta de participación verbal, mientras que otros estuvieron activos, consultando a sus compañeros o buscando información en sus celulares para compartirla con su grupo o con los demás. Otros, a los que podríamos identificar como los más entusiastas, permanecieron centrados en lo que habían preparado junto a sus compañeros.

En el transcurso de las participaciones, un grupo perdió a un participante que debía rendir una materia pendiente. En ese momento, un compañero que previamente había informado a su Acompañante Terapéutico (AT) que no participaría y solo prepararía un audiovisual, se levantó y dijo: "Yo quiero estar ahí". Se sentó y, con el apoyo de sus pares, expuso sobre su video, que trataba sobre la gastronomía y las consecuencias de la falta de agua. Otro caso fue el de una alumna con Maestra Integradora (MAI), que, al momento de preguntar a otros grupos en la ronda de la tribuna, me preguntó: "Profe, ¿qué tengo que decir?", y fue su grupo quien la acompañó, brindó soporte para que pudiera intervenir. En ambos casos, se evidenció el apoyo de los compañeros durante la transmisión y la confianza que toman en un contexto más descontracturado que se genera fuera del aula y la clase tradicional.

Durante la transmisión también surgieron nuevas iniciativas por parte de los estudiantes. Dos estudiantes de distintos grupos propusieron realizar una breve propaganda para emitir durante el corte, evidenciando así su interés por participar de manera creativa y activa en el proyecto. Además, el grupo del Gobierno de La Pampa presentó un video sorpresa en el que un alumno de sexto año compartió una historia de vida construida a partir de diferentes experiencias personales y testimonios recopilados.

Este tipo de diseño de actividades permitió que los estudiantes se adaptaran a un modelo de trabajo más inclusivo y colaborativo, a partir de una actividad relacionada al ocio llevado a lo real. Los

participes lograron caracterizar y construir desde la empatía, asignando roles y tareas que pusieron en juego la exposición y el descubrimiento de sus cualidades. Por otro lado, dio lugar a la caracterización de los actores sociales/grupos, teniendo en cuenta sus gustos o perspectivas laborales a futuro.

Un año después de la realización del streaming el docente se acercó a los hoy estudiantes de 6to año mediante un Google Forms de cuatro preguntas y algunas de las respuestas fueron las siguientes *¿Qué te pareció la propuesta?* Fue divertida, me encanta la idea de debatir sobre problemáticas que realmente están pasando en nuestro país, *¿Qué cambiarías de la misma?* Cambiaría el poder dar respuestas más rápidas, si algún grupo dice algo en contra de tu grupo poder responder más rápido si es que ya generaste una respuesta *¿Cómo crees que se podría mejorar?* pareció algo corta, o seguirla en una próxima clase también. *Dentro del armado de material en grupo para la presentación y durante el stream ¿Crees haber desarrollado nuevas herramientas que te sirvan a futuro?:*

*Creo que me ayudó a liberarme más a la hora de hablar y generar respuestas rápidas en base a la información que tenía

*Puede ser que me ayude en el futuro para debatir con otras personas

*Si totalmente, son temas que, aunque sea aparecen en la facu, interesarse un poco más de la producción argentina es muy bueno.

Resultados y reflexiones finales

Un año después de realizada esta propuesta, noto que los resultados fueron positivos, durante el armado, el desarrollo y posteriormente. En un mundo donde abunda la inmediatez no sólo de lo material, en este caso de las experiencias y vivencias; encontrar entusiasmo en los estudiantes luego de haber transitado diferentes experiencias en su último año de secundaria y que aún mantengan en el inconsciente lo realizado da cuenta de una experiencia que, aunque sea en parte, logró dejar algo en ellos.

Las reflexiones finales, podemos pensarlas como recomendaciones para nuestras prácticas docentes. La primera, es analizar las características del estudiantado al cual va dirigido nuestro material didáctico: Luego, identificar las barreras físicas, mentales y técnicas que los estudiantes poseen al momento de realizar las propuestas de trabajo. Son los docentes quienes conocen a los estudiantes, datan de su trabajo, trayectoria en el aula y descubren clase a clase las barreras generadas por los materiales didácticos presentados. Es necesario no caer en las trampas de querer innovar, sin curar antes lo creado.

Bibliografía

Aguirre, J. C., y Jaramillo, L. G. (2015, septiembre 15). *El papel de la descripción en la investigación cualitativa. Cinta de Moebio.*

Carrión, J. (2020). *Lo viral.* Galaxia Gutenberg, S. L.

Dirección General de Cultura y Educación [DGCyE]. (2011). *Diseño curricular para la educación secundaria: Ciclo superior ES5 – Geografía* (1.ª ed.). DGCyE.

Jenkins, H. (2015). *Cultura transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red.* Gedisa Editorial.

LA ESCUELA COMO ESCENARIO DIPLOMÁTICO: SIMULACIÓN DE LA ASAMBLEA DE LA ONU PARA COMPRENDER EL GENOCIDIO DE ISRAEL AL PUEBLO PALESTINO

Mariotti, Franco Daniel

Instituto de Enseñanza Superior Simón Bolívar, Córdoba

fmariotti734@gmail.com

Palabras clave: geografía – asamblea – simulación - genocidio

La Geografía, muchas veces reducida a definiciones apáticas de las partes de un río, los tipos de climas o montañas, es en realidad una herramienta poderosa para leer el mundo. Detrás de cada pueblo hay historias, detrás de cada territorio hay disputas, y detrás de cada mapa o imagen se esconden voces que luchan por ser escuchadas. Si la escuela tiene la misión de formar ciudadanos críticos y sensibles al tiempo que viven, entonces la Geografía no puede quedar al margen de los conflictos que hoy conmueven y horrorizan al planeta.

Uno de los ejemplos más actuales es el genocidio de Israel hacia el pueblo palestino, un caso que nos muestra la disputa por un mismo territorio atravesada por intereses económicos, religiosos, culturales y estratégicos, que deja consecuencias humanitarias irreparables. Trabajar este tema en geografía es acercar a los estudiantes a los problemas que hoy marcan la agenda internacional y que configuran el mundo en el que ellos mismos habitan.

Ahora bien, abordar esta problemática desde una simple explicación teórica no basta. Es necesario que los estudiantes sientan en carne propia lo que sucede, se posicionen y actúen como protagonistas. Fue desde esta convicción y desde la motivación de ellos mismos que surgió la propuesta de realizar una simulación de la Asamblea General de la ONU, en la cual los estudiantes asumieron el rol de delegados y embajadores de distintos países que por distintos motivos están involucrados en este brutal genocidio por distintas causas. A lo largo de las clases investigaron, elaboraron discursos y debatieron defendiendo los intereses de las naciones que representaban.

La experiencia no solo les permitió comprender la complejidad geopolítica del conflicto, sino también ejercitar la argumentación y la negociación entre las naciones que hoy en día son protagonistas. La geografía dejó de ser un contenido abstracto para convertirse en una vivencia concreta y transformadora.

En definitiva, los objetivos generales y específicos llevados a cabo del presente trabajo fueron los siguientes:

- Analizar el conflicto Israel–Palestina desde una mirada geográfica, política y social.
- Investigar los intereses de diferentes países implicados en el conflicto.
- Desarrollar habilidades de argumentación, negociación y debate.
- Reconocer el papel de los organismos internacionales en la resolución de conflictos.
- Elaborar propuestas colectivas para la paz y la justicia en la región.

Las actividades propuestas para el desarrollo a lo largo de las clases fueron llevadas a cabo de la siguiente manera:

En principio, los estudiantes fueron organizados en delegaciones que representaron a distintos países directamente o indirectamente involucrados en el genocidio: Israel, Palestina, Estados Unidos, Rusia, Irán, Egipto y Francia. Dentro de cada grupo, se asignaron roles específicos: embajador/a (vocero principal) y delegados/as (asesores encargados de aportar información y contraargumentos).

El proceso de trabajo se estructuró en etapas progresivas:

- Investigación: cada delegación indagó sobre la relación histórica, los intereses estratégicos, económicos y militares de su país, así como su postura política actual y los vínculos con organismos internacionales. Esto culminó en la redacción de un documento de postura oficial.
- Construcción de argumentos: se elaboraron al menos tres argumentos sólidos y posibles contraargumentos frente a posturas opuestas, lo que favoreció el desarrollo del pensamiento crítico y la capacidad de debate.
- Identidad diplomática: cada grupo diseñó su bandera, sus credenciales y un cartel representativo con un lema de identificación propia, fortaleciendo la dimensión simbólica y comunicativa de la actividad.
- Ensayo final: se ensayaron los discursos, se definieron los puntos no negociables y se sondearon estrategias de negociación.

Luego de 5 clases de mucho trabajo, la Asamblea General simulada constituyó el momento culminante de la propuesta. Con los estudiantes vestidos formalmente como diplomáticos, se desarrolló un encuentro estructurado en cinco instancias:

1. Apertura a cargo de la presidencia.
2. Exposición de posturas oficiales de cada país (5 minutos).
3. Debate moderado con réplicas y contraargumentos.
4. Negociación multilateral para la construcción de una resolución común.
5. Votación final de la resolución, con la posibilidad de votos a favor, en contra o abstenciones.

El trabajo se enmarcó en un reglamento diplomático que exigió respeto por los tiempos de palabra, intervenciones en nombre de la delegación y un clima de respeto permanente, simulando de manera real los procedimientos de la ONU.

Al finalizar todo este recorrido, llegó el momento de evaluarlos y poner la calificación. Dicho resultado fue producto de una evaluación formativa en el transcurso de las clases, teniendo como soporte la siguiente rúbrica con los criterios enmarcados en profundidad:

CRITERIOS	COMPLETAMENTE LOGRADO (4)	LOGRADO (3)	EN DESARROLLO (2)	INSUFICIENTE (1)	TOTAL
Preparación e investigación	Investigación con fuentes confiables y actualizadas. Refleja claramente la postura real del país. Adjunta link de noticias y bibliografía recomendada por el profesor.	Investigación adecuada, con algunos datos relevantes, aunque no siempre actualizados. Adjunta link de noticias y bibliografía	Investigación básica e incompleta, poco relacionada con el rol del país. No adjunta link de bibliografía recomendada.	Falta evidenciar investigación y la postura verdadera y actual del país.	

		recomendada por el profesor.			
Realización del discurso	Discurso claro, coherente y convincente. Argumentos sólidos y bien organizados. Uso de lenguaje formal. Se evidencia estudio de preparación.	Discurso comprensible, con algunos argumentos válidos. Uso de lenguaje formal.	Discurso limitado con escasos argumentos. Lenguaje poco formal.	Discurso improvisado, sin coherencia. Falta de estudio.	
Bandera y cartel	Bandera y cartel presentados con creatividad, prolijidad y medida asignada. Representan claramente al país.	Bandera y cartel correctos, cumplen con lo pedido, aunque con algunos detalles de prolijidad.	Bandera o cartel incompletos, poco claros o desprolijos.	Falta presentar bandera y cartel.	
Participación en el debate y negociación	Participa activamente, respeta turnos, responde y pregunta a otras delegaciones. Defiende su postura con firmeza y respeto.	Participa en el debate, con algunos aportes válidos. Respeta a las demás delegaciones.	Participa de manera escasa, con aportes débiles o poco fundamentados. Defiende su postura con agresiones a otras delegaciones.	No participa o interrumpe sin aportar contenido.	
Trabajo en equipo dentro de la delegación	Colaboró de manera constante durante las clases previas y en la Asamblea. Asumió su rol con responsabilidad, respetando y ayudando a su delegación.	Colaboró en la mayoría de las instancias previas y en la Asamblea, cumpliendo su rol con compromiso.	Colaboró en algunas instancias con el equipo, pero en otras se mostró desorganizado y sin ánimos de ayudar.	No cooperó en las clases previas ni en la Asamblea, entorpeciendo el trabajo grupal.	

PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA	PUNTAJE	NOTA
20 puntos	10	Entre 19 y 18 puntos	9	Entre 17 y 16 puntos	8	Entre 15 y 12 puntos	7	Entre 11 y 10 puntos	6
Entre 9 y 8 puntos	5	Entre 7 y 6 puntos	4	Entre 5 y 4 puntos	3	Menos de 3	2		

Para cerrar la experiencia, realizamos una instancia de metacognición, en la que los estudiantes reflexionaron sobre lo que aprendieron, su rol dentro de la delegación, cómo se sintieron al debatir posturas opuestas y qué opinan sobre el genocidio de Israel hacia Palestina. También evaluaron qué mejorarían en una futura Asamblea y si esta dinámica les ayudó a comprender mejor el tema. Este

momento fue fundamental porque permitió que no solo incorporaran conocimientos nuevos, sino que además desarrollaran una mirada crítica y transformadora.

Algunos de sus aportes fueron:

- *“Fue demasiado interesante sobre todo a la hora de debatir, aprendí muchísimo”.*
- *“Me gustaría mejorar mi participación en un futuro, ya que podría haber hecho más para defender a Palestina. Esta dinámica me ayudó mucho a entender el tema, ya que fue una forma divertida y didáctica de mejorar mi conocimiento sobre este tema”.*
- *“Esta dinámica me hizo entender el tema de manera fácil y entendiendo realmente lo que está sucediendo”.*
- *“Me gustaría hacer una asamblea para tratar la guerra de Rusia-Ucrania, ya que esto me ayudó mucho a entender el tema y a descubrir mi verdadera postura”.*
- *“Esta dinámica hizo que entienda la unidad como si lo hubiera aprendido para cualquier instancia evaluativa. De hecho, tengo más fresco el tema porque debatirlo se me hizo práctico y poco tedioso”.*

En definitiva, lo que visualicé en el aula fue inspirador y reconfortante: estudiantes que investigaron a fondo, que diseñaron banderas, carteles y credenciales, que se organizaron como verdaderas delegaciones diplomáticas y que, con gran seriedad y compromiso, se expresaron en un debate cargado de emoción y crítica. No estaban actuando, estaban comprendiendo el mundo en el que viven. Por ende, esta propuesta se sostiene en la convicción de que el aprendizaje más profundo ocurre cuando el estudiante vive lo que estudia y cuando asume un rol activo en la construcción de conocimiento.

Bibliografía

Arroyo, F. (1998). Una cultura geográfica para todos: El papel de la geografía en la educación primaria y secundaria. En A. Moreno & M. Marrón (Eds.), *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*.

Delgado, O. (1989). La importancia de la enseñanza de la geografía. *Revista Colombiana de Educación* 20, 101-109.

Organización de las Naciones Unidas Argentina. (s.f.). *Modelos ONU*. Naciones Unidas Argentina. <https://argentina.un.org/es/126247-modelos-onu>

Tenutto, M., A. (2013). *Herramientas de evaluación en el aula*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.

• Eje 3 •

**CIENCIAS SOCIALES E
INTERDISCIPLINARIEDAD**

LA MESA DE ACOMPAÑAMIENTO PEDAGÓGICO-DIDÁCTICO COMO ESPACIO DE ARTICULACIÓN Y RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR. EL CASO DE LA EP 35 Y EES 11 (JUNÍN)

Duberti, Gisele
Romanelli, Ezequiel

ISFD N° 129

giduberti@abc.gob.ar

ewromanelli1@abc.gob.ar

Palabras clave: articulación - Ciencias Sociales - interdisciplinariedad

Proyecto de Articulación Educativa y Didáctica Interinstitucional: EP 35 y EES 11, Junín

Este proyecto de articulación se enmarca en la iniciativa de la Mesa de Acompañamiento Pedagógico-Didáctico (MAPD) del Equipo Técnico Regional (ETR) de la Región 14, llevada adelante por Ezequiel Romanelli, formador de Geografía Nivel Secundario Región XIV desde el 2018 a la actualidad y Gisele Duberti, formadora de Ciencias Sociales Nivel Primario desde el 2018 hasta el 2023. Desarrollado durante los años 2022 y 2023, el proyecto se centró en la vinculación entre el nivel Primario (EP N° 35) y el nivel Secundario (EES N° 11) de la ciudad de Junín, con el propósito de generar un diálogo institucional y curricular en el área de Ciencias Sociales. Las escuelas son rurales y articulan de modo directo.

Fundamentación

La articulación entre niveles educativos constituye uno de los principales desafíos y una de las políticas públicas más relevantes para garantizar la continuidad y obligatoriedad de la escuela secundaria. Esta experiencia se alejó de una concepción de la articulación como la mera "integración" de estudiantes en actividades aisladas, para entenderla como un proceso que supera la lógica independiente con la que históricamente se concibieron los niveles primario y secundario.

Desde esta perspectiva, la articulación se define como un proceso de reflexión y "concertación institucional, conceptual y curricular" que implica comprenderla desde el paradigma de la complejidad. En lugar de entender el pasaje de un nivel a otro como una "bisagra" que puede generar rupturas y daño en la trayectoria de los estudiantes, tal como lo conceptualiza Santos Guerra, la propuesta buscó construir un puente que garantice la continuidad del aprendizaje. En este sentido, el proyecto se planteó como una investigación-acción para analizar y construir estrategias de enseñanza del área, generando lazos y puentes que se tradujeran en continuidades en los "modos de conocer" de las Ciencias Sociales.

El enfoque se centró en la didáctica de la Historia, partiendo de la premisa de que su enseñanza no tiene como objetivo formar pequeños científicos, sino "entender la realidad". Para ello, la propuesta se fundamentó en el uso de fuentes y la perspectiva de género, dos elementos que permiten a los estudiantes reconocerse como sujetos sociales que participan en la conformación de la historia y el presente. Se considera que el trabajo con fuentes es fundamental para una actitud crítica y activa, en línea con los aportes de Benadiva (2007) y Aisenberg (1993). Esta aproximación pedagógica se orienta a "favorecer la inserción creativa de los sujetos en las culturas", al generar situaciones de aprendizaje que no solo transmiten saberes, sino que también construyen modos de vincularse con el conocimiento. Al hacerlo, se busca reducir la brecha entre las "trayectorias ideales/teóricas" y las "trayectorias reales" de los estudiantes, tal como señala Terigi.

Objetivos

Objetivo General:

- Promover un proyecto institucional colaborativo que fortalezca la articulación pedagógica y didáctica en el área de Ciencias Sociales entre la Escuela Primaria N° 35 y la Escuela Secundaria N° 11 de Junín.

Objetivos Específicos:

- Establecer una Mesa de Acompañamiento Pedagógico-Didáctico (MAPD) como espacio de intercambio y planificación conjunta entre los equipos docentes de ambos niveles.
- Problematicar el enfoque de la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de género en el Segundo Ciclo de la Educación Primaria y el Ciclo Básico de la Educación Secundaria.
- Fomentar la resignificación de los contenidos del Diseño Curricular de ambos niveles a partir de la utilización de fuentes primarias y la perspectiva de género.
- Capacitar a los docentes en la selección, jerarquización y análisis de diversas fuentes (testimonios orales, imágenes, documentos) para una transposición didáctica pertinente.
- Elaborar propuestas didácticas que integren contenidos y situaciones desde la perspectiva de género, potenciando el trabajo colaborativo entre los docentes.

Vinculación Curricular: Diseños de la Provincia de Buenos Aires

La propuesta de articulación se fundamentó en los Diseños Curriculares de la Provincia de Buenos Aires para la Educación Primaria y la Educación Secundaria, entendiendo que ambos documentos ofrecen puentes conceptuales y didácticos para la continuidad de los aprendizajes.

- Nivel Primario (EP): El proyecto se vincula directamente con la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Segundo Ciclo, que busca que los estudiantes se apropien de una mirada crítica sobre la realidad y reconozcan a los sujetos sociales en su diversidad. El énfasis en el uso de fuentes para "entender la realidad" y la problematización de saberes previos se alinea con los propósitos del Diseño Curricular Primario, que promueve la construcción del conocimiento a partir de interrogantes y la valoración de los diversos modos de conocer.
- Nivel Secundario (ES): El proyecto de articulación se organiza en continuidad con la Propuesta Curricular para el Nivel Secundario de Educación de la Modalidad de Jóvenes, Adultas y Adultos, Adultas y Adultos Mayores. La propuesta curricular secundaria establece un marco político pedagógico que busca garantizar el derecho social a la educación de manera integral e integrada. La articulación con la educación primaria para jóvenes y adultos es un aspecto central de este diseño. La propuesta se alinea con este enfoque al buscar que los estudiantes se reconozcan como parte de un proceso histórico y social, fomentando el ejercicio pleno de sus derechos y capacidades. El análisis de fuentes históricas y la perspectiva de género permiten abordar contenidos de forma significativa, un objetivo compartido por ambos niveles.

Metodología de Trabajo

La experiencia se desarrolló bajo un enfoque de taller que adoptó una modalidad presencial y se construyó de manera progresiva, colaborativa y horizontal. Los docentes de ambos niveles trabajaron en espacios de diálogo y reflexión, lo que permitió:

- Análisis de fuentes: Se propuso la lectura e interpretación de diversos tipos de fuentes primarias (documentos, testimonios, imágenes) para su posterior transposición didáctica.
- Diseño de secuencias didácticas: Se elaboraron de manera conjunta secuencias didácticas transversales a ambos niveles, con la perspectiva de género como eje central.

- Uso de la cultura digital: Se promovió la creación de recursos didácticos en entornos digitales (infografías, podcasts) para enriquecer las propuestas de enseñanza y los modos de conocer.
- Investigación-acción: Se estableció una dinámica de evaluación continua y colaborativa que permitió identificar desafíos y ajustar las estrategias en función de las necesidades de las escuelas. A partir de un proyecto escrito, que contó con el acompañamiento de los formadores.

Conclusiones y Proyecciones

La experiencia de articulación entre la EP N° 35 y la EES N° 11 de Junín demostró que el trabajo conjunto, enmarcado en una Mesa de Acompañamiento Pedagógico-Didáctico, es fundamental para construir puentes educativos sólidos. Se logró trascender la mera actividad de integración para sentar las bases de una "articulación desde el paradigma de la complejidad".

El proyecto validó que la enseñanza de las Ciencias Sociales, con el uso de fuentes y la perspectiva de género, permite generar continuidades curriculares significativas entre niveles y fomenta un pensamiento crítico en los estudiantes. La colaboración entre docentes y el acompañamiento del ETR fueron claves para resignificar las prácticas y planificar un proceso espiralado que se adecúa a los diseños curriculares de la Provincia de Buenos Aires.

Bibliografía

- Aisenberg, B.** (2008). *Los textos, los alumnos y la enseñanza de la historia en la escuela primaria: la comprensión de los vaivenes temporales*. Enseñanza de las Ciencias Sociales, (N°7), 37-45.
- Aisenberg, B.** (1993). *La didáctica de las Ciencias Sociales: Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Benadiva, L.** (2007). *Historia oral, relatos y memorias*. Itzaingó. Maipue.
- DPEP.** (2020) Documento N°2 *Mesas de acompañamiento pedagógico didáctica (mapd) propuesta de formación territorial y situada*. La Plata, Buenos Aires, DGCyE.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.** (2018). *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.** (2006). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1º, 2º y 3º año ESB*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación.** (2016). *Articulación entre la Educación Primaria y Secundaria. Acompañando las Trayectorias*. Documento de Trabajo Conjunto N°1/16. Buenos Aires.
- Lerner, D.** (2002). *Leer y escribir en la escuela. Lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Terigi, F.** (2007). *Trayectorias escolares: transformaciones recientes y desafíos para el futuro próximo*. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.
- Zelmanovich, P.** (1998). *Efemérides, entre el mito y la historia*. Paidós.

VIRTUALIDAD, CONSUMO Y PSICOPOLÍTICA: RESIGNIFICACIÓN DIDÁCTICO EPISTÉMICA DEL IDEAL DEMOCRÁTICO

Dias, Rodrigo Javier

Instituto Superior San Agustín, General Roca, Río Negro

ridias082@gmail.com

Palabras clave: democracia – psicopolítica – necropolítica - enseñanza

Introducción

La democracia ha sido, históricamente, uno de los conceptos más poderosos y a la vez más problemáticos de las ciencias sociales. Se la ha definido como régimen político, como conjunto de valores, como forma de gobierno y, en los últimos tiempos, como horizonte normativo de las sociedades contemporáneas. Sin embargo, los procesos de globalización neoliberal, el avance de las tecnologías digitales y la transformación paulatina pero constante sobre las formas en las que se produce la relación entre una sociedad y el Estado que las gobierna han construido un desplazamiento sustantivo en la manera en que se conciben y se practican las dinámicas democráticas que incluso ha cambiado profundamente la forma de pensar y representar al ideal democrático.

En este contexto, el ámbito educativo se constituye como un espacio privilegiado para reflexionar en torno a la democracia, no sólo como objeto de estudio sino como práctica en sí misma. Las ciencias sociales, y en particular la geografía, permiten comprender la democracia como una construcción territorial, atravesada por conflictos y resignificaciones. No obstante, para captar su complejidad contemporánea se requiere un abordaje anclado en la interdisciplinariedad: desde la filosofía política hasta la sociología, pasando por la psicología social y la comunicación, entre muchas otras.

El presente trabajo tiene como objetivo problematizar la resignificación didáctico-epistémica del ideal democrático a partir de tres vectores clave del presente: la virtualidad como nuevo entorno de sociabilidad y aprendizaje, el consumo como gramática hegemónica de la ciudadanía y la psicopolítica como régimen de control subjetivo. La hipótesis que guía este escrito es que la democracia, pensada como concepto, proceso e ideal, ha sido “vaciada” de significado histórico para ser reapropiada por lógicas de mercado y autoexplotación, lo que nos plantea a nosotros como docentes el desafío de repensar su enseñanza.

La estructura del escrito, entonces, se plantea en cinco instancias: la necesidad de repensar el significado de la democracia; la democracia del consumo; la tiranía del individuo; el autocontrol y la opresión psicopolítica; y la democracia como significante vacío. Finalmente, se presentan algunos puntos centrales para pensar la enseñanza desde la interdisciplinariedad.

La necesidad de repensar el significado de la democracia

El concepto de democracia no es estático. Su significado se ha ido modificando a lo largo de la historia, desde la antigua polis ateniense hasta los regímenes representativos modernos, pasando por las luchas populares del siglo XX, que ampliaron derechos y ciudadanía. Sin embargo, en la actualidad nos encontramos ante un escenario en el que la democracia aparece simultáneamente como aspiración universal y como noción desgastada. Se la invoca constantemente, pero su contenido se ha vuelto ambiguo, incluso contradictorio.

Desde una perspectiva epistemológica, esto implica reconocer que la democracia ya no puede

comprenderse sólo como una categoría política, sino como un significante en disputa, atravesado por múltiples campos disciplinares: desde la comunicación, se la vincula con la libertad de expresión; desde la economía, con la movilidad ascendente, el desarrollo y el acceso al consumo; desde la psicología, con la autonomía individual; desde la geografía, con el derecho a la ciudad y la participación en los territorios, solo por mencionar algunos.

En el ámbito educativo, esta polisemia se traduce en una enseñanza muchas veces fragmentada, donde la democracia se aborda como una serie de normas abstractas o bien una representación lejana, y no como una experiencia vital situada. Pensar la democracia en la enseñanza de la geografía supone mostrar cómo los territorios, tanto materiales como virtuales, son escenarios donde se ejercen, se limitan o se potencian las prácticas democráticas. La democracia, en este sentido, adquiere la densidad propia de una categoría espacial: se vive en las plazas públicas, en los barrios, en las aulas, en las redes sociales y en las plataformas digitales.

Por ello, repensar el significado de la democracia implica también repensar los modos de enseñarla: no como un conjunto de principios fijos, sino como el habitar y desarrollarse dentro de un campo de tensiones en constante construcción, donde el rol del docente es habilitar la reflexión crítica y la problematización.

La democracia del consumo

Uno de los desplazamientos más significativos del presente es la reducción de la democracia al campo del consumo. Bajo el paradigma neoliberal, la ciudadanía ya no se ejerce tanto en el espacio público-político como en el mercado. La dinámica de representación y estructuración ha pasado de los marcos regulatorios a las capacidades derivadas del poder adquisitivo. Estos estilos de vida, identidades y experiencias de consumo son las que configuran la subjetividad contemporánea y hacen las veces de una apreciación del ideal democrático sostenido en la promesa de libertad: cada individuo es libre en tanto pueda elegir entre múltiples opciones ofrecidas por el mercado. Sin embargo, se trata de una libertad profundamente condicionada por la capacidad adquisitiva, la disponibilidad tecnológica y la lógica algorítmica que jerarquiza lo que aparece como opción posible. El consumo, en este marco, sustituye a la deliberación política como mecanismo de pertenencia y diferenciación social.

Desde la geografía, puede analizarse cómo los espacios urbanos se reorganizan para sostener esta democracia de mercado: centros comerciales que reemplazan plazas públicas, plataformas digitales que suplantán instancias de encuentro cara a cara, barrios cerrados que privatizan lo común, y fundamentalmente, las asimetrías socioespaciales que construye el sistema. En las aulas, esta lógica se refleja en estudiantes cuya relación con el ideal democrático se limita a causas mediáticas, adhesiones efímeras o consumos culturales globalizados.

Didácticamente, el desafío consiste en mostrar cómo el consumo no es un terreno neutral, sino un espacio de poder donde se configuran desigualdades y como por y a partir (en una bidireccionalidad) de estas desigualdades es necesario plantear los alcances de la democracia, ampliando el concepto hacia una dimensión más “próxima” para el estudiantado. Un ejemplo concreto puede ser el análisis cartográfico de la distribución de transportes, servicios públicos, instituciones y espacios de ocio en una ciudad, mostrando quiénes acceden a ciertos bienes y quiénes quedan excluidos.

La tiranía del individuo

El segundo desplazamiento se vincula con la exaltación del individuo como figura central del presente. Byung-Chul Han (2014) sostiene que hemos pasado de sociedades disciplinarias, organizadas en torno al deber, a sociedades de rendimiento, donde la libertad se expresa como capacidad de autoexplotación. El sujeto contemporáneo se concibe a sí mismo como proyecto: debe mejorarse, actualizarse, optimizarse constantemente.

Esta lógica produce lo que Sadin denomina una “tiranía del individuo” (2022), algo que puede expresarse en también en dos sentidos: por un lado, la dependencia de uno mismo, (algo que invisibiliza estructuras sociales y condicionamientos materiales); por el otro, la exigencia de satisfacción de las necesidades individuales, profundamente superficiales y volátiles. En términos democráticos, esto genera una fragmentación de lo común: la participación se reduce a la autoexpresión, mientras se debilita el tejido colectivo.

Desde una perspectiva didáctica, el reto es diseñar experiencias de aprendizaje que pongan en tensión la coyuntura actual, dominada por el yo, frente a otros horizontes que recuperen el nosotros. Por ejemplo, proyectos barriales, debates y reconocimientos identitarios y simbólicos de lo próximo y cotidiano, en donde se construya colectivamente diagnósticos y propuestas. La geografía ofrece aquí un marco ideal para visibilizar interdependencias, ya que el espacio nunca es obra de un individuo aislado, sino producto de relaciones sociales múltiples.

Autocontrol y opresión: la psicopolítica

Si en las sociedades disciplinarias la opresión se ejercía desde afuera, mediante normas, instituciones y sanciones, en las sociedades de rendimiento la opresión se internaliza. Han denominado a este proceso “psicopolítica”: un régimen en el que el control ya no requiere de coerción externa, porque se ejerce desde el interior de cada sujeto.

Las plataformas digitales son el dispositivo privilegiado de esta psicopolítica. Likes, seguidores, métricas y algoritmos configuran los comportamientos y deseos de los usuarios. La paradoja es que los individuos creen ser libres, cuando en realidad actúan dentro de marcos preconfigurados por el mercado y la tecnología. La libertad se convierte en autoexigencia, y el poder se vuelve invisible.

En los espacios educativos, esto se refleja a través de dos ejes principales: la necesidad de reconocer otros espacios, nuevas representaciones a través de las cuales el ideal democrático está siendo tensionado, por un lado, y por el otro la misma dinámica escolar generada a partir de la virtualización parcial de la enseñanza cuya matriz no se aleja de la obsesión por el rendimiento y “la buena nota” como puerta hacia una inserción futura. Incluso las plataformas educativas digitales replican lógicas de gamificación y métricas que promueven la competencia más que la colaboración.

El desafío pedagógico consiste en desnaturalizar estos mecanismos de control y mostrar cómo operan en la vida cotidiana. Un recurso útil puede ser invitar a los estudiantes a mapear sus propios usos de redes sociales. Este ejercicio, además de interdisciplinario, permite visualizar cómo la virtualidad condiciona la construcción de subjetividades y prácticas democráticas.

Democracia como significante vacío

Finalmente, es necesario reconocer que la democracia, en la actualidad, funciona como un significante vacío, en el sentido propuesto por Ernesto Laclau (2005). Todos los actores políticos apelan a la democracia, pero cada uno la llena de contenidos distintos y a veces contradictorios. Para unos, democracia significa libertad de mercado; para otros, acceso a internet; para otros más, igualdad de género o participación directa.

En el aula, este enfoque permite trabajar la democracia como un campo de disputa. Se trata de mostrar a los estudiantes que los significados de la democracia y su misma vigencia como elemento sistémico y estructural están siempre en construcción, y que ellos mismos son parte de esa construcción. Actividades como debates, análisis de discursos políticos o comparación de constituciones nacionales pueden ser valiosas para visibilizar esta pluralidad de sentidos. En este sentido, algunos ejes posibles para pensar la enseñanza del ideal democrático desde la geografía y las ciencias sociales son:

- Una apertura básica: debatir en torno al qué representa la democracia, para dar cuenta de la complejidad, la variabilidad y de lo polisémico del concepto.
- Territorialidad, estructura y consumo: analizar cómo los espacios físicos y virtuales condicionan las posibilidades de ejercer ciudadanía.
- Escala y complejidad espacial: trabajar la democracia en distintos niveles —local, nacional, global— mostrando tensiones y contradicciones propias de un modelo excluyente por naturaleza.
- Cartografía temática: construir mapas que visibilicen desigualdades de acceso a derechos, servicios y participación.
- Subjetividad e individualidad: pensar la inversión reciente de las construcciones y las percepciones de lo político y la política.

Procurando con estas ideas que la enseñanza de la democracia no quede reducida a un contenido curricular, sino que se convierta en experiencia de construcción colectiva, crítica y situada que tenga en cuenta el contexto en el cual se la piensa, sus alcances, ramificaciones y potenciales peligros para su sostenimiento.

Bibliografía

- Freire, P.** (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Han, B.-C.** (2014). *Psicopolítica: Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Herder.
- Han, B.-C.** (2017). *La expulsión de lo distinto*. Herder.
- Harvey, D.** (2007). *Breve historia del neoliberalismo*. Akal.
- Laclau, E.** (2005). *La razón populista*. Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H.** (2013). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Massey, D.** (2005). *For Space*. SAGE.
- Sadin, E.** (2022). *La era del individuo tirano*. Caja Negra Editora.
- Žižek, S.** (2020). *Como un ladrón en pleno día*. Anagrama.

TURISMO Y COMUNIDAD: EL "SABER HACER" COMO EJE DE PROYECTOS EDUCATIVOS EN EL TERRITORIO. UNA EXPERIENCIA DESDE SAN JUAN

Ponce Cabello, Claudio Alfredo

Colegio Ntra. Sra. del Rosario de Andacollo de Chimbas

claudioponce.sj@gmail.com

Palabras claves: comunidad – turismo – educación - proyecto

Descripción y justificación del caso

Frente a un mundo que demanda mayor acción ante a la apatía y las desigualdades sociales, la educación, y en particular la enseñanza de las ciencias sociales, se enfrenta al desafío de trascender la concepción tradicional de transmitir conocimientos. La frase popular que versa: "la acción más pequeña vale más que la intención más grande", nos interpela a pensar un modelo educativo comprometido con la realidad. Hoy, una de las metas es formar ciudadanos más críticos, capaces de convertirse en protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y todo esto "envueltos de realidad".

Ante esto, diferentes teorías y corrientes de pensamiento invitan a comprender que la escuela no solo es el lugar en el que se imparten contenidos teóricos sino más bien invitan a aprender por medio la acción.

La propuesta que a continuación se desarrolla expone una experiencia pedagógica basada en la idea del "saber hacer", el aprendizaje significativo, y transformación del rol del estudiante como sujeto pasivo en la enseñanza a un protagonista activo en su formación.

Esta presentación describe y justifica el trabajo conjunto realizado bajo la perspectiva "alumnos-docente", realizado en el ámbito educativo de un colegio secundario técnico en la Provincia de San Juan, más precisamente en el Departamento de Chimbas. La experiencia contada se desarrolla en la unidad curricular Proyecto Comunitario, en la Tecnicatura de Turismo y Recreación.

El objetivo de esta ponencia es mostrar cómo los estudiantes, en su rol de futuros técnicos, se vinculan activamente con su entorno, identifican problemáticas locales y proponen soluciones concretas para su comunidad. Para ello, se aborda la actividad turística y recreacional en su complejidad, entendida como objeto de estudio multi e interdisciplinario.

En este enfoque en el que turismo se lo considera como fenómeno social y una multi actividad que se desarrolla en un espacio y contexto específico, la geografía adquiere un papel especial, siendo más que una ciencia auxiliar al brindar herramientas que permiten comprender la relación hombre-medio en los proyectos comunitarios de los estudiantes.

Abordaje teórico

En Argentina, con la sanción de la Ley N°26.206 de Educación Nacional se introduce en las instituciones educativas una nueva trama social y cultural en el que la escuela secundaria debe entenderse en términos de inclusión que interpela al formato escolar tradicional. En lo que respecta a la educación secundaria técnica, la Ley de Educación Técnico Profesional promueve en las personas el aprendizaje de capacidades, conocimientos, habilidades, destrezas, valores y actitudes relacionadas con desempeños profesionales y criterios de profesionalidad propios del contexto socio-productivo.

Este marco nos lleva a hablar de “competencias necesarias más allá del saber”. En un análisis de los autores Lomelí-Parga et al. (2016), esto se refiere a que es importante no solo transmitir o formar conocimientos en la edad adolescente en miras al mundo laboral o profesional a partir de lo educativo, sino que se requiere formar a personas competentes que puedan enfrentar los retos vertiginosos propios del siglo XXI; el poder fijar en ellas la capacidad de definir metas y objetivos que le ayuden a superar las dificultades actuales.

Según Navarro et al. (2020), las orientaciones en turismo requieren de los estudiantes desarrollar herramientas con el fin de formarles en capacidades vinculadas a la resolución de conflictos que les permitan enfrentar y superar los desafíos del mundo turístico actual.

En este rumbo, la formación del futuro técnico, es una propuesta educativa que ofrece a los estudiantes el desarrollo de saberes vinculados al reconocimiento del impacto económico, social y cultural de la actividad turística y recreacional; brinda las oportunidades de formarse y obtener los conocimientos teóricos y herramientas prácticas vinculadas al sector turístico.

En el ámbito académico del turismo se coincide en que dicha disciplina es amplia, compleja, multifacética y dinámica, y que necesita diferentes abordajes para su tratamiento (Navarro et al., 2020).

Diferentes autores coinciden que los primeros estudios académicos vinculados al turismo resaltan sus aspectos económicos. Otros, marcan su carácter interdisciplinario: señalan que su estudio surge a partir de las humanidades y ciencias sociales.

Actualmente, la actividad turística es estudiada de manera multidisciplinar, es decir, diferentes ciencias o disciplinas estudian de manera parcial diferentes aspectos, componentes o elementos del turismo. Tal es el caso de la geografía cuyos estudios, según Schluter (2000), sirven para conocer y describir el espacio geográfico del destino, es decir, su localización, relieve, clima, etc., útiles para realizar planificaciones del espacio turístico y su desarrollo turístico.

Si bien la distinción entre lo que es la geografía turística y la geografía del turismo no es el centro de esta presentación, es útil hacer una revisión que ayuda a comprender el rol de la geografía en el trabajo realizado.

Adry Balastrey (2000, en Bejerano Martínez, 2009) se refiere a la geografía turística como aquella que sirve como soporte de información al turismo, y que privilegia el estudio de ambientes y paisajes naturales desconociendo las relaciones sociedad naturaleza. A esta le corresponde un interés descriptivo propio de los inventarios y diagnósticos turísticos, procesos utilizados en la explotación económica de recursos turísticos.

Por el contrario, Bejerano Martínez (2009) propone un giro de esta ciencia para ser la geografía del turismo, una que rescate la naturaleza espacial y territorial del mismo y que permita explicar el fenómeno turístico en él.

Abordaje Metodológico

La experiencia pedagógica se desarrolla en el espacio de Formación Técnica Específica Proyecto Comunitario. Este aborda los saberes propios del campo profesional del Técnico en Turismo y Recreación. Tiene el propósito de que los estudiantes desarrollen las capacidades necesarias para diseñar proyectos comunitarios en el marco de las demandas socioculturales, lúdicas y turísticas de la comunidad de Chimbaz. Se justifica en la necesidad de que el turismo no solo genere valor económico, sino que también promueva la concientización y valoración de los recursos sociales, culturales y ambientales; transformando a los pobladores locales en protagonistas de su propio desarrollo.

Para lograr estos objetivos, se adopta el modelo de Aprendizaje Basado en Proyectos como estrategia de enseñanza, y dentro de él se promueve la Investigación-Acción Participativa, para preparar a los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía y su participación activa, creativa y responsable en la vida social.

Ejes de trabajo y fases de los proyectos

El desarrollo curricular se organiza en tres ejes que guían tanto los contenidos conceptuales (comunidad, participación comunitaria, actores sociales, otros) como las actividades prácticas de la secuencia del proyecto en sí, que, desde su concepción hasta su ejecución, se estructura en las siguientes fases:

1. **Diagnóstico e identificación de problemas:** Esta etapa es guiada por preguntas-problema. El punto de partida es el reconocimiento de una problemática local a partir de la indagación y la experiencia propia de los estudiantes como miembros de la comunidad. Se apoya en el trabajo en terreno con técnicas de recolección de datos.
2. **Formulación y planificación del proyecto:** Con base en el diagnóstico, los estudiantes definen los objetivos del proyecto, proponen ideas y formulan estrategias vinculadas al turismo y la recreación. Además, incluye un plan de acción detallado, con tiempos, actividades y la asignación de recursos humanos, materiales y económicos.
3. **Ejecución y monitoreo:** Se lleva a cabo el conjunto de actividades planificadas. Se realiza un control parcial y total para lograr el cumplimiento de los objetivos.
4. **Evaluación y socialización:** a través de la elaboración de un documento escrito y una presentación formal.

Estas fases demandan un rol protagónico por parte de los estudiantes. Ellos asumen la responsabilidad de:

- Describir el espacio local y situaciones problemáticas comunitarias.
- Proponer ideas de proyecto.
- Estudiar y evaluar la comunidad (investigación y diagnóstico).
- Identificar y seleccionar la problemática a trabajar.
- Definir objetivos y formular estrategias vinculadas al turismo y la recreación.
- Diseñar un plan de acción, determinando tiempos y asignando recursos humanos, materiales y económicos.
- Ejecutar las actividades planificadas.
- Controlar parcial y totalmente el proceso y los resultados.
- Elaborar un documento escrito y realizar su sociabilización.

En el proceso se utilizan métodos cuantitativos y cualitativos para la investigación, recurriendo a técnicas de recolección de datos:

- Relevamiento in situ: de sitios de interés, patrimonios locales, otros.
- Croquis o mapeo de actores sociales, patrimonios locales, otros.
- Encuesta: a los miembros de la comunidad (vecinos, compañeros, otros).
- Entrevistas: a referentes del sector vinculados a la temática y actores sociales de la comunidad (gobierno local, profesionales del área, otros).
- Salidas de campo y observación directa: a sitios de interés.
- Fuentes secundarias: diarios digitales, documentos, libros, redes sociales, otros.
- Vinculación con actores sociales de la comunidad para la ejecución del proyecto.
- Uso de Google Maps y elaboración de cartografía temática en My Maps de Google.

Proyectos comunitarios período 2023-2024

Estos se nuclearon bajo las temáticas de la recreación, el patrimonio cultural y la profesionalización turística. Aquí se mencionan y detallan algunos:

- Proyecto: Jornada Recreativa para adultos mayores.
- Proyecto: Jornada de primeros auxilios en el turismo y la recreación.
- Proyecto: Chimbas, raíces y tradiciones.
 Problemática: poco conocimiento de la comunidad de Chimbas sobre su patrimonio cultural. Escasas estrategias de gestión turística de los recursos culturales de la localidad.
 Objetivo: Dar a conocer y poner en valor el patrimonio cultural de Chimbas.
 Estrategias: Circuito turístico guiado, patrimonios culturales representados y folletería turística.
- Proyecto: Conociendo el patrimonio cultural de Chimbas.
 Problemática: falta de conocimiento del patrimonio cultural tangible e intangible por parte de los residentes de Chimbas. Falta de promoción y gestión del turismo en cuanto a los patrimonios culturales locales.
 Objetivo: identificar y dar a conocer el patrimonio cultural tangible e intangible de Chimbas.
 Estrategias: audiolibro con guiones interpretativos y representación teatral.

Reflexiones finales

Esta experiencia pedagógica demuestra que la educación en ciencias sociales, en particular en el campo del turismo y la recreación, puede trascender las aulas para convertirse en un motor de cambio social en armonía con el ambiente y el patrimonio local.

Los casos de proyectos comunitarios logrados por los estudiantes son una prueba indudable de que al asumir un rol protagónico son capaces de:

- **Comprender la realidad local:** los estudiantes se vincularon con su territorio a través de la investigación para identificar problemáticas reales y concretas.
- **Pasar del saber a la acción:** materializado en soluciones prácticas a las problemáticas identificadas en su comunidad.
- **Fortalecer la ciudadanía:** además de adquirir destrezas técnicas logran desarrollar una conciencia cívica siendo agentes de cambio en su localidad.

En cuanto al rol de la geografía en el estudio de la actividad turística es un desafío hacer un esfuerzo para consolidarla como una disciplina que recupere la valoración de la dimensión humana, ambiental y cultural en la espacialidad del fenómeno turístico, devolviéndole protagonismo a las comunidades.

En definitiva, esta experiencia nos enseña que el turismo es más que una actividad económica, y que junto a la recreación son herramientas poderosas de intervención social al colaborar con el desarrollo de la comunidad local.

Para finalizar, la educación, como puente entre la teoría y la práctica comunitaria, tiene el potencial de empoderar a las generaciones más jóvenes para que construyan un futuro más equitativo; la acción más pequeña de un grupo de estudiantes comprometidos puede generar un impacto significativo en la realidad que los rodea.

Bibliografía

Bejarano Martínez, E. (2009). *Una geografía del turismo para la comprensión de la territorialización turística*. UNITEC.

Lomelí Parga, A., López Padilla, M. y Valenzuela González, J. (2016). Autoestima, motivación e inteligencia emocional: Tres factores influyentes en el diseño exitoso de un proyecto de vida de jóvenes estudiantes de educación media. *Revista electrónica Educare*, 20(2), 56-78. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v20n2/1409-4258-ree-20-02-00056.pdf>

Marcano Anés, I. (2020). Inter, multi y transdisciplinariedad del turismo. *Telos: revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 22 (3). 614-625.

Navarro, E., Alcaraz Serrat, G. Sánchez, E. y Villegas, V. (2020). Propuesta en docencia turística para la post pandemia en Universidad Nacional de San Juan y Universidad Nacional de Jujuy. *Revista de Extensión Tekohá. Posadas: Ediciones FHyCS*, 10(1), 145-156. <http://edicionesfhyics.fhyics.unam.edu.ar/index.php/tekoha>

Schlüter, R. (2000). *Investigación en Hotelería y Turismo*. CIET.

LA CONSTRUCCIÓN DE CONTENIDOS ESCOLARES EN CIENCIAS SOCIALES DESDE EL TERRITORIO LOCAL: UNA EXPERIENCIA DE CARTOGRAFÍA SOCIAL

Escalante, Silvana

CIIE Malvinas Argentinas

Dirección de Formación Docente Permanente

sescalante7@abc.gob.ar

Palabras clave: educación primaria - ciencias sociales - cartografía social - memoria

La experiencia vincula el trabajo realizado en talleres en el marco la formación docente permanente destinados a docentes del nivel primario en los distritos educativos de Malvinas Argentinas, Moreno, Vicente López y San Fernando (pertenecientes a las regiones educativas VI y IX de la Provincia de Buenos Aires) durante el presente año. El taller es una de las propuestas formativas en y fuera de servicio en el marco de la Dirección Provincial de Formación Docente Permanente de una duración de 20 horas de encuentros presenciales y actividades no presenciales. Este presenta la tarea sustantiva de la reflexión sobre las prácticas de la tarea docente, en este caso en la enseñanza de las Ciencias Sociales.

Los objetivos principales fueron, por un lado, constituir en objeto de análisis la mirada sobre el espacio local y analizarlo desde un enfoque crítico y de la complejidad, partiendo de la construcción de herramientas conceptuales que permitan reflexionar sobre las maneras como lo pensamos, vivimos y nos relacionamos con él. Por el otro, poner en valor el conocimiento sobre el territorio de los docentes partiendo del hecho de que tal enriquece y le da dinamismo a la construcción de contenidos que estos realizan en su quehacer cotidiano. El taller “Identidades bonaerenses en la escuela primaria: museo, patrimonio y memorias” buscó indagar sobre esos saberes a partir del reconocimiento de la pluralidad de experiencias e identidades que se despliegan en territorio. Finalmente, propiciar la reflexión sobre una práctica escolar como lo es la enseñanza del espacio local desde los propósitos que se plantea hasta las mediaciones necesarias en su inclusión en propuestas de enseñanza situadas.

El desarrollo del taller se inició con la problematización de lo que se considera patrimonio histórico casi siempre contenido en los principales museos que reflejan los momentos decisivos o que marcaron el rumbo político y social del país. También se planteó una primera indagación sobre los espacios, lugares o marcas locales que se podrían considerar parte del patrimonio histórico y los argumentos en torno a esa elección. Luego, se planteó el interrogante *¿Memoria colectiva y memoria individual se tensionan entre sí o son complementarias?* A partir de las ideas que desarrolla Michael Pollak sobre las memorias como fenómenos contruïdos (1989) se buscó reflexionar sobre la selección de ciertos hitos o acontecimientos -y la exclusión de otros-; también la pugna por otorgar cierto sentido funcional o estratégico a un presente que se quiere preservar o transformar. Para el autor es bien sabido que hasta las fechas oficiales están fuertemente estructuradas desde el punto de vista político. Son los marcos los que nos permiten interpretar y dar sentido a ciertas experiencias del pasado, sin ellos no podríamos narrarlas ni transmitirlos. Un mismo hecho puede ser interpretado en distintos momentos históricos de diferentes maneras porque los *marcos son históricos y cambiantes*; nuestra historia está llena de momentos como estos. De ahí Pollak refiere que, cuando se busca encuadrar la memoria nacional por medio de fechas elegidas para las fiestas nacionales hay, muchas veces, problemas de lucha política. De manera que una memoria tan organizada como la memoria nacional constituye un objeto de disputa importante, y son habituales los conflictos para determinar qué fechas y qué acontecimientos van a ser recordados en la memoria de un pueblo. También se abordó un fragmento de una entrevista en video a Elizabeth Jelin -quien se ha dedicado al trabajo de investigación sobre las memorias- “Los sentidos que le damos al pasado nunca están

resueltos”¹ a partir de una serie de afirmaciones como: “las memorias son presente”, “el sentido que le damos al pasado es en función de un futuro”, “se juntan pasado, presente y futuro en un mismo momento”, “la memoria es el sentido que se le da al pasado”. La idea de pensar en plural la memoria, entonces memorias, que plantea Jelin y la de Pollak de la memoria como “construcción”.

Otro momento clave del desarrollo del taller fue la indagación sobre cómo las memorias se materializan en diferentes soportes y vehículos: lugares, monumentos, espacios, fechas, archivos, relatos; etc. En particular, las marcas que territorializan ciertas memorias, así como las fechas que se vuelven significativas en el acto de construir una versión del pasado. Es decir que todo acto de memoria implica una serie de prácticas de marcación y materialización de aquello que se recuerda. Del mismo modo, surge la necesidad de comprender el proceso por el cual ciertos “lugares” se cargan de sentido para dejar de ser meros espacios. En este punto, se recomendó como actividad no presencial la lectura del texto de Jelin y Langland (2003), “Monumentos, memoriales y marcas territoriales” para poder construir marcos teóricos junto a las y los docentes respecto de la importancia de los “lugares” en el territorio.

La dinámica del taller se retomó a partir del interrogante *¿Cómo se gesta una marca, una huella, algo que recuerde, un monumento, un territorio de memorias?* Esta pregunta guió un recorrido posible y pretendió interpelar sobre la relación entre territorios y memorias, violencias y situaciones límite. Implicó también poner el foco sobre las materialidades, más que sobre las experiencias y los testimonios. Materialidades que activan imágenes y que imprimen memorias en el espacio público para pensar vacancias y presencias, para pensar cómo se producen las sensibilidades sobre el pasado y cómo se tejen tramas y comunicaciones entre los productores y los observadores. También admiten ser pensadas como puntos tejidos en una red que sobresalen para activar constantemente el pasado en el presente y romper los silencios que todavía existen. Así, las marcas de las memorias de una ciudad nos relatan acerca de las prácticas políticas, de sus estéticas dialogan, tienden lazos entre nosotros y los otros, entre periferias, entre márgenes y centro. Un ensamble, emociones y memorias compartidas. Pierre Nora (1984) ha definido la idea de “lugares de memoria” identificándolos como “restos”, para él “museos, archivos, cementerios y colecciones, fiestas, aniversarios, tratados, causas judiciales, monumentos, santuarios, asociaciones, son los testimonios de otra edad, ilusiones de eternidad”. En este momento se planteó el interrogante: *¿Cuáles son las marcas, fechas simbólicas, rituales o prácticas que se pueden mencionar en su ciudad? ¿Qué potencia tienen para su abordaje didáctico en las aulas de nivel primario?*

Luego, se propuso explorar la herramienta de la cartografía social o mapeo colectivo como práctica ciudadana. Se señaló que tiene la potencia de ser una experiencia de construcción colectiva con la que puede lograr la comprensión y valoración del entorno y del patrimonio. Además, como herramienta permite identificar los distintos sujetos sociales que participan, forman parte o están involucrados. También da cuenta de las relaciones, negociaciones, cooperaciones y disputas que existen entre ellos; identificando también sus intereses. Se indicó que es necesario para un análisis complejo, tener en cuenta la mayor diversidad de sujetos sociales involucrados: el Estado y sus distintos niveles de gobierno, empresas y corporaciones, pequeños productores y comerciantes, movimientos sociales, asambleas y organizaciones socioculturales, medios de comunicación, iglesias y organizaciones religiosas, sindicatos, instituciones escolares, etc. También, el espacio urbano y sus marcas de memorias nos muestran diversos archivos vivos, aquí y allí. (Re)presentaciones textuales, relatos históricos y gráficos que operan para desencajar al ciudadano que recorre los espacios y que de repente se encuentra con una baldosa de la memoria, con colores e inscripciones informa sobre esos vecinos desaparecidos, o se topa con un árbol de la vida con una inscripción que remite a historias de vida que no conocía. Así la ciudad va conquistando miradas al tiempo que reproduce arte y política en cada espacio (da Silva Catela *et al*, 2022). Las ciudades resuelven la relación entre memoria e identidad y se presentan como un laboratorio de ideas y

¹ Universidad Nacional de Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=DCYTUwZzcUU>

recursos para imaginar y reconstruir aquello que en una nación se produce y construye en torno a la idea de memoria, a lo que se recuerda, pero también a lo que se silencia u olvida. A partir de estas definiciones, se mostraron varias experiencias de mapeos colectivos. Luego, se propuso realizar un mapeo teniendo en cuenta las narrativas que se fueron construyendo hasta aquí. Fue necesario hacer un croquis del territorio, discutir qué elementos se iban a representar (monumentos, marcas de memoria, plazas, nombres de calles que refieran a algún pasado común de la localidad, así como aquello silenciado, olvidado o subterráneo. Además, con qué iconos o símbolos se podría comunicar esa información y las relaciones.

Luego de una puesta en común en la que se comentaron los acuerdos y disensos, recuerdos personales de vivencias, experiencias de salidas educativas, correlatos con la historia nacional, etc. se propuso pensar en cómo el aula de Ciencias Sociales puede tener un lugar protagónico activando y reinventando el patrimonio local, poniendo la centralidad de la cultura material en la enseñanza, participando como parte de la comunidad en el diseño e implementación de sus propios proyectos e iniciativas. También, recuperando y poniendo en valor el patrimonio material e inmaterial de la comunidad de la que forman parte, así como en repensar las prácticas docentes al entamar las propuestas con el enfoque del área, con los principios explicativos y los conceptos estructurantes.

Para finalizar el taller, la consigna de evaluación consistió en la elección de una plaza, monumento, museo o marca de la memoria que puede ser objeto de una propuesta de enseñanza y su vínculo con los contenidos a enseñar, el enfoque del área y los modos de conocer implicados. Además, una reflexión sobre cómo este recorrido formativo interpeló sus prácticas de enseñanza.

En conclusión, este espacio formativo fue altamente valioso porque, aunque evocó una práctica docente tradicional como es la enseñanza del espacio local, buscó proporcionar elementos teóricos renovados desde la pedagogía de memoria y la cartografía social para reflexionar y poner a trasluz los propósitos de enseñanza. Así mismo, los ejes desarrollados como patrimonio, museos y marcas de la memoria ordenaron, de alguna manera, unas miradas sobre el territorio que traccionaron saberes colectivos e individuales (hasta íntimos a veces). Durante el mapeo del territorio se produjo una experiencia sensorial: mirar al otro, acercarse, disentir, acordar qué dibujar y cómo. Pero también emotiva porque a los participantes locales los trasladó a otras etapas de la vida y a sus recorridos, sus vivencias, sus recuerdos y percepciones las cuales compartieron con gran amorosidad. La experiencia de poder identificar espacios como lugares de memoria o elementos materiales e inmateriales que tuvieran que ver con el pasado común de la localidad, funcionó como una red para que surjan memorias silenciadas, borradas u olvidadas. Aquí se les concedió el tiempo para que desplegaran esas memorias como territorios conquistados, con políticas de estados consolidadas o no, pero donde comenzaron a florecer memorias locales y subterráneas. Esto impactó positivamente en la elaboración de la propuesta didáctica para llevar al aula, renovando el entusiasmo y el compromiso, así como una fundamentación clara del propósito de su enseñanza.

Bibliografía

- Da Silva Catela, L.** (2022). "Lo que merece ser recordado.". Conflictos y tensiones en torno a los proyectos públicos sobre los usos del pasado en los sitios de memoria. *Clepsidra - Revista Interdisciplinaria De Estudios Sobre Memoria*, 1(2), 28–47. Recuperado de: <https://revistas.ides.org.ar/clepsidra/article/view/460>
- Jelin, E. y Langland, V.** (2003). Monumentos, memoriales y marcas territoriales. Siglo XXI. Ministerio de Educación de la Nación (2021) Ambiente, territorio y comunidad: una mirada desde la Educación Ambiental Integral / 1a ed. Dirección de Experiencias de Educación Cooperativa y Comunitaria. (pp. 33-40).
- Nora, P.** (1984). *Les Lieux de Mémoire*; 1: La République Paris, Gallimard, (pp. 17-42). Traducción Fernando Jumar. Recuperado de: https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/historia/Pierre.pdf
- Pollak, M.** (1989). Memoria, olvido, silencio. *Revista Estudios Históricos*, Vol. 2 (3) 3-15. Traducción

Renata Oliveira. Recuperado de:
https://www.comisionporlamemoria.org/archivos/jovenesymemoria/bibliografia_web/memorias/Pollak.pdf

Risler, J. y Ares, P. (2013) Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa, Tinta Limón.

DE LA TRIALÉCTICA A LA ESPECTRALIDAD. ¿UN NUEVO GIRO ESPACIAL?

Dias, Rodrigo Javier

Instituto Superior San Agustín, General Roca, Río Negro

ridias082@gmail.com

Palabras clave: trialéctica – espectralidad - giro espacial - enseñanza

Introducción

En las últimas décadas del siglo XX la Geografía y las Ciencias Sociales han experimentado un proceso de reconfiguración epistemológica que impactó de lleno en sus formas de hacer, pensar y enseñar. A partir de este momento, la Geografía vio consolidarse un giro cultural que vino de la mano con la irrupción de los enfoques postmodernos; y el arco de las Ciencias Sociales vio emerger un “giro espacial”, que implicó desplazar al espacio de un lugar secundario o meramente descriptivo hacia un papel central en la interpretación de las dinámicas sociales, políticas, culturales y económicas. A través de figuras clave como Milton Santos, Henri Lefebvre, Edward Soja, David Harvey o Doreen Massey, el espacio se convirtió en categoría analítica fundamental para comprender la complejidad contemporánea.

No obstante, este contexto actual que está signado por la virtualidad, la digitalización de la vida cotidiana y la emergencia de nuevas formas de habitar lo social, nos arroja a pensar si no estamos asistiendo a un nuevo giro espacial, encarnado esta vez por un salto hacia los territorios virtuales: una dinámica espacial en la cual lo tangible y lo intangible, lo material y lo virtual, se entremezclan y complementan para construir territorialidades híbridas.

Es por ello que en este trabajo se propondrá realizar un recorrido “entre giros”, analizando los abordajes de la trialéctica espacial de Soja para poner en discusión y debate la emergencia de un potencial nuevo giro que implique reflexionar y eventualmente resignificar epistemológica y didácticamente a las Ciencias Sociales en general y la Geografía en particular, explorando finalmente su resultante como un posible marco conceptual para pensar los desafíos pedagógicos actuales.

De lo radical a lo postmoderno

El giro espacial no puede comprenderse sin la emergencia de los enfoques radicales geográficos, aspecto fundamental que puso en crisis al neopositivismo que se había arraigado con firmeza en las Ciencias Sociales y en la Geografía a mediados del siglo XX. El cuantitativismo geográfico, centrado en modelos matemáticos y estadísticos, había reducido al espacio a una variable abstracta y neutral sin poder salir de los abordajes deterministas y evolucionistas que habían servido para estructurar el mundo a partir de las revoluciones industriales. Frente a esto, las geografías radicales –y en sentido amplio, las críticas- devolvieron al espacio su dimensión política y conflictiva.

Lefebvre, en *La producción del espacio* (1974), marcó un punto de inflexión al señalar que el espacio no es un escenario pasivo, sino una construcción social. El espacio, en su perspectiva, es simultáneamente práctica material, representación y vivencia o habitar por parte de los sujetos. Esta triada abriría paso a la trialéctica espacial que Edward Soja retomaría en *Thirdspace* (1996), proponiendo que toda interpretación del espacio debe considerar al mismo tiempo lo percibido, lo concebido y lo vivido.

La posmodernidad trajo consigo nuevas formas de concebir la espacialidad. Los estudios culturales, la teoría poscolonial y la filosofía posestructuralista (Foucault, Deleuze, Derrida) aportaron

perspectivas donde el espacio aparece como entramado de poder, dispositivo discursivo y red de relaciones móviles. Lo posmoderno, lejos de diluir la radicalidad, amplió la mirada hacia la fragmentación, la diferencia y la multiplicidad de escalas, dándole una mayor densidad y profundidad a los estudios científicos a la vez que una mayor complejidad a su faceta didáctico-pedagógica.

En este sentido, el “giro espacial” fue a la vez un cuestionamiento epistemológico y una invitación interdisciplinaria: filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos y pedagogos comenzaron a reconocer que sus objetos de estudio no podían comprenderse sin un anclaje espacial y, por ende, geográfico.

La dialéctica espacial y el giro espacial de las ciencias sociales

La dialéctica espacial de Soja se constituyó, así como una herramienta central para enseñar y pensar la espacialidad desde una perspectiva interdisciplinaria. Esta propuesta nos permite distinguir tres dimensiones diferentes:

- Primer espacio: caracterizado por lo material y objetivo, el espacio percibido.
- Segundo espacio: lo representado, planificado, simbolizado.
- Tercer espacio: el espacio vivido, híbrido, clave para la posmodernidad puesto que es el que da lugar a las voces tradicionalmente obliteradas, las subjetividades y las resistencias.

Esta concepción permite a los docentes mostrar que el espacio es simultáneamente estructura, imaginario y experiencia cotidiana. Es decir, un fenómeno complejo que exige múltiples lentes analíticos.

En la enseñanza de la geografía, esta perspectiva ayuda a resquebrajar la idea de que el espacio es solo aquello plausible de abstracción, como lo cartográfico, topográfico o localizacional. Enseñar desde la dialéctica implica asumir sin mayor postergación que la geografía interpreta procesos sociales en clave espacial. Si bien el ejemplo clásico que puede utilizarse para este tipo de enseñanza es el de la Campaña al Desierto por la invisibilización del tercer espacio, encarnado por los pueblos originarios que habitaban la región, también esto es posible trabajarlo desde la geografía urbana si entendemos que el estudio de una ciudad en particular puede abordar desde su morfología hasta sus redes de transporte (primer espacio), la discursividad, narrativas oficiales y la marketinización que de ella se hace (segundo espacio), hasta llegar a las prácticas comunitarias de escala micro y las resistencias, reclamos y representaciones propias por parte de los habitantes (tercer espacio).

El “giro espacial”, al ser adoptado por las ciencias sociales, facilitó la vinculación no solo de ciencias y disciplinas que parecían distantes, sino que además permitió construir una mayor densidad en las investigaciones, con un mayor arraigo y precisión en el anclaje procesual, faceta dada por la inserción del territorio en las ecuaciones. Este giro espacial es, en esencia, un proceso de interdisciplinariedad epistemológica que habilita un campo fértil para la enseñanza crítica y renovada de las Ciencias Sociales en general y la Geografía en particular.

¿La virtualidad como un nuevo giro espacial?

El siglo XXI trajo consigo una transformación profunda: la constante y creciente digitalización de la vida y la emergencia de virtualidades que en su desarrollo se posicionaron como nuevas dimensiones de producción y acumulación. Plataformas como redes sociales, foros, mundos virtuales y entornos colaborativos generan espacios donde se disputan representaciones, identidades y poder, construyendo –si lo encuadramos dentro de la teoría geográfica- a su paso territorios virtuales.

En este contexto, y en función de esta expansión, debemos preguntarnos: ¿acaso no estamos asistiendo a un nuevo giro espacial? Si el primer giro depositó a “lo espacial” –entendido esto último

como una manifestación de territorialidad de estas ciencias- en el centro de los estudios de las ciencias sociales, esta coyuntura caracterizada por la virtualidad nos obliga a repensar qué entendemos por espacio, por territorio y, finalmente, la viabilidad de pensar en espacios y territorios- otros cuyo dinamismo pueda presentarse –incluso paradójicamente- como aespaciales.

Para esto tenemos un punto de partida que podría marcarse en dos etapas consecutivas: en primer término, el agotamiento de la burbuja especulativa y el rediseño de los capitales financieros del año 2008, que provocó la hasta ahora última crisis capitalista de grandes dimensiones. La conjunción entre rediseño de la financiarización de la existencia y masificación de las plataformas virtuales permitió abrir una nueva puerta de escape para un sistema en agonía. No obstante, y en segundo lugar, será la pandemia de COVID-19, con una migración global hacia entornos digitales, la encargada de visibilizar definitivamente que existe un espacio más allá de lo tradicional, y que este ya no es solo físico. Hoy, fenómenos como la política digital, el teletrabajo, las comunidades virtuales o las economías de plataformas representan formas de espacialidad que atraviesan lo tangible y lo intangible.

Esta virtualidad produce lo que podríamos llamar una duplicidad espectral: industrias aespacializadas, bancos en la nube, comunidades en red, presencias sin cuerpo, que en su conjunto representan interacciones desterritorializadas con la capacidad de reproducirse y multiplicarse sin anclaje territorial, aunque, paradójicamente, generando un impacto material. Un aula virtual, por ejemplo, es simultáneamente un entorno digital y un espacio social con efectos concretos en la vida de los estudiantes.

Si aceptamos que la virtualidad constituye un nuevo giro espacial, entonces la enseñanza de la Geografía y de las Ciencias Sociales necesitan incorporar herramientas conceptuales y metodológicas que permitan abordar estas formas emergentes de territorialidad. Se trata de pensar procesos que no solo representen lugares físicos, sino también redes, flujos, plataformas y –por supuesto- algoritmos.

El giro espacial y el giro espectral en la enseñanza

Llegamos así a la hipótesis central: el giro espacial contemporáneo puede ser complementado con un giro que denominaremos espectral. Retomando a Derrida (1993) y Fisher (2018), con su noción de *hauntología*, y a Sadin (2024) con su vida espectral, esta duplicidad espectral refiere a todo aquello que como sociedad e individuos nos reconstituye, atraviesa y extrae; y como planeta dominado por un capitalismo neoliberal globalizado nos condiciona, explota y reproduce aespacial y atemporalmente: la virtualidad.

La enseñanza no puede ser ajena a ello. Muy por lo contrario, este giro espectral nos desafía a reconocer que todos nosotros, académicos, docentes, estudiantes y otros actores del ámbito educativo, habitamos mundos híbridos: interactuamos en barrios concretos y en redes globales; construimos identidades en el aula y en Instagram; experimentamos el espacio como una intersección entre lo real y lo virtual.

Desde un punto de vista didáctico, esto implica pensar estrategias que articulen lo interdisciplinario:

- **Epistemológicamente**, reconocer que el espacio ya no puede reducirse a lo físico-material.
- **Metodológicamente**, al incorporar un mapeo que revise su producción didáctico-epistemológico-pedagógica orientado a construir herramientas que faciliten incorporar lo virtual como instrumento de enseñanza y a enseñar.
- **Pedagógicamente**, diseñar clases donde los estudiantes puedan identificar, reflexionar y comparar su experiencia cotidiana en el territorio con su experiencia en el ámbito virtual.

Un ejemplo posible, centrado en el subcampo de la Geografía Urbana y los Espacios Urbanos:

analizar de qué manera se despliega la oferta de supermercados franquicia en un barrio, cómo a su vez es posible experimentar el proceso de compra a través de lo virtual y sin salir de la casa, y al mismo tiempo, ser influenciado en los productos y el local a comprar a través de las redes, algo que en simultáneo puede ser absorbido y reproducido por nosotros y nuestra percepción de la atención/compra/entrega.

También es posible plantear, saliendo de las perspectivas comerciales, el cómo se vive la inseguridad en un barrio, cómo circulan representaciones sobre ese mismo barrio en redes sociales y como esto se manifiesta en los desplazamientos espaciales. Allí se entrelazan lo espacial (territorio físico) y lo discursivo (imaginarios digitales).

El giro espectral en la enseñanza, de asumirlo, no buscará sustituir al giro espacial, sino expandirlo. El desafío reside en que nos invita a pensar coyunturalmente, a entender que la enseñanza requiere replantearse en función del contexto que hoy atravesamos y que, inevitablemente, es factor preponderante en el devenir como sujetos de la educación.

Bibliografía

- Derrida, J.** (1993). *Espectros de Marx*. Trotta.
- Fisher, M.** (2018). *Los fantasmas de mi vida*. Caja Negra Editora.
- Harvey, D.** (2004). *Espacios de esperanza*. Akal.
- Lefebvre, H.** (2013 [1974]). *La producción del espacio*. Capitán Swing.
- Ludueña Romandini, F.** (2010). *La comunidad de los espectros*. Miño y Dávila.
- Massey, D.** (2005). *For Space*. SAGE.
- Sadin, E.** (2024). *La vida espectral*. Caja Negra Editora.
- Santos, M.** (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.
- Soja, E.** (1996). *Thirdspace: Journeys to Los Angeles and Other Real-and-Imagined Places*. Blackwell.

ENSEÑANZA PARA LA VIDA - PEDAGOGÍA DEL HABITAR

Martins Guimarães, Flávia

Transformação Positiva

flaviamgui@gmail.com

Videla, Gabriel E

Departamento de Geografía, FFyL, UBA

Departamento de Ciencias Sociales, UNTreF

videla.gabriel@gmail.com

Palabras clave: Pedagogía del habitar - educación geográfica - derecho a la ciudad

¿Por qué enseñamos lo que enseñamos? ¿Tendrán sentido los currículos escolares si se desconectan del propósito de capacitar a los estudiantes para pensar, sentir y actuar conscientemente en la vida cotidiana? La comprensión de la conciencia que sustenta esta propuesta integra las ideas de Vygotsky y Freire, Milton Santos y Lefebvre.

Este trabajo pretende dar cuenta de una experiencia de educación geográfica diseñada para formar a niños, niñas y adolescentes en el ejercicio de su derecho a habitar, habitar espacios íntimos, habitar comunidades y habitar la ciudad.

Para Vygotsky (1988) es esencial considerar tres componentes para comprender el comportamiento y la conciencia humanos: la experiencia histórica transmitida de generación en generación a través de la cultura; la experiencia social, mediante la cual una persona reorganiza su comportamiento aprendiendo de la experiencia y/o la construcción del conocimiento transmitido por otros; y la experiencia duplicada y la adaptabilidad activa a su entorno. Son precisamente estas experiencias exclusivamente humanas las que forman y moldean las funciones superiores y, en última instancia, la conciencia misma. El autor define el lenguaje como el elemento que configura esta construcción, y una persona se vuelve consciente cuando es capaz de usar el lenguaje para construir el pensamiento, comprenderse a sí misma y al mundo que la rodea.

Freire (1979) presentó la existencia de tres tipos de sociedad: a) sociedades cerradas: con una estructura social rígida, dependencia de otros países, espíritu de servidumbre, conformismo, pasividad severa, separación entre ricos y pobres y una explicación mítica de la vida; donde prevalece una conciencia semiintransitiva. Freire la denominó "cultura del silencio", donde no hay actividad ni lucha por la realización y expansión de los derechos; b) sociedades en transición, donde prevalece una conciencia transitiva ingenua, los sujetos comienzan a emerger de la condición de inmersión absoluta y se mezclan estados polémicos y nostálgicos; y c) sociedades abiertas: se caracterizan por el auge de la conciencia transitiva crítica, en la que prevalece el pensamiento crítico y racional (en lugar de la pasión), se posibilita el diálogo y el acercamiento entre clases, lo que lleva a los individuos a sentirse autónomos y a desarrollar la conciencia social.

Describe los dos últimos de la siguiente manera:

empiezan a aparecer grietas en la estructura... hay un momento de sorpresa en las masas cuando empiezan a ver lo que antes no habían visto, y una sorpresa correspondiente en las élites cuando empiezan a sentirse desenmascaradas por las masas. Este doble "descubrimiento" provoca inquietud en ambas. Las masas llegan a sentir un deseo de libertad, un deseo de superar el silencio en el que siempre habían permanecido. Las élites sienten un deseo de mantener el "statu quo", permitiendo que solo transformaciones superficiales impidan un cambio real en su poder de dominación (Freire, 1979: 68-69).

La conciencia es esto: tomar posesión de la realidad; por esta razón, y debido al arraigo utópico que la informa, es un alejamiento de la realidad. La conciencia produce desmitologización. [...] El trabajo de humanización no puede ser otro que el trabajo de desmitologización. Por eso mismo, la conciencia es la mirada más crítica posible a la realidad, que la “revela” para conocerla y conocer los mitos que engañan y que ayudan a mantener la realidad de la estructura dominante. (Freire, 1979: 15)

La humanización, el fomento de la conciencia y la verdadera ciudadanía son los pilares del currículo denominado "Pedagogía del Habitar", aplicado a la educación informal de niños y adolescentes en situación de cuidado institucional, que vivieron en hogares grupales y albergues en la ciudad de Campiñas, São Paulo, entre 2019 y 2022.

Pero ¿cuál es la relación entre la geografía y la Pedagogía del Habitar?; y ¿cuál no sería?

Inspirada en la Nueva Geografía propuesta por Milton Santos, asumida como una ciencia crítica y activa, la pedagogía del habitar busca contribuir a la comprensión del espacio como resultado y condicionamiento de las interacciones sociales, económicas y políticas; a la comprensión de cómo se organiza el territorio (el lugar), los conflictos que allí existen y las posibilidades de resistir y alterar los procesos de manipulación de los poderes hegemónicos, que generan segregación y pobreza. Asimismo, fomenta la reflexión y la acción en la formulación de nuevas acciones que promuevan el control activo de los territorios y la ciudadanía plena, incluyendo el uso consciente del territorio informacional, conscientes de que las nuevas técnicas, la ciencia y la información transforman el espacio y la vida cotidiana de las personas, distinguiendo la lógica global que impone acciones de arriba hacia abajo (verticalidades) y la realidad local de resistencia y vida cotidiana (horizontalidad) Santos (1978 y 1996).

El proceso de enseñanza se da a través del desarrollo de proyectos temáticos que inician con el habitar de sí y de sus grupos, continúan con el habitar del microterritorio de la vivienda y las actividades cotidianas, hasta llegar al habitar de la(s) ciudad(es), de los espacios virtuales y de los espacios de participación ciudadana.

Es importante recordar que quienes aprenden en esta propuesta se ven apartados de la vida familiar por alguna razón grave. Por lo tanto, iniciar el proceso de aprendizaje habitándose a sí mismos debe considerar la resignificación del cuerpo nacido y dependiente, que recibe la garantía, el cuidado y la protección de otro cuerpo adulto hasta el logro progresivo de la autonomía de cuidado. En este proceso de constitución subjetiva, el cuerpo es un soporte donde, a través de la experiencia de satisfacción, ese cuerpo que parecía no humano se convierte en un registro humano, humanizándose a través de esa escritura. Esta satisfacción no es puramente orgánica, biológica o psicológica; es un evento afectivo histórico, resultado de una inscripción psíquica que atraviesa diferentes momentos Borace (2020).

Los estudios de Lefebvre (1978: 123-140) sirvieron de base para establecer los principios de la educación sobre el derecho a la ciudad, que concibió como una forma superior de derechos que se manifiesta en dos pilares fundamentales e interconectados:

1. El derecho al trabajo, que es la facultad de participar activamente en la producción del espacio urbano, moldearlo y transformarlo, en lugar de ser un mero consumidor pasivo de espacios predefinidos. Esto implica la provisión de actividades que suplantán la vida cotidiana fragmentada mediante el ejercicio de una vida plena, creativa y participativa en la ciudad.
2. El derecho a la apropiación, que, a diferencia del derecho a la propiedad privada, es el derecho al uso pleno del espacio urbano, al disfrute de los lugares y tiempos de la ciudad (como lugares de encuentro, festivales, juegos y arte), fomentando experiencias de recuperación de la ciudad como un valor de uso (un espacio para vivir) por encima de un valor de cambio (un espacio para vender y obtener ganancias), aunque este sea uno de sus usos.

La práctica pedagógica del Derecho a la Ciudad es condición para la realización humana en la socialización y posesión de la ciudadanía real, con foco en el uso social de la ciudad y la calidad de vida, donde cada uno se convierte en sujeto de su historia y del espacio que habita.

El currículo de Pedagogía del Habitar se desarrolla a partir de la provisión de una rutina bien establecida en el hogar, en la identificación de tareas adultas que garantizan el cuidado de la alimentación, la higiene y la salud, la atención, la escucha, el establecimiento de acuerdos de convivencia, así como la posibilidad de apropiarse de la cama, la ropa, los recuerdos y los objetos afectivos, y compartir otros espacios y objetos colectivos. Este proceso permite al aprendiz/habitante y su individualidad actuar como agente reconocido de la producción/habitus de su vivienda.

El proceso educativo continúa con la experiencia de paseos exploratorios por la ciudad, en diferentes microterritorialidades para conocerlas y disfrutarlas, aprendiendo sobre la estructura y posibilidades de convivencia en bosques, plazas, centros culturales, comunidades deportivas/filosóficas/artísticas/espirituales, buscando evitar restringir los intereses del estudiante debido a prejuicios de valor por parte de los educadores.

Sin olvidar las acciones para garantizar la participación en espacios de elaboración de políticas públicas y debates sobre los intereses de los niños, niñas y adolescentes, garantizándoles el derecho participativo y transformador que Freire reclama, preparándolos a través del conocimiento para actuar en jornadas sobre los derechos de los niños, niñas y adolescentes en el municipio y postular a cargos de representación en los consejos escolares y otros espacios relevantes.

Esta práctica puede ser aplicada plenamente en las escuelas y en las actividades de educación popular, dando sentido y aplicabilidad al conocimiento geográfico, como recurso intelectual que potencia la condición humana para la acción sociopolítica al desarrollar la capacidad de pensar, sentir y actuar conscientemente en la vida cotidiana.

Bibliografía

- Borace, V. M.** (2020). El cuerpo: un lugar para habitar. Cuadernos FHyCS-UNJu, pp. 95–100.
- Freire, P.** (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- Lefebvre, H.** (1969). El derecho a la ciudad. In H. Lefebvre, *El derecho a la ciudad* (1ª ed. ed., pp. 105-118). Barcelona: Península.
- Santos, M.** (1978). *Por uma Geografia Nova*. São Paulo: Hucitec.
- Santos, M.** (1996). *Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Vygotsky, L.** (1988). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

• Eje 4 •

**GÉNERO, ESI E
INTERCULTURALIDAD**

GÉNERO, MERCADO DE TRABAJO Y CUIDADOS EN LA ARGENTINA

Galante, Andrea Silvina
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires
agalante05@gmail.com

Palabras clave: género – trabajo – cuidados - desigualdad

Justificación y descripción del problema

El presente trabajo forma parte del capítulo 11 de un libro de reciente publicación “Género, ESI y Ciencias Sociales”, coordinado por Daniela Guberman, cuyo objetivo es contribuir al debate sobre la cuestión del cuidado en la Argentina, y arrojar luz sobre las características del trabajo de cuidados, su desigual distribución entre los géneros, y las implicancias sociales y territoriales que de ello derivan. En el mismo, se plantea también una secuencia didáctica para nivel medio.

Los cuidados constituyen una problemática central de estos tiempos, y revelan grandes desigualdades de género. Esas desigualdades se manifiestan de múltiples y muy diversas formas: trabajo, educación, cultura, situación económica, y al interior de los hogares, en las tareas domésticas y de cuidado.

La economía del cuidado - concepto que promueve la economía feminista¹ aborda los cimientos de la desigualdad de género bajo el sistema capitalista. Las denominadas tareas domésticas y de cuidado (trabajo de cuidados o trabajo reproductivo) engloban todas aquellas actividades que permiten, en general, la sostenibilidad de las condiciones de vida del conjunto de la población, y en particular, la reproducción de la fuerza de trabajo.

El trabajo de cuidados, no es sólo un trabajo necesario para las personas en situación de dependencia, sino que es necesario para el conjunto de la población², y constituye una dimensión central del bienestar y del desarrollo humano.

La problemática del cuidado está atravesada en forma transversal por una perspectiva de género, puesto que existen asimetrías en la distribución de las tareas del hogar, asociadas histórica, social y culturalmente a las mujeres. La manera en que las sociedades abordan y organizan la provisión de cuidados impacta en la inserción laboral de las personas, afecta en forma desventajosa a las familias con menos recursos, y es, por consiguiente, una de las causas fundamentales de la desigualdad socioeconómica.

En la actualidad, es fundamental reconocer que en las sociedades de numerosos países del mundo se asiste a una “crisis de los cuidados”³, por diversos factores : socio-demográficos, socio-laborales, y político-económicos. Elena de la Aldea señala que la crisis de los cuidados es mucho más que un tema o problema, es la “esencia misma de la ‘catástrofe civilizatoria’ actual” (De la Aldea. 2019:10)

¹ La economía feminista es un programa de investigación heterodoxo. Representa un nuevo enfoque que busca corregir los supuestos básicos androcéntricos subyacentes en el análisis económico.

² Durante toda la vida las personas necesitan ser cuidadas, cuidar y cuidarse. El trabajo de cuidados permite que todos los días haya fuerza de trabajo disponible para trabajar; si no existiera, el sistema capitalista no podría funcionar, no podría reproducirse, no podría acumular capital. Es decir, se plantea un conflicto básico entre capital (acumulación) y vida (sostenibilidad) que siguen lógicas contrapuestas.

³ La crisis de los cuidados se refiere a la puesta en evidencia de la incapacidad social y política de garantizar el bienestar de amplios sectores de la población (Ezquerro, 2010) y la generalización de la dificultad de éstos para poder cuidarse, cuidar o ser cuidados (Del Río, 2004).

Abordaje metodológico

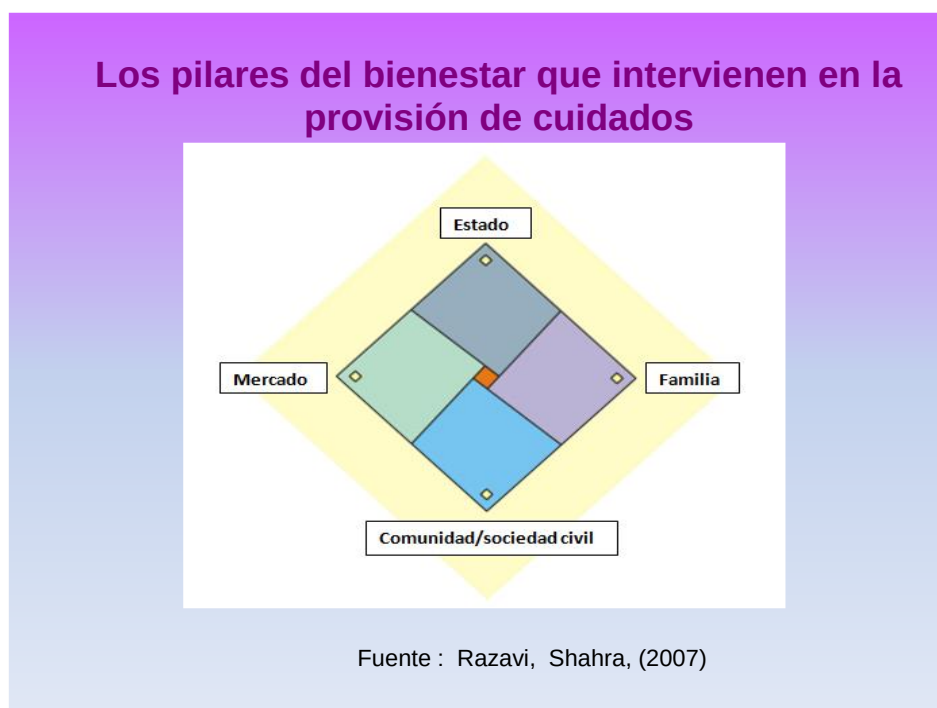
Las estrategias metodológicas están basadas en la recopilación y análisis de fuentes de información secundaria (textos, papers, dossiers), y primaria (Censos Nacionales de Población, Encuesta Anual de Hogares Urbanos, Encuesta de Uso del Tiempo), además de la producción de materiales didácticos para clases.

Desarrollo

a) Organización social de los cuidados

Para comprender el funcionamiento de la provisión de cuidados en la sociedad, es necesario considerar a los actores sociales involucrados en dichas tareas, por lo que resulta útil recurrir al modelo del “diamante de cuidado”, propuesto por Shahra Razavi (2007), una representación de la arquitectura a través de la cual se realiza el cuidado, y las relaciones que se establecen entre los distintos actores.

Cuadro 1: Diamante del cuidado



La organización de éste trabajo y quiénes lo realizan depende de cada sociedad. Sin embargo, a nivel global, las estadísticas⁴ sostienen de forma unánime que es un trabajo provisto mayoritariamente por las mujeres en el interior de los hogares.

En la década del '60, a nivel mundial, sólo 2 de cada 10 mujeres trabajaban fuera del hogar; se calcula que hoy son alrededor de 7 de cada 10 mujeres que lo hacen diariamente. Este aumento abrumador de la participación de las mujeres en el mundo del trabajo en las últimas décadas, no tuvo un correlato en la participación de los varones en las tareas del hogar y los cuidados, resultando incipientes y limitados los aportes estatales y del mercado.

b) Dimensiones del trabajo reproductivo y de cuidados

⁴ Cabe mencionar que tanto las estadísticas referidas a Uso del tiempo a nivel mundial como nacional, contemplan una distribución de tareas y horaria binaria heterocisnormativa.

El abordaje del tema de los cuidados y sus problemáticas asociadas, coloca en relación tres dimensiones: socio-cultural, político-institucional y socio-económica.

Dimensión socio-cultural: evidencia prácticas familiares con fuerte impronta o arraigo cultural; hogares como auténticas fábricas de cuidado, modelo patriarcal, roles estereotipados de género, y construcción de mitos acerca de las tareas de cuidados.

Dimensión socio-económica: revela fuertes desigualdades en la repartición de tareas, como consecuencia de la histórica división sexual del trabajo. Sobreexplotación de las mujeres y retirada del mercado laboral, cuando no pueden conciliar la vida laboral/profesional con la familiar. Brecha salarial.

Dimensión político-institucional: refiere a políticas públicas, políticas sociales de cuidado, leyes y normativas.

Al interior de estas tres dimensiones existe una gran tensión. A partir de la ideología del amor como construcción social de las maternidades-paternidades, el patriarcado erigió, cimentó y reforzó la naturalización de los trabajos de cuidado hasta convertirse en un mandato interno para las mujeres. En el mismo sentido, la frase de la activista y escritora italiana Silvia Federici que se convirtió en un emblema feminista “eso que llaman amor, es trabajo no pago” (Federici, 2018), romantiza la invisibilización de dichas tareas, que al ser invisibles no se pagan.

En función del desarrollo teórico se plantean distintas actividades y momentos de clases para trabajar los roles de género sus mitos, estereotipos y realidades, voces de la realidad social, frases y mandatos cotidianos. Algunas de las mismas se podrán visualizar en una presentación en la ponencia oral.

Las medidas de la desigualdad en la Argentina

Una de las formas de medir el trabajo de cuidado no remunerado que realizan varones y mujeres en los hogares, es a través de las Encuestas de Uso del Tiempo⁵.

El reconocimiento y la medición del trabajo de cuidados constituye un avance reciente en la Argentina. La primera Encuesta Nacional de Uso del Tiempo (ENUT 2021), fue realizada por el INDEC entre octubre y diciembre de 2021.

En líneas generales los resultados de la ENUT 2021 confirman que las mujeres realizan el doble de trabajo no remunerado (6 hs y 31 minutos) por día que los varones (3 hs y 40 minutos). Un análisis pormenorizado se puede hacer a partir de las distintas tablas que proporciona la misma, trabajo que en la secuencia didáctica se realiza en conjunto con les estudiantes.

La problemática del cuidado es un campo de investigación y de formulación de políticas, emergente. En la Argentina en las últimas décadas se han conquistado muchos derechos en relación con las mujeres, disidencias, y equidad de género. Las políticas y programas sociales implementados (AUH, AUE) también han ampliado derechos en esa dirección. Sin embargo quedan importantes “vacíos” respecto de los cuidados⁶.

⁵ Las Encuestas de Uso del Tiempo constituyen un instrumento que “permite conocer qué tipo de actividades realizan las personas: trabajo remunerado para el mercado, trabajo no remunerado doméstico o de cuidados, autocuidado, actividades de descanso y ocio, actividades de formación, actividades de participación política y comunitaria. A través de estas encuestas también se puede saber cuánto tiempo dedican a cada una de las mismas y cómo se distribuye el uso del tiempo en este conjunto de actividades entre varones y mujeres”. (Zibecchi, 2014)

⁶ De acuerdo a una noticia reciente aparecida en un periódico de la CABA, en Argentina hay más de 50 proyectos de cuidado; falta voluntad política para ejecutarlos. (Valli, Patricia: “Se suman proyectos para un ‘sistema de cuidado’”. Diario Perfil. CABA, 8 de setiembre 2019). <https://www.perfil.com/noticias/50y50/se-suman-proyectos-para-un-sistema-de-cuidado.phtml%208/9/19>

El proyecto de Ley “Cuidar en Igualdad” presentado en mayo de 2022 por el Poder Ejecutivo Nacional, proponía la creación del Sistema Integral de Políticas de Cuidados de Argentina (SINCA) con perspectiva de género, “reconociendo las tareas de cuidado como una necesidad, un trabajo y un derecho para lograr un desarrollo con igualdad” (SIBOM. 2022)⁷. Dicho proyecto aún no entró en vigencia.

Si bien la Argentina aún no cuenta con un sistema integral de cuidados, hace varios años que desde distintos sectores aparece un interés por incorporar el cuidado en la agenda pública como política de estado. En 2020, se organizó la Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado⁸ -la cual reunía a 15 organismos del Poder Ejecutivo Nacional-, que lanzó la *Campaña Nacional “Cuidar en Igualdad. Necesidad, derecho, trabajo”*⁹. En este mismo marco, en 2021 se presenta el Mapa Federal del Cuidado que sistematiza y georreferencia las distintas dimensiones de los cuidados (<https://mapafederaldelcuidado.mingeneros.gob.ar/>). Sin embargo, todavía queda mucho camino por recorrer.

Reflexiones finales

Las condiciones históricas, económicas y sociales que condujeron a la división internacional del trabajo cambiaron, al igual que nuestras sociedades. Sin embargo, esos cambios de paradigma aún no se reflejan en la organización de los tiempos de los trabajos de cuidados. Resulta imprescindible cuestionar la supuesta “bi categorización sexuada de las sociedades contemporáneas” (Batthyány. 2021: 34), y de las estadísticas públicas y privadas.

La pandemia de COVID-19 que sacudió al mundo, puso de manifiesto aún más, las históricas desigualdades de género en relación con la tradicional división sexual del trabajo.

Una necesidad y un desafío importante para poder avanzar hacia sociedades más equitativas es poder contar con políticas y sistemas de cuidados que puedan definir “*dónde* se cuida, *quien* cuida y *quien paga* los costos de ese cuidado”. (op. cit: 70)

A esta altura de la crisis civilizatoria que transita la humanidad, resultan también necesarias las prácticas colectivas, solidarias e intergeneracionales.

Frente a estas necesidades y desafíos, es casi un imperativo avanzar hacia el reconocimiento de un “derecho al cuidado” para que pueda ser introducido en las políticas públicas. De hecho, a principios de agosto de 2025 la Corte Interamericana de Derechos Humanos de la OEA se pronunció sobre el derecho al cuidado, su alcance y su interrelación con otros derechos en respuesta a la consulta realizada por la República Argentina en enero de 2023 (Corte Interamericana de Derechos Humanos. 2025).

En el campo educativo, abordar estas cuestiones en la enseñanza de la Geografía y las Ciencias Sociales, posibilita a les estudiantes visibilizar las desigualdades estructurales de género para pensar y reflexionar críticamente sobre los modos en que estas se reproducen en las sociedades y en los territorios.

Para concluir, la presentación apelo a un final abierto librado a la fantasía, o no tanto: en nuestras sociedades hiper tecnologizadas ¿quiénes tendrán a su cargo las tareas de cuidados de los

⁷ Sistema de Boletines Oficiales Municipales (SIBOM). Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. <https://sibom.slyt.gba.gov.ar/bulletins/7860/contents/1806871>

⁸ La Mesa Interministerial se creó “para pensar, diseñar e implementar de manera conjunta e integral las políticas de cuidados destinadas a las infancias, adolescencias y juventudes, personas mayores, personas con discapacidad y trabajadorxs del cuidado”. https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/2020/07/informe_mesa_interministerial_de_politicas_de_cuidado_2022-2023.pdf

⁹ <https://www.argentina.gob.ar/generos/cuidados/camp-nac-cuidar-en-igualdad>

humanos? ¿Serán cyborgs o qué forma tendrán? ¿Podrán ser una solución a la crisis de cuidados? ¿Hasta dónde llegaremos? (De la Aldea, 2019: 60)

Bibliografía

- Argentina. Mesa Interministerial de Políticas de Cuidado** (2020). Hablemos de cuidados. Nociones básicas hacia una política integral de cuidados con perspectiva de géneros. Argentina Presidencia. Disponible en :<https://es.scribd.com/document/472280410/mesa-interministerial-de-politicas-de-cuidado2>
- Batthyány, K.** (2021). Políticas del cuidado. Universidad Autónoma Metropolitana. Unidad Cuajimalpa – CLACSO México. Buenos Aires.
- Berguier, N. y Flores Beltrán, V.** (2019). El futuro del trabajo, el desafío del cuidado. En No es amor: aportes al debate sobre la economía del cuidado. Botto, Candelaria [et.al.] Indómita Luz. CABA.
- Botto, C.** [et.al.] (2019). No es amor: aportes al debate sobre la economía del cuidado. Indómita Luz. CABA.
- Corte Interamericana de Derechos Humanos OEA** (2025). La Corte Interamericana de Derechos Humanos reconoce la existencia de un derecho humano autónomo al cuidado. Comunicado de Prensa 55/2025. San José, Costa Rica.
https://www.corteidh.or.cr/docs/comunicados/cp_55_2025.pdf
- De la Aldea, E.** (2019). Los cuidados en tiempos de descuido. LOM Ediciones. Santiago, Chile.
- Del Río, S.** (2004). La crisis de los cuidados: precariedad a flor de piel. Documento de trabajo. CGT-Comisión Confederal contra la Precariedad. Barcelona.
- Faur, E.** (2014). Mujeres malabaristas en una sociedad desigual. El cuidado infantil en el siglo XXI. Siglo XXI Editores. Buenos Aires.
- Federici, S.** (2018). El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo. Traficantes de Sueños. Madrid.
- Galante, A.** (2025). Género, mercado de trabajo y cuidados. En Guberman, D. (Coord.), Género, ESI y Ciencias Sociales. Cap. 11. Un Espacio Geográfico. Cinco Saltos.
- Razavi, S.** (2007). The Political and Social Economy of Care in a Development Context, Gender and Development Programme, Paper N° 3. UNSRID. Nueva York.

ANÁLISIS DEL CIERRE DE LA CAUSA MENDOZA DESDE LA GEOGRAFÍA DE GÉNERO

Boeri, Marina Belén

Foro de Pensamiento Crítico

UTN Avellaneda

ISFDyT N° 35

mboeri@abc.gob.ar

Palabras claves: género – ambiente - Causa Mendoza

Resumen

Tras más de 200 años de contaminación de la Cuenca Matanza- Riachuelo, en el año 2008 a partir de la organización de un grupo de mujeres nucleadas bajo la causa judicial denominada Mendoza, se creó la Autoridad Cuenca Matanza- Riachuelo (ACUMAR, en adelante).

En el año 2024 la Corte Suprema de Justicia en un contexto de negacionismo ambiental a nivel nacional, decidió cerrar la causa impactando con despidos en el organismo y sobre las familias que aún quedan por relocalizar ante la injusticia socio- ambiental que padecen.

La Geografía de Género desde el enfoque de la interseccionalidad, nos posibilita visibilizar la importancia de los paisajes de cuidado para la sostenibilidad de la vida en medio de los conflictos que atraviesan las comunidades con el cierre de la causa judicial.

Es a partir de esto que se propone como objetivo principal reunir un marco teórico- conceptual que contribuya a pensar el conflicto de la Cuenca Matanza- Riachuelo desde la Geografía de Género con la intención de visibilizar la continuidad de los procesos organizativos de lxs habitantes de la Cuenca pese al impacto generado por el cierre judicial de la causa.

Sustentado en la lectura de diversxs autores se busca ofrecer una mirada de la problemática de análisis desde la Geografía de Género, implementando una triangulación entre la metodología cualitativa y cuantitativa a partir de la utilización de entrevistas, fuentes documentales y datos de organismos oficiales.

La Cuenca Matanza- Riachuelo se extiende por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, conectada a 14 municipios de la Provincia de Buenos Aires. Como fiel reflejo de las consecuencias ambientales, económicas y sociales producidas durante los tres modelos económicos principales que atravesó la Argentina, (1880-1930 Modelo Agroexportador); (Modelo de Industrialización por Sustitución de Importaciones 1930-1976); (Modelo de Capitalismo Neoliberal 1976 en adelante), el color de las aguas de la cuenca refleja cómo a lo largo de sus 64 km de extensión se arrojaron allí los desechos del área más poblada del país. La situación es acuciante, dado que tal como señala Muchnik (2019: 1):

“(…) Su permanente contaminación afecta a 5 millones y medio de habitantes, entre los cuales casi 4 de cada 10 no tienen agua potable y más de la mitad no posee cloacas. Cada día, históricamente hablando, el Riachuelo recibe casi 90.000 metros cúbicos de desechos industriales de muchas de las fábricas instaladas en sus orillas. En toda la Cuenca hay 13.000 establecimientos industriales. De ese total, 1397 han sido declarados agentes contaminantes (...)”.

Durante el modelo Agroexportador fueron los frigoríficos y saladeros quienes arrojaron los

desperdicios al río, dotándolo de un emblemático color rojizo. Ya en la etapa de Industrialización por Sustitución de Importaciones, las fábricas con sus chimeneas y desagües acompañaron el avance de la contaminación con el desarrollo del proceso de urbanización. Como señala Merlinsky, G. (2021: 142) comenzó a darse un proceso de ocupación informal del suelo de los sectores más empobrecidos, no contando con servicios ni infraestructura en la zona.

Durante el Modelo Neoliberal iniciado con la última dictadura militar de 1976, se implementó un cambio en la política económica lo que promovió el cierre de fábricas. Al paisaje de desindustrialización, se le sumaba el agravamiento de los conflictos ambientales. Fue entonces en el año 2004 cuando los habitantes de Villa Inflamable se organizaron y presentaron una denuncia a la Corte Suprema de Justicia. Reclamaron al Gobierno Nacional, al Gobierno de la Provincia de Buenos Aires y al Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, así como también a un conjunto de empresas localizadas en el Polo Petroquímico de Dock Sud. La denuncia fue por daño ambiental colectivo y se tituló como causa Mendoza dado que la causa demandante estuvo encabezada por “Beatriz Mendoza”, enfermera de la zona que se alarmó por la cantidad de pacientes que venían a realizar consultas médicas a la salita del barrio por su malestar en materia de salud.

En el año 2008 la Corte Suprema de Justicia dictó finalmente sentencia, estableciendo los contenidos mínimos que debía tener un plan de acción para la recomposición ambiental de la cuenca. Se creó como resultado ACUMAR (Autoridad de Cuenca Matanza- Riachuelo) para el monitoreo ambiental y la articulación del trabajo entre las diferentes jurisdicciones de la cuenca, así como también para promover el impulso de programas habitacionales que buscaran relocalizar a las familias que vivían en la zona mencionada. También se impulsó la realización de obras de infraestructura para proveer de agua potable a la población, limpieza de arroyos, basurales y control de la salud poblacional.

Fueron muchos los avances logrados, sin embargo, en octubre del año 2024 la Corte Suprema de Justicia de la Nación cerró y puso fin a su intervención en la causa Mendoza. Esto resultó alarmante para muchos sectores sociales que denunciaron que aún quedan muchos conflictos a resolver en torno al conflicto de la cuenca.

Como respuesta, un grupo de vecinos presentaron un recurso rechazando tal medida. Sin embargo, la Corte volvió a ratificar el cierre éste año y dio por concluida su supervisión del saneamiento.

Pero lamentablemente esto no se condice con lo que ocurre en el territorio donde abundan los conflictos ambientales, sociales, económicos y de género. El más alarmante tiene que ver con la degradación ambiental y social en la que viven muchas familias, principalmente conformadas por hogares monoparentales. Dado que como señala Fedora (2024:2):

“(…) en la Cuenca Baja Matanza Riachuelo, más del 60% de los hogares en barrios populares tienen jefatura femenina. Por ello la socialización de los cuidados, la autonomía física y económica, y el uso del tiempo, son determinantes dentro de la estructura de oportunidades que ofrece la ciudad (…)”.

Al transitar la cuenca se puede observar la desigualdad de género que padecen las mujeres que habitan el territorio en un contexto de acuciante feminización de la pobreza, dado que las mismas están más expuestas a los trabajos informales que vulneran los derechos laborales y ganan, en promedio, un 28,1 % menos que los varones (Observatorio de las Violencias y Desigualdades por razones de Género, 2022).

El concepto de feminización de la pobreza, se refiere a pensar la problemática reconociendo las variables múltiples que en su conjunto hacen que la situación de empobrecimiento sea aún mayor en las mujeres a causa de su género (Pérez Orozco, 2021). Es por eso que se considera conveniente adoptar en el análisis un enfoque desde la interseccionalidad, es decir abordando más de una categoría considerando que todas tienen la misma importancia y se cruzan entre sí (Rodo de Zarate; 2021: 56). Son mujeres, son familias monoparentales empobrecidas, muchas migrantes, excluidas

de un sistema que continúa vulnerando sus derechos.

Resulta interesante en ese contexto pensar en el proceso de feminización de la lucha ambiental (Svampa; 2015: 128) que se dio en el caso de la Cuenca Matanza- Riachuelo. Impulsado para buscar transformar la injusticia ambiental que vivieron y muchos continúan sufriendo, lograron organizarse para denunciar colectivamente, entendiendo que, en un sistema capitalista patriarcal de economía de descarte, las personas que viven en los márgenes de la Cuenca Matanza- Riachuelo son consideradas como tal por los grupos poderosos de siempre.

Asistir familiares enfermxs que padecen las consecuencias de vivir en un ambiente contaminado, estar atravesadx por labores como tener que acompañar en la salita por controles médicos, atender los problemas respiratorios de sus hijxs, son algunos ejemplos de los esfuerzos cotidianos que realizan las mujeres de la cuenca a diario. Esto evidencia cuidados que no son reconocidos por el sistema por desarrollarse muchas veces en la economía informal, constituyen las labores diarias que construyen paisajes de cuidado e implican llevar a cabo lo que se denomina como la sostenibilidad de la vida (Rico y Segovia; 2017).

En el año 2024 comienza a gobernar Argentina la autodenominada “Libertad Avanza”, incrementándose la difusión de los discursos negacionistas sobre el ambiente y género. No fue sorpresa entonces cuando en octubre del año 2024 la Corte Suprema de Justicia cerró la causa Mendoza, lo que significó que ya no ejercerá un control judicial activo y periódico sobre las acciones de saneamiento y recomposición de la cuenca. Seguidamente comenzaron una ola de despidos en el organismo de ACUMAR, lo que agravó la preocupación por la recomposición ambiental de la cuenca y la situación de las familias que aún quedaron sin solución habitacional.

Pese al cierre debe ser nuestra tarea visibilizar en las comunidades, en los barrios, en las escuelas y en cada lugar donde sea posible construir comunidad, todo lo que aún falta resolver. La deuda que aún tiene el Estado con los habitantes de la cuenca, quienes siguen demandando justicia ambiental.

Se concluye como principales resultados, que es fundamental incluir el enfoque de género en el caso mencionado a fin de poder visibilizar muchas de las problemáticas vigentes en la Cuenca Matanza- Riachuelo desde la interseccionalidad. Esto incluye poner el foco en la relevancia de los paisajes de cuidado, la feminización de la pobreza y la sostenibilidad de la vida. Debatir sobre la dedicación y esfuerzo desarrollado por mujeres que además de padecer las consecuencias del empobrecimiento y contaminación, enfrentan las desigualdades de género.

El cierre de la causa Mendoza es un claro mensaje en el marco de un Gobierno Nacional que es insensible ante la injusticia socio ambiental que padecen los y las habitantes de la cuenca. Pese a eso, lxs vecinos continúan resistiendo, organizándose colectivamente para afrontar la situación que padecen.

Bibliografía

- Fedora, M.** (2024). Ordenamiento Ambiental del Territorio con Perspectiva de Género. El caso de la Cuenca Baja Matanza Riachuelo, Argentina, 2008-2019. En IV Simposio Internacional de Doctorandos. En Desarrollo Urbano Sustentable en Latinoamérica y el Caribe.
- Informe La Participación de las mujeres en el trabajo, el Ingreso y la Producción** (2022). Ministerio de las Mujeres, Género y Diversidad.
- Merlinsky, G.** (2021). Toda ecología es política. Ed. Siglo XXI.
- Pérez Orozco, A.** (2021). Subversión feminista de la economía: Aportes para un debate sobre el conflicto capital-vida. Ed. Marat, Buenos Aires.
- Rico M. N y Segovia, O.** (2017). ¿Quién cuida en la ciudad? Aportes para políticas urbanas de igualdad, Libros de la CEPAL, N° 150 (LC/PUB.2017/23-P), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Rodó-Zárate, M. (2021). Interseccionalidad. Desigualdades, lugares y emociones. Editorial Bellaterra.

Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. Revista Nómadas 45 | octubre de 2016 - Universidad Central – Colombia. Págs. 123-139

Soto-Villagrán, P. (2022). "Paisajes del cuidado en la Ciudad de México. Experiencias, movilidad e infraestructuras". Íconos. Revista de Ciencias Sociales 73: 57-75.
<https://doi.org/10.17141/iconos.73.2022.5212>

Svampa, M. (2015). Feminismos del Sur y ecofeminismo. Revista Nueva Sociedad No 256, marzo-abril de 2015, ISSN: 0251- 3552, www.nuso.org

Artículos periodísticos

Muchnik, D. (2019). "El Riachuelo. La contaminación imparable y más de 5 millones de personas en riesgo" en Diario Infobae. Consultado el 23/02/2025. Disponible en: https://www.infobae.com/opinion/2019/02/07/el-riachuelo-la-contaminacion-imparable-y-mas-de-5-millones-de-personas-en-riesgo/?gad_source=1&qclid=CjwKCAiAiOa9BhBqEiwABCdG8_eOkSdgTITlbUUn_saphfB8cvQWd1DY6r8MhbmKxwFscuMI6g-MGRoCcbsQAvD_BwE

PENSAR LA GEOGRAFÍA DE GÉNERO EN LAS SECUNDARIAS BONAERENSES

Ferreri, Natacha
CIIE Roque Pérez
nferreri@abc.gob.ar

Palabras clave: género – interseccionalidad – territorio – territorialidad – desterritorialidad - reterritorialidad

Descripción y Justificación del Tema y/o Problema

La inclusión de la geografía de género y de las sexualidades en el diseño curricular bonaerense es necesaria para desnaturalizar desigualdades y reconocer la complejidad de los procesos sociales que configuran los espacios geográficos. Entendiendo que el espacio no es neutro sino sexuado y construido desde la cisheteronorma que domina al capitalismo patriarcal.

La provincia de Buenos Aires ha incorporado en la enseñanza de la disciplina desde sus lineamientos en el 2006, enfatizando en el conflicto, las luchas de poder y una mirada crítica al capitalismo, abriendo camino para que en la actualidad se transversalice la ESI y la EAI. (Guberman,2025).

Entre las tensiones en el abordaje de la enseñanza de la geografía se destacan: el posicionamiento epistemológico de les docentes, la construcción de propósitos situados y contextualizados, la tematización de los contenidos sin problematización alguna, y la falta de transversalización de la ESI y la EAI en las propuestas didácticas.

¿Aquello que se enseña incorpora conceptos estructurantes como territorio-territorialidad-desterritorialización y reterritorialidad desde la categoría de género?

“¿Cómo situarnos desde una geografía escolar renovada que aborde los múltiples extractivismos, sus dinámicas, disputas y controversias, poniendo en cuestión los patrones hegemónicos de construcción y transmisión de conocimiento cristalizados en la institución escolar? ¿Hay contenidos que, aunque sacudamos, quedan adheridos? ¿Que están ahí hace mucho sin preguntarnos por qué? ¿Tiene sentido enseñarlos?” (Márquez, 2024)

“¿Qué nuevas discusiones y aportes llevamos a las aulas para trabajar desde la pedagogía del conflicto? ¿Qué cuestiones nos permiten analizar la perspectiva interseccional cuando abordamos las problemáticas espaciales? ¿Cómo construir una geografía desde el giro decolonial y latinoamericano? ¿Es posible pensar una práctica situada, reflexiva que profundice la construcción de ciudadanías más críticas y libres, reivindicando la dimensión política de la docencia?” (Dias, R, 2024).

Por lo antes detallado, esta propuesta fue presentada para la prueba de selección de los equipos técnicos regionales de Geografía, de los CIIES de la región 24, en Julio 2025. Consta de un taller de 5 encuentros, con un total de 20 hs/módulos, formato de cursada bimodalidad. Cabe aclarar que no se ha realizado aún.

Se pretende, con este taller, repensar una geografía escolar renovada desde la geografía de género y de las sexualidades como marco epistemológico; indagando en los efectos espaciales de los procesos sociales, explorando cómo las sexualidades son geográficas y cómo se sexualizan los

espacios. (Moreno, M y Mastrolorenzo C, 2021).

Abordaje Teórico y Metodológico

El taller se fundamenta en teorías como la geografía de género y de las sexualidades, la teoría queer, la interseccional y el giro decolonial.

Con un enfoque de género, interseccional y de derechos se propone extrañar el currículum (López Louro, 2012): ¿Cómo construir conocimiento desde los sentipensares estudiantiles? ¿Cuáles son las posibilidades que se abren y los caminos por recorrer? (Brenner, 2025).

Si bien, la geografía de género constituyó un importante giro en la conceptualización de las relaciones de género y de cómo estudiarlas espacialmente, fue a partir de los aportes de la teoría queer de la mano de Judith Butler, y de la interseccionalidad, que se produjo una nueva mirada que modificó profundamente el modo de concebir la sexualidad, y, en consecuencia, se constituyeron la geografía de las sexualidades (Soto Villagrán, 2010).

A través de la selección de recursos y las diversas estrategias didácticas se complejizará el análisis geográfico desde la perspectiva interseccionalidad. “De esta manera se propone que para poder explicar los fenómenos socio espaciales, deben considerarse las diferentes opresiones que viven las personas, no en términos de simple mención o sumatoria, sino en carácter integrador de las experiencias vividas, a partir del inter juego que estas opresiones generan. En consecuencia, las geografías de las sexualidades dan cuenta de la complejidad de las situaciones sociales, recuperan las voces marginadas de les otros que venían siendo excluidas.” (Moreno, 2023).

A lo largo del taller se profundiza y debate, cómo la incorporación de “la ESI no implica reemplazar los contenidos escolares, sino una ampliación de la mirada que permite evidenciar cómo las crisis económicas, los conflictos territoriales y las desigualdades sociales están atravesadas por relaciones de género. La geografía de género permite articular estas ideas, no sólo como una herramienta teórica o analítica, sino también como una herramienta de transformación real, capaz de generar cambios sociales y territoriales. Analizar cómo las desigualdades de género, se expresan territorialmente y como las políticas ambientales, históricamente diseñadas sin un enfoque inclusivo han ignorado estas diferencias”. (Guberman, 2025).

Los contenidos abordados incluyen debates sobre geografía de género, contra-cartografías, desigualdades de género en la globalización: brecha digital, feminización de la pobreza y división sexual del trabajo. Migraciones e interseccionalidad: territorio-territorialidad-desterritorialización y reterritorialidad. Resistencias sociales y luchas socioterritoriales. Ecofeminismo. Conflictos armados en África/Latinoamérica y violencia sexual. Derecho a la ciudad. Espacio público y ciudadanía.

Esta mirada, compartida por la EAI, propone una educación en la sustentabilidad como proyecto social, vinculando lo ambiental con la justicia social, como forma de habitar el mundo.

Se busca reconocer la necesidad de favorecer prácticas de la enseñanza propias de este tiempo, fortaleciendo el posicionamiento ético-político para una educación en y para los DDHH, resignificando la construcción del vínculo con la escuela desde otra territorialidad e integrar la dimensión ambiental en la enseñanza de las ciencias sociales y promoviendo una educación ambiental crítica, de carácter integral, situado y comunitario.

Para debatir sobre el posicionamiento político pedagógico en el que estamos inmersos en la Provincia de Buenos Aires y cómo impactan las decisiones epistémicas que tomamos a diario en las trayectorias escolares, es que se trabajará desde la interdisciplinariedad (historiadoras, sociólogas, economista y antropólogas), y la multiescalaridad (pensar el espacio local desde la geografía de la cotidianidad). Siendo las contra-cartografías y los mapeos colectivos estrategias válidas para visitar las formas de abordar y cartografiar el espacio geográfico en las escuelas secundarias.

A través de varios casos como “Las mujeres indígenas de Colombia” (De la Rosa, 2019: 45-79); “Migraciones forzadas en América Central” (Sassen, 2016); “Hombres en situación de desplazamiento” y “Transformaciones de la masculinidad” (Tovar Guerra y Pavajeau Delgado, 2016, Revista de Estudios Sociales, N°36), se analiza la multicausalidad de los fenómenos migratorios, incorporando las categorías de territorialidad, reterritorialización y desterritorialización. De esta manera se pretende problematizar y desterrar de las escuelas la migración como tema.

¿Qué cuestiones nos permiten analizar la perspectiva interseccional cuando abordamos migraciones desde estos casos? ¿Qué otros casos abordarían? ¿Qué nuevas discusiones y aportes llevamos a las aulas para trabajar desde la pedagogía del conflicto?

Nos proponemos presentar un enfoque pedagógico denominado “Pedagogía del Conflicto Ambiental” que tiene como desafío integrar la dimensión ambiental en la enseñanza de las ciencias sociales, promoviendo una educación ambiental crítica, de carácter integral, situado y comunitario. Este enfoque promueve la comprensión de la compleja trama social, histórica y cultural en la que los conflictos ambientales y territoriales se desarrollan y busca generar prácticas de enseñanza que problematicen los múltiples extractivismos, sus dinámicas, disputas y controversias; y, a la vez, pongan en cuestión los patrones hegemónicos de construcción y transmisión de conocimiento cristalizados en la institución escolar.” (Canciani y Telias, 2014).

Partiendo de la siguiente premisa: “Nos animamos a implicarnos afectivamente con los conocimientos geográficos que enseñamos y creamos”, se presentan estudios de casos Madres de Ituzaingó; Mujeres de chilecito y Famatina; Mujeres mapuches contra el fracking en Neuquén. (Svampa, 2019).

Para el cierre del taller se dispondrá la lectura del cuento “Donde termina la ciudad”. (Kaufman, 2014) perteneciente a la colección identidades bonaerenses; se acompañará la lectura con los siguientes interrogantes; ¿por qué transversalizar la EAI y la ESI? ¿con qué fin?

Este material nos aporta información sobre configuraciones familiares, el derecho a la ciudad, las transformaciones y percepciones del espacio geográfico, permitiéndonos construir un abordaje transversal.

Reflexiones: Oportunidades, desafíos y pendientes

Como se detalló, este taller fue creado para pensar futuras capacitaciones para les docentes de geografía del nivel secundario de la región 24 de la provincia de Buenos Aires.

En la propuesta se ha planteado la necesidad imperiosa de la actualización de los marcos epistemológicos que sustentan la enseñanza de la geografía escolar, no sólo como renovación curricular, sino también en la necesidad de revisitar los enfoques, escuchar las demandas de les jóvenes, transversalizar la ESI y la EAI y visibilizar las pistas que nos traen el enfoque de género, de derecho e interseccional que nos propone la DGCyE desde 2023. (Comunicación conjunta 1/2023).¹ Uno de los grandes desafíos, es dar a conocer todo un mundo académico y militante repleto de grandes mujeres y diversidades que fortalecen el campo de las ciencias sociales desde este enfoque. Ejemplo de ello son: Mónica Colombara; Diana Lan; Magdalena Moreno; Daniela Guberman; Susy

¹ Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2023). *Comunicación Conjunta N.º 1/2023: Actualización de la Guía de orientación para la intervención en situaciones conflictivas y de vulneración de derechos en el escenario escolar.* En https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-07/Comunicaci%C3%B3n%20Conjunta%20N%C2%B0%201%20%282023%29%20-%20Actualizaci%C3%B3n%20de%20la%20Gu%C3%ADa%20de%20orientaci%C3%B3n%20para%20la%20intervenci%C3%B3n%20en%20situaciones%20conflictivas%20y%20de%20vulneraci%C3%B3n%20de%20derechos%20en%20el%20escenario%20escolar_0.pdf

Shock; Saskia Sassen; Shiva Vandana; Verónica Gago; Brenda Sosa; Magdalena Valdivieso; Chelude Butale; Karina Batthyány; María Lugones; Maristella Svampa; Silvia Federici; Diana Maffia; Marce Joan Butierrez; Kimberlé Crenshaw; María Laura Canciani; Melisa Estrella; María Cristina Nin; Stella Maris Smite; Florencia Freijo; Luciano Fabbri; Pablo Scharagrodsky; Graciela López Louro; Val Flores; Soledad Barruti; Silvina Peirano, entre otros.

El ámbito de formación permanente es un espacio enriquecedor para el debate, la reflexión sobre nuestras propias prácticas, el aprendizaje de nuevos saberes, pero sobre todo se revaloriza el encuentro como espacio de socialización de buenas prácticas pedagógicas. Es necesario que como docentes encontremos sentidos, llenemos la escuela de interrogantes que desde los lentes de la ESI nos muestren nuevas formas de habitar el mundo, haciendo las aulas en primera instancia y la vida de todos más vivibles. Que los jóvenes se sientan interpelados y listos para luchar contra las injusticias de este capitalismo extractivo, dependerá de fomentar en ellos la capacidad de revelarse, emocionarse e indignarse siendo así más fuerte que el individualismo, la indiferencia y la meritocracia que acarrea el neoliberalismo.

La enseñanza desde este marco epistemológico entiende a la educación como herramienta emancipatoria, atravesada por la justicia curricular, construyendo de modo colectivo la lucha por la igualdad y la equidad de todas las subalternidades: mujeres, infancias y juventudes, personas con discapacidad, colectivo LGBTTTIQ+, migrantes, refugiadas, afrodescendientes, trabajadores, pobres y originarios desde el sur global.

La implementación del nuevo régimen académico de las escuelas secundarias bonaerenses, es una oportunidad para lo planteado en este taller, ya que desde este marco teórico y metodológico se puede repensar la enseñanza en los periodos de intensificación y profundización de la enseñanza.

Bibliografía:

- Brenner, M.** (2025). *Clase 11: Conducción, participación y convivencia democrática*. Curso de formación docente para directores y directoras. Conducir la escuela secundaria bonaerense. UNIPE.
- Canciani, M. L., y Telias, M.** (2014). *Perspectivas actuales en educación ambiental: la pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica*. San Fernando: La Bicicleta.
- De la Rosa, J. M. L.** (2019). *El lugar de los cuerpos: Territorios de las mujeres indígenas en proceso de desterritorialización y reterritorialización radicadas en Bogotá*, Colombia. La ventana: Revista de estudios de género, 50, 45–79.
- Días Rodrigo, J.** (2024). *Enseñar Geografía hoy: reflexiones y herramientas para pensar la práctica docente*. Editorial un espacio geográfico. Introducción 19-42.
- Cap. Sacudiendo la planificación. Una invitación a romper los esquemas tradicionales en la selección y organización de los contenidos. Márquez Mariana.
- Dirección Provincial de Educación Secundaria** (2024). *Principios de la ley de Educación Ambiental Integral en los espacios curriculares del nivel secundario*. DGCyE, Provincia de Buenos Aires.
- Guberman, D.** (2025). *Género, ESI y ciencias sociales, herramientas para su inclusión en la escuela secundaria*. Ed Un espacio geográfico.
- Kaufman, A.** (2014). Donde termina la ciudad. En *Identidades bonaerenses*.
- Laborde, M. y García Ríos, D.** (2023). *Argentina, entrados de Geografías en disputa II*. Editorial Cartograma. Capítulo 12. Moreno Magdalena.
- López Louro, G.** (2012). *Extrañar el currículum*. En M. C. Spadaro (Comp.), *Enseñar Filosofía hoy*. Universidad Nacional de La Plata.
- Moreno, M; Mastrolorenzo, C.** (2021). *Geografía y Educación Sexual Integral. Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos*. Ed Milena Cacerola.
- Sassen, S.** (2016). Cuando los menores van solos: Centroamérica. En *Tres migraciones emergentes: Un cambio de época. Dossier sobre migración y Derechos Humanos*. Revista • SUR 23 - v.13 n.23.
- Svampa, M.** (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos*

socioambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias. CALAS

Tovar Guerra, C., & Pavajeau Delgado, C. (2016). *Hombres en situación de desplazamiento: Transformaciones de la masculinidad*. *Revista de estudios sociales*, 36, 45–58.

LA RELACIÓN ENTRE EL ESPACIO GEOGRÁFICO Y EL ESPACIO VIRTUAL EN TEMAS VINCULADOS A LA ESI

Cabrera, Carla
ISP N°16 "Dr. Bernardo Houssay"
carla.cabrera.dulko@gmail.com

Palabras clave: espacio geográfico - espacio virtual - ESI

El encuentro con la generación Alfa

Esta investigación, si bien sigue su crecimiento, nació durante las prácticas de tercer año (2023) de la carrera, donde por primera vez somos responsables de planificar y dar clases a estudiantes adolescentes. Este proceso conlleva poder obtener toda la información sobre ellos durante las observaciones, poder armar clases personalizadas y lograr que a los estudiantes les guste y aprendan. Durante las mismas pude notar que los estudiantes tienen naturalizados varios temas que en generaciones más adultas, como la mía, siguen siendo un poco incómodos, más que nada lo que respecta al sexo y al género. Gran parte de esto, se debe a que las mujeres y toda la comunidad LGTBIQ+ en todo el mundo han salido a la calle, han alzado la voz para exigir por sus derechos, por una igualdad de género.

Paralelamente, durante las últimas décadas, ha crecido exponencialmente la tecnología y el mundo virtual. A tal punto que, Morales (2018) comenta que "se ha creado una especie de humanidad paralela construida por un universo de datos" (p.41) con el que interactuamos cada vez a mayor escala, de manera más profunda y por mayor tiempo. Dando lugar a la generación Alfa, la primera generación 100% nativa digital, es decir que son todos, a palabras de Prensky (2001) "hablantes nativos" del lenguaje digital (p.2). Entre sus características principales se destaca que su espacio geográfico, aquel donde se desarrollan, el que modifican y a la vez los transforma a ellos constantemente; ya no es solo aquel mundo físico donde estamos acostumbrados a trabajar durante nuestras clases, sino que a este se le suma el espacio virtual.

Estos espacios se habitan a través de un cuerpo digital, una imagen creada y proyectada que, al igual que nuestro cuerpo territorio, también es vulnerable. Debido a la falta de una delimitación fronteriza entre ambos espacios, todo lo que se gesta en alguno de estos mundos, afecta al otro.

La relación entre algunas problemáticas del espacio virtual y la geografía

El espacio virtual y el espacio geográfico funcionan a la par, lo que pasa en uno repercute e impacta en ambos. Un ejemplo de esto son las masivas actividades de acoso y hostigamiento hacia las mujeres, que en gran medida son captadas y difundidas desde la Deep Web. La Manosphere (Manosfera) son aquellas comunidades virtuales (redes sociales, foros, páginas) donde se comparten contenidos misóginos y antifeministas, y se organizan actividades de persecución hacia mujeres y disidencias. Asociados a la extrema derecha, los lideran antifeministas, incels (célibes involuntarios), MGTOW (Men Going Their Own Way), artistas del ligue y movimientos por los derechos de los hombres. Algunos de los sitios más habituales fueron y son: 4chan, 8chan, Chateau Heartiste, Return of Kings y SlutHate.

El ciberacoso (o cyberbullying), el grooming, el stalker y el sexting son solo algunos de los problemas que este nuevo espacio, el espacio virtual. Estas se definen como:

- El ciberacoso (o cyberbullying): "Tiene lugar cuando una persona sufre amenazas, hostigamiento, humillación u otro tipo de molestias de forma reiterada y deliberada (es decir, a propósito) a través de medios electrónicos". Esto incluye la viralización de contenido

humillante, ya sea de carácter privado o de algún hecho vivido en el sector público. Un carácter específico de esto es que se da entre pares, es decir ambos menores de edad.

- El grooming “es la situación en la que una persona adulta acosa sexualmente a una persona menor mediante el uso de Internet, buscando ya sea un encuentro personal, o conseguir imágenes íntimas de la víctima, a través de la confianza o el hackeo”.
- El Sexting: “Implica la circulación de un contenido sexual propio (como fotos o videos íntimos) a través de dispositivos móviles (celulares, computadoras, tablets) mediante diversas aplicaciones. Las imágenes que componen el fenómeno del sexting son obtenidas, en la mayoría de los casos, de manera voluntaria [...] en un contexto de intimidad y confianza con la persona a quien le envía el material. Pero esto no significa que exista un consentimiento para la divulgación de esos contenidos”.
- El Stalker: Es una persona que vigila o espía virtualmente a otras personas, por lo general controlando las publicaciones que realiza en sus redes sociales. Quien realiza esta vigilancia lleva el nombre de Ghost o fantasmas. (Secretaría de Innovación Tecnológica del Sector Público de la Nación, 2023: 4-11)

Todas estas problemáticas podemos tratarlas en la geografía desde diferentes temas. Específicamente algunos de los temas que podemos relacionar con estas cuatro problemáticas son:

- Cyberbullying: La imposición y el hostigamiento lo podemos relacionar con los gobiernos de facto. Esta problemática, además, tiene como primera respuesta el migrar hacia otra cuenta, una cuenta secundaria que evite el contacto con los acosadores, lo cual hace que podamos relacionarlo con migración.
- Grooming: El abuso de poder sobre los menores lo podemos vincular con el tráfico infantil, la trata y la esclavitud de los menores de edad.
- Sexting: La difusión de los datos personales lo podemos relacionar con el censo y las elecciones, datos que se reclutan que no deben ser difundidos.
- Stalker: Quien controla desde el silencio lo que hacemos, cada movimiento nuestro, lo podemos conectar con el rol del Estado y el Mercado.

Paralelamente a estas complicaciones propias de la interacción directa de forma virtual, existen otras problemáticas que también son propicias para tratarlas a través de la Educación Sexual Integral y desde una perspectiva de género, a través de la geografía. Algunas de ellas son:

- La proliferación de datos personales y la venta de datos biométricos: quien los vende y quien los compra, quién gana con esto, porque las empresas se desesperan por tener grandes bases de datos. Así como quien quiere realizar extractivismo a la naturaleza de un lugar, necesita conocer los datos, las características del ambiente para poder modificarlos, las empresas necesitan nuestros datos para saber cómo modificar nuestra conducta.
- Los estereotipos: Si quisieras ir a vivir a otro país, ¿A dónde irías? ¿Por qué? ¿Lo que muestra ese país es lo que pasa realmente? El sueño americano.
- La distancia entre lo que se muestra y la realidad, las personalidades y realidades falsas, la realidad virtual: cuerpos, hechos, “estilos” de vida, etc. ¿La felicidad es el único sentimiento habilitado para publicar? La salud mental, la ansiedad, la depresión, las causas de los bajones y exaltaciones de nuestra mente. ¿Qué nos causa sentirnos así? Ansiedad Ambiental, extractivismo y cambio climático. Comparación de ambos espacios.
- Los juegos de casino y demás juegos virtuales: En el juego económico, solo algunos pocos ganan. Sistema capitalista. Globalización.
- Moda y tendencias: indumentaria, música, formato de reels o vídeos, etc. El entretenimiento, lo efímero, el bombardeo, los cambios constantes en la sociedad. ¿Por qué se dan? El boom de la gentrificación.
- La descarga material de dudosa procedencia, los virus, los hackers, spoofing y deep web: El mercado negro, la piratería y los productos que son “copias” de “originales”. Qué hay detrás de una publicidad o de una noticia. La “realidad” que muestran los noticieros está recortada y

modificada. ¿Por qué se manejan de esta forma? ¿Porque solo muestran algunas cosas? La agenda de temas del momento y las fake news.

- Hiperconectividad e IoT: Las redes globales.

Lo llamativo de esto viene cuando al entrar a una clase de geografía, es muy poco probable que nos encontremos que se traten algunos de estos temas, los cuales afectan directamente a los alumnos con los que estamos trabajando.

“La apatía, la falta de interés, el desagrado por la escuela y por las tareas escolares suele ser un común denominador en nuestras instituciones educativas. Es habitual encontrarnos con niños y jóvenes que no sólo se quejan de dichas tareas, sino que no encuentran en ellas ninguna finalidad para su formación general o para su desempeño en la vida cotidiana” (Sanjurjo, 2019).

“¿Por qué no discutir con los alumnos la realidad concreta, a la que hay que asociar la materia cuyo contenido se enseña[...]? ¿Por qué no establecer una “intimidad” necesaria entre los saberes curriculares fundamentalmente para los alumnos y la experiencia social que ellos tienen como individuos?”. (Freire P, 2015: 32)

La causa son varias. La inexperiencia, ya que, durante el paso por el profesorado, por lo general no se nos enseña esto, lo que causa miedo a equivocarnos, y a permanecer en lo seguro. Freire (2014) dice que “el maestro más que pensarse inseguro, se encuentra realmente inseguro, y se sienten alcanzados por el miedo de no ser capaces de conducir los trabajos ni de sortear las dificultades” (p.88).

“La sobrecarga de demandas y expectativas que pesa sobre la escuela y los docentes es inmensa, y por muchas y variadas razones el abordaje de los problemas de este tiempo no se realiza en las clases de ciencias sociales con la debida implicación. Nos encontramos muchas veces paralizados o insuficientemente fortalecidos para hacer frente a los riesgos deshumanizantes, a la velocidad de los cambios y a la injusticia en sus variadas formas de exclusión y desamparo” (Gurevich, 2005: 13).

Estos constantes cambios, esta vorágine, al mismo tiempo nos plantea “competidores” en la tarea de educar: Los medios masivos de comunicación. Esta competencia está a la merced de los débiles, de los que todavía les falta aprender, para poder atraparlos y convertirlos en un engranaje más de su sistema. La virtualidad no es peligrosa, siempre y cuando se sepa cómo usarla, y se tenga los cuidados correspondientes. Es aquí donde el educador debe poner su foco.

Nosotros, quienes educamos o vamos a educar a estas futuras generaciones no estamos exceptuados de esta realidad. En su mayoría millennials, somos quienes fuimos protagonistas del cambio desde lo analógico a lo digital, esto hace que no estemos tan alejados de nuestros estudiantes. Quién de nosotros no comenzó escribiendo cartas y hoy manda mails o Whatsapp. Quién de nosotros no consume contenidos desde plataformas digitales o ve streams, cuando hace unos años atrás escuchaba la radio o veía la televisión. Quién de nosotros no veía revistas, y hoy scrollea en las redes sociales. Quien no fue víctima de una fake news o de algún virus informático. No estamos tan alejados de la realidad que viven cotidianamente nuestros alumnos, solo que la misma vorágine hace que lo parezca.

Reflexión final

Es necesario que sepamos, como docentes, donde estamos parados, quienes somos y qué ideas defendemos. Debe haber un alineamiento entre quienes somos, el contenido que enseñamos y aquello que los estudiantes necesitan y buscan. Y para esto, debe haber una continuidad, entre “La formación inicial o (del profesorado), la formación continua (o capacitaciones) y la formación académica y pedagógica que desarrollen los estudiantes en canales paralelos a las ofertas institucionales” (García Ríos, 2021: 41).

Es por esto que hay que estudiar, leer, hacer cursos. El nivel superior tiene una deuda con sus

alumnos y con los estudiantes de estos. Debemos perder el miedo a entrar al aula y hablar con perspectiva de género o dar una clase de geografía transversalizada por la ESI. Porque se lo debemos a ellos, a quienes están empezando a llegar...

Bibliografía

Freire, P. (2014). Cartas a quien pretende enseñar. Ed. Siglo XXI.

Freire, P. (2015). Pedagogía de la autonomía. Ed. Siglo XXI.

García Ríos, D. (2021). Geográficamente. Ed. Cartograma. Mar del Plata.

Gurevich, R. (2005). Sociedades y Territorios en tiempos contemporáneos, una introducción a la enseñanza geográfica. Fondo de Cultura Económica Argentina.

Morales, S. (2019). Derechos digitales y regulación de Internet: Aspectos claves de la apropiación de tecnologías digitales. En S. Morales y J. Loyola (Eds.), *Tecnologías digitales: Miradas críticas de la apropiación en América Latina* (pp. 17–28). CLACSO.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales Inmigrantes Digitales. MCB University Press, Vol. 9 No. 6.

Sanjurjo, L. (2019). Volver a pensar la clase. Presentación al 2º Congreso Nacional de la Educación del Este de Córdoba “Nuevas perspectivas dedicadas al aula”.

Secretaría de Innovación Tecnológica del Sector Público (2023). Ciber Cuidados para adolescentes.

MUJERES, CALLES Y DANZA. UNA EXPERIENCIA DE CONSTRUCCIÓN CIUDADANA DESDE LA ESCUELA – TERRITORIO

Pitetti, Laura Inés

Escuela Superior de Educación Artística en Danzas N°1

Prof. Nelly Ramicone (CABA)

laura.pitetti@bue.edu.ar

Palabras clave: mujeres – visibilización – proyecto - presencia

Resumen

La posibilidad de desarrollar proyectos interareales que se encuentren contextualizados y den cuenta de procesos de invisibilización que invitan a pensar desde la Educación Sexual Integral (ESI), constituyen oportunidades que sólo favorecen los procesos de Enseñanza, sino que proponen al estudiantado un posicionamiento crítico – reflexivo.

En los párrafos que se presentan a continuación, desarrollaremos una experiencia transitada por estudiantes de la Escuela Superior de Educación Artística en Danzas N°1 “Prof. Nelly Ramicone”, del barrio de Liniers, Ciudad Autónoma de Buenos Aires en el año 2024 y que se encuentra en desarrollo en el presente ciclo lectivo, con modificaciones. Particularmente, abordaremos lo transitado en 2024, ya que nos encontramos transitando la experiencia en 2025 y la misma no ha finalizado aún.

La propuesta desarrollada, fue nombrada “Mujeres, territorio y danza”. Pensada como un recorrido abierto, las estudiantes – utilizamos el femenino plural, ya que han expresado las estudiantes identificarse de esa manera – identificaron la invisibilización de las mujeres en los nombres de las calles. Como forma de accionar ante ello, se propone la elección de nombres de mujeres de la danza argentina de forma democrática y consensuada.

La temática de la invisibilización de las mujeres, “invisibiliza la participación y la interpretación de los otros” (García Ramírez, 2016: 40), dando lugar a una construcción incompleta de los tiempos y los espacios. Por ello, es de suma importancia el proyecto desarrollado y la temática abordada. En cierta forma, visibilizar implica un acto de justicia.

Para desarrollar la experiencia en el presente escrito, desarrollaremos un abordaje metodológico cualitativo, desde un estudio de caso. Como abordaje teórico, proponemos la lógica crítico – reflexiva.

Desde el punto de vista metodológico, el estudio de caso es “definido por el interés en el mismo” (Neiman y Quaranta, 2006: 219), Nuestra propuesta reviste interés por el contexto en el cual se desarrolla, y que presentaremos en breve. Estaremos focalizando en “un número limitado de hechos y situaciones para poder abordarlos con la profundidad requerida para su comprensión holística y contextual” (p.218).

Desde el punto de vista teórico, un posicionamiento crítico - reflexivo parte del punto en el cual “es imposible transmitir directamente a otro lo que se sabe; pero sí se pueden facilitar las condiciones mediante las cuales las personas aprenden por sí mismas a pensar sobre cosas” (Rodríguez-Mena García, 2000: 3). De esa manera, las condiciones creadas por las docentes involucradas en el proyecto permiten un posicionamiento activo. La toma de decisiones colabora con el desarrollo de autonomía y construcción del aprendizaje que opta por pensar lo invisibilizado como forma de posicionarse desde un punto de vista crítico.

El contexto en el cual se desarrolla la experiencia es una escuela secundaria especializada en danzas, con una gran componente de presencia femenina. A su vez, el equipo ESI que se compone de docentes del bachiller – que es orientado en educación – y la especialidad – las materias de danza –, generan propuestas situadas en función de las necesidades y problemáticas que ocurren en la institución. Ello implica que en las paredes de la escuela se pueden ver producciones en las cuales la ESI se hace presente, con una presencia de las mujeres y disidencias importante.

A su vez, desde la conducción de la institución y el Proyecto Escuela, se busca que el bachiller y la especialidad se encuentren en diálogo.

En cuanto a los estudiantes, existe un Centro de estudiantes presente, que se suma a las propuestas institucionales, e incluso, genera propuestas que son escuchadas por los directivos.

Todo lo anteriormente mencionado permite generar un contexto facilitador que va a permitir que la propuesta llevada a cabo sea bienvenida.

En el bachiller, que posee una extensión de cinco años, los primeros dos años constituyen el ciclo básico y los siguientes, el ciclo superior. Al interior del ciclo básico, Geografía, Historia y Formación Ética y Ciudadana, además de ser disciplinas que se transitan, poseen un espacio de trabajo mancomunado, donde la propuesta implica trabajar por proyectos.

Bajo ese lineamiento, es que desarrolla “Mujeres, Territorio y Danza”. El proyecto es abordado en tres momentos. Desarrollaremos cada uno de ellos en forma detallada.

En el primer momento, se propone a las estudiantes identificar el nombre de la calle en la que viven, observar quiénes o qué son o fueron. Luego, se trabaja con la manzana y luego, con varias manzanas a la redonda de sus viviendas. Allí se obtienen las primeras conclusiones. Luego, la propuesta abarca a la totalidad de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, jurisdicción donde se encuentra la institución educativa. En todos los casos, damos cuenta de la escasa presencia de las mujeres en los nombres de las vías de desplazamiento.

A continuación, indicamos la cercanía de una calle cuyo nombre es de una mujer invisibilizada, ya que aparece registrada por su apodo. Pero no es cualquier calle, sino una calle paralela a la institución, que todas las estudiantes conocen. Hemos construido en ésta parte la idea de invisibilización de las mujeres.

Teniendo en cuenta que en la institución se genera un circuito de comunicación fluido entre las materias del bachiller, docentes del área de educación – orientación del bachiller –, invitan a que todos los grupos visiten una muestra del Museo de las Escuelas de la Ciudad, la cual se llama *Ausentes Presentes*. La visita a la muestra, que se ubica en la biblioteca de la institución, da cuenta de los procesos de invisibilización de todos los grupos a excepción de los hombres o lo masculino, en detrimento del resto de los grupos, y, que, en el caso de visibilizarlo, lo hace desde lugares comunes y/o prejuicios, y cómo éstos se transmiten en los libros de texto. Ese aporte constituye una dimensión de lo histórico muy valiosa, al construir una conexión directa con la propuesta.

Con ese primer momento desarrollado, podemos seguir con la segunda parte, donde podemos identificar dos momentos conectados. Lo que podemos denominar momento “A”, en el cual proponemos elegir nombres nuevos de las calles que rodean a la institución, y que los mismos sean de mujeres de la danza argentina. Proponemos una serie de nombres – que obtenemos por el contacto con docentes de la especialidad – y en grupos, investiguen y luego comuniquen sobre ellas. Para este momento, utilizamos la ayuda brindada por la asistente técnica que tenemos en la institución, perteneciente a la Gerencia Operativa de Educación Digital (GOED), que trabaja con las estudiantes formatos de presentación y formas de indagar y buscar información en la web.

Finalizado ese momento, avanzamos al momento “B”, en el cual las estudiantes deben generar boletas y votar. Realizamos la propuesta tal cual se proponía hasta el año pasado – una boleta por

candidata -. Al finalizar la votación, nos encontramos con un problema: de las cuatro mujeres elegidas, dos tienen la misma cantidad de votos, por lo que las propias estudiantes debaten, consensuan y definen posiciones a partir del diálogo.

El tercer momento, tiene que ver con la producción de un programa de radio, que forma parte de los proyectos del bachiller: que en la escuela se produzcan programas de radio. Los mismos pueden mostrarse como producto final de los proyectos. Con tal finalidad se dividen funciones, desarrollan un nuevo taller con la asistente técnica de la GOED sobre formatos de comunicación y se desarrolla un programa llamado “El pasaje de las bailarinas”, con el cual finaliza el proyecto.

En la propuesta, nos encontramos con el “rol de las docentes como guía y acompañante del proceso para fomentar la independencia” (Castañeda, 2021: 283). Podemos pensar que se desarrolló un “proyecto de producto” (Anijovich y Mora, 2010: 95), donde las estudiantes “deben desarrollar estrategias de aprendizaje autónomo; tomar decisiones; búsqueda y selección de información; coordinar la tarea con los demás y debatir” (Castañeda, 2021: 281).

Consideramos que los resultados han sido favorables y la propuesta tendió puentes entre el bachiller y la especialidad, algo que el Proyecto Escuela establece como dimensión deseable del trabajo institucional. Sin embargo, podríamos haber intervenido el espacio circundante a la institución con los nombres e inclusive, haber generado un proyecto de ley. Consideramos cuestiones pendientes que creemos, no lograremos abordar en el presente año debido a otros proyectos y actividades incluidas en el proyecto.

Pensar estos tipos de propuestas de forma situada, desde el Proyecto Escuela y los intereses de las estudiantes, es garantía de interés, pero por, sobre todo, de posibilidad de generar, desde otras dinámicas, saberes que sirven para formarse como ciudadanas.

Bibliografía

- Anijovich, R. y Mora, S.** (2010). Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
- Castañeda, S.** (2021). Enseñar geografía en los contextos actuales. Una alternativa de enseñanza: "Aprendizaje basado en proyectos o problemas". En Dillon, B., Pombo, D. y Nin, M. (Comps.), Geografías: ausencias y compromisos en un mundo dinámico y diverso (pp. 279-284). Santa Rosa: Universidad Nacional de La Pampa.
- Escuela Superior de Educación Artística en Danzas N° 01 Prof. Nelly Ramicone** (2023). Proyecto Escuela. Archivo del ESEA.
- García Ramírez, C. T.** (2016). Mujeres e historia. Cuestionando la invisibilidad y tornándonos visibles. En *Procesos Históricos*, (29), pp. 36-44.
- Neiman, G. y Quaranta, G.** (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En Vasilachis de Giardino, I. (Coord.). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa Editorial.
- Piñeiro, A. G.** (2005). Las calles de Buenos Aires: sus nombres desde la fundación hasta nuestros días. Buenos Aires: Instituto Histórico de la Ciudad de Buenos Aires.
- Rodríguez-Mena, M.** (2000). El enfoque Crítico-Reflexivo en Educación. En *Educación*. No 99, enero-abril, p. 8-11.

CREANDO GEOGRAFÍAS FEMINISTAS DESDE EL CONURBANO BONAERENSE: EL CASO DEL GRUPO DE ESTUDIO E INVESTIGACIÓN EN GEOGRAFÍA, GÉNERO Y SEXUALIDADES DE LA UNTREF

Vaca Pereyra, Noelí Belén
Moreno, Magdalena
Cotignola, Martín
Ballester, Julieta
Mugica, Karen
Eichmann, Nélide Esther
Zajarevich, Adriana
Aguilar, Sofía

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Palabras clave: Geografía feminista – género - Conurbano Bonaerense - ESI

Esta ponencia tiene como propósito compartirles nuestra experiencia como grupo de investigación de la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF), ubicada en el conurbano bonaerense que, desde una perspectiva feminista y territorial, busca construir Geografías críticas y comprometidas con las luchas por los derechos de género y sexualidades. En un escenario de desfinanciamiento universitario, persecución ideológica y profundización de las desigualdades, la labor de este grupo se configura como una forma de resistencia y producción de conocimiento, anclado en el territorio y orientado a aportar conocimiento científico comprometido con los problemas de su tiempo.

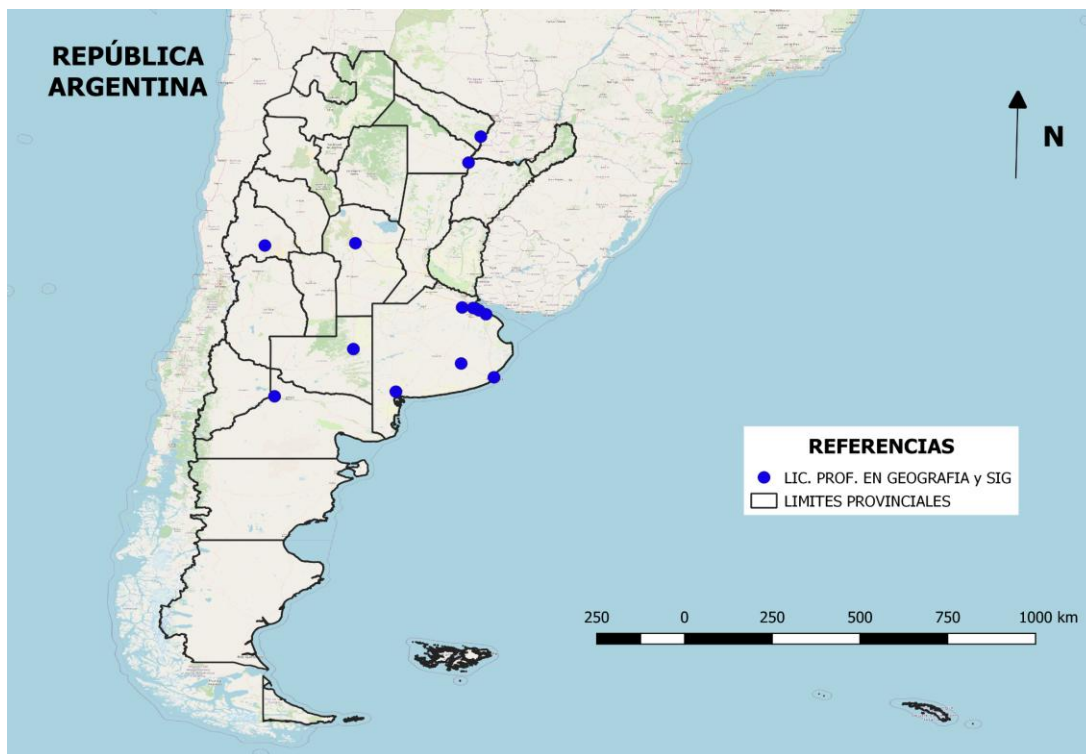
Queremos centrarnos en dos aspectos principales que afectan directamente al Grupo de investigación y a la Geografía feminista: en primer lugar, el sistema científico-universitario y, en segundo lugar, las políticas de género.

En primer lugar, las medidas que ha tomado el gobierno actual afectaron de manera directa al sistema universitario: los salarios docentes no se actualizan y la inversión en becas de investigación es la más baja en décadas; no hay presupuesto para proyectos de investigación; y las universidades no cuentan con el presupuesto mínimo para su funcionamiento, entre otras medidas.

En segundo lugar, se han tomado decisiones que afectaron directamente a las políticas públicas vinculadas a cuestiones de género y sexualidades, como la eliminación del Ministerio de las mujeres, géneros y diversidad; recortes presupuestarios significativos a programas de Educación Sexual Integral, Salud sexual y (no) reproductiva y de acompañamiento a personas que viven situaciones de violencia de género y la descalificación discursiva cotidiana.

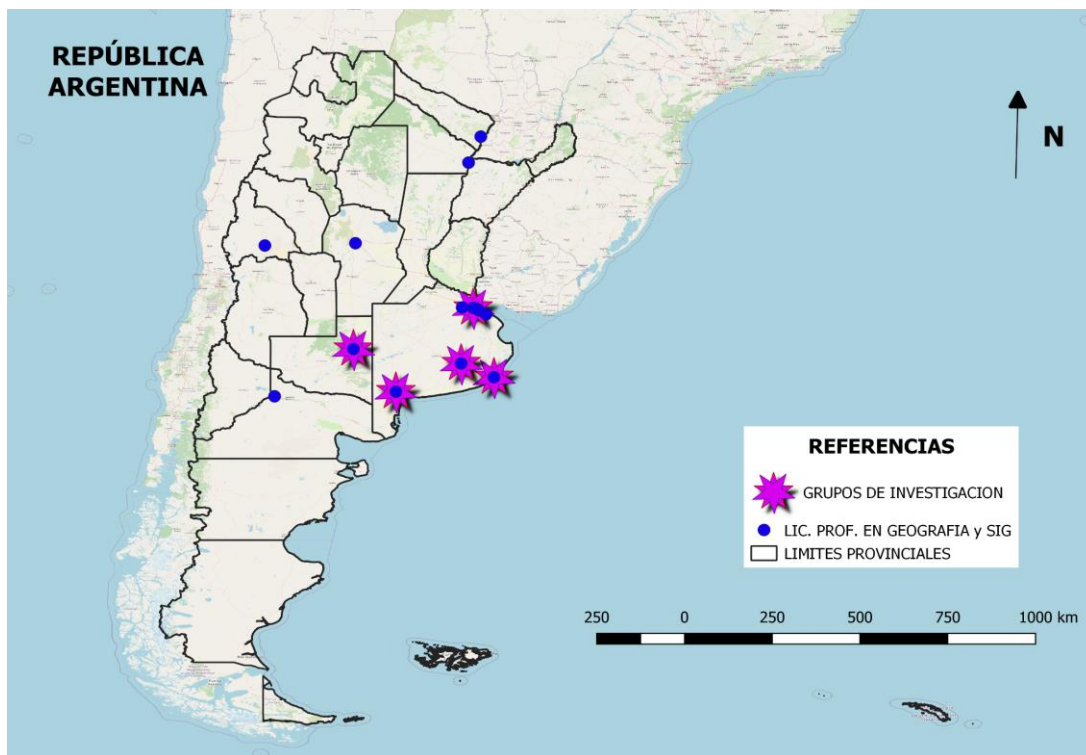
A pesar de este contexto, se vienen desarrollando algunos grupos de investigación sobre Geografía y género en Argentina. Con el fin de visibilizar el estado de situación de dichos grupos, presentamos dos mapas que den cuenta de su presencia. En el primero se muestran las universidades públicas en las que se dicta la carrera de Geografía y en el segundo, aquellos lugares en donde se llevan a cabo estudios de Género y Geografía.

MAPA 1



Fuente: Elaboración propia.

MAPA 2



Fuente: Elaboración propia.

Como puede verse, en el conurbano bonaerense sólo se encuentra el grupo de investigación de la UNTREF, que se conformó a partir de una convocatoria por parte de la Dra. Magdalena Moreno a un grupo de estudiantes y graduados recientes de esa universidad. El grupo de investigación se conformó ante la necesidad de profundizar el campo de estudio de las Geografías de género y de las sexualidades en Argentina, especialmente, respondió a la necesidad de crear espacios específicos en el conurbano bonaerense para debatir, reflexionar y desarrollar investigaciones sobre Geografías, géneros y sexualidades en el ámbito académico y en las aulas de nivel medio.

Entre los objetivos fundantes del grupo son:

- Producir conocimientos científicos que permitan comprender los procesos geográficos desde la perspectiva de género y de las sexualidades, articulando con las experiencias en las aulas de nivel medio y la implementación de la ESI.
- Generar publicaciones de carácter científico para participar del debate académico del campo de las Geografías de género y sexualidades.
- Conformar un espacio de lectura sistemática de las producciones del campo.
- Producir material didáctico para profundizar el diálogo entre la Geografía académica y la escolar, en el marco de la Ley de Educación Sexual Integral (ESI).

El grupo se conformó a mediados de mayo del 2024 y quienes lo conforman tienen diferentes recorridos vinculados a la Geografía (formación en SIG, licenciatura en Geografía y/o docentes), lo que nos permite tener distintas visiones, perspectivas y maneras de abordar los temas que tratamos.

Nuestro país cuenta con un marco normativo que garantiza el derecho a la Educación Sexual Integral a través de la Ley 26.150, promulgada en el año 2006, pero aún hoy, nos encontramos con desafíos y resistencias para su aplicación transversal. La incorporación de la perspectiva de género en el área de Geografía en el nivel medio, es un eje fundamental para este grupo, como así también su articulación/relación con los estudios urbanos, los ambientales, socioeconómicos y culturales asociados a las minorías y diversidades, mediante su representación en las Geotecnologías.

Debido a que nos resulta primordial construir desde prácticas feministas y horizontales, acordamos los siguientes principios del grupo:

- Un espacio riguroso en la creación colectiva de conocimiento
- Un espacio confortable, comprometido y creativo
- Un espacio de escucha y acción consecuente

Desde el comienzo, el grupo se reúne de manera virtual, comparte experiencias y revisa bibliografía pertinente a las temáticas. Uno de los objetivos del grupo durante el 2024 fue establecer criterios comunes a través de encuentros y debates, con el fin de delinear un marco teórico y definir áreas de investigación. En concreto, tuvimos reuniones en las que definimos colectivamente la modalidad de trabajo, las vías de comunicación interna del grupo, los temas de interés comunes para formarnos y para investigar y escribir colectivamente el marco teórico. Por ejemplo, leímos a Paula Soto Villagrán, Judith Butler, Nancy Fraser, María Rodó de Zárate, Doreen Massey, Marce Butierrez, Francisco Fernández Romero y a Sofía Zaragocin, entre otros.

Durante este año, nos propusimos comenzar a escribir un artículo científico de manera colectiva que permita conocer y comprender la realidad del Área Metropolitana de Buenos Aires (AMBA), fundamentándonos en los lugares que habitamos, exploramos y que forman parte de nuestra territorialidad cotidiana. Actualmente, nos encontramos investigando y escribiendo sobre las infraestructuras y paisajes del cuidado en el partido de Tres de Febrero. Trabajamos a partir de la definición que entiende a las infraestructuras del cuidado, como a toda aquella destinada a garantizar

el bienestar y el ejercicio efectivo de los derechos, no sólo de quienes reciben cuidados (infancias, adolescencias, personas mayores, personas con discapacidad, etc.) sino también de quienes brindan cuidados (trabajadoras/es que, en su gran mayoría, son mujeres) (Ministerio de Obras Públicas, 2021).

En este momento, como metodología de trabajo elaboramos cartografías temáticas tomando las variables de educación, salud y espacios verdes y/o recreativos, con el objetivo de analizar el acceso a dichas infraestructuras en relación a las niñeces y adolescencias. Nos proponemos como objetivo antes de que finalice el año, terminar nuestro primer artículo académico. Más adelante, nos proponemos profundizar la investigación con datos de carácter cualitativo, a través de entrevistas, para dar cuenta de las experiencias de quienes habitan y transitan esos espacios.

Nos gustaría destacar, por un lado, que entendemos al grupo como una práctica pedagógica colectiva que intenta generar conocimientos desde y sobre el conurbano bonaerense, para luego trasladarlos a nuestra práctica docente. Buscamos, mediante nuestros aportes, problematizar aquellas desigualdades de género que existen en los territorios y asimismo retroalimentar los procesos de enseñanza en la educación de las escuelas secundarias.

Así mismo, al interior del grupo se configuran procesos de aprendizaje dados mediante: un intercambio horizontal de saberes, la problematización de los objetos de estudio, la elección de las metodologías de trabajo, entre otros. Por ello, consideramos que es un espacio en el cual la práctica de investigación científica se entrelaza con lo formativo. En nuestra práctica, reconocemos la importancia de pensar de forma situada y contextualizada: desde el sur global y las periferias urbanas, para dar cuenta de las complejidades de nuestros territorios, considerando la perspectiva de género en toda su amplitud y su aplicación en las escuelas secundarias y de esta forma, garantizar el derecho a la ESI. Buscamos que mediante nuestros aportes se problematicen aquellas desigualdades de género que existen en los territorios con el objeto de retroalimentar los procesos de enseñanza.

Por otro lado, queremos resaltar el compromiso de las personas que integran el grupo que, pese a las distancias físicas, las diferencias horarias, las responsabilidades individuales, el nulo financiamiento por parte del Estado y de la Universidad para investigar o sostener el grupo, y sumado a esto, un gobierno de extrema derecha que avanza en contra de los derechos conquistados, tanto para la educación como para las cuestiones de género, sostiene su trabajo quincenal con la intención de aportar a las políticas públicas que garantizan derechos, especialmente aquellos centrados en géneros y sexualidades en los territorios periféricos.

Finalmente, esperamos que nuestros trabajos sean un reflejo de la diversidad de nuestra sociedad, especialmente de aquellos grupos históricamente excluidos. Nuestro compromiso es con la representación y la inclusión de todas las voces segregadas y en defensa de la educación pública en un contexto de desfinanciamiento y ajuste.

Bibliografía

Ministerio de Obras Públicas (2021). 10 Motivos para invertir en Infraestructura del Cuidado Guía para la acción, la visibilización y la sensibilización.



ISBN 978-631-01-9098-3



9 786310 190983