

Geografía, práctica profesional y formación docente continua en el contexto actual. Artículo de Melina Ivana Acosta, María Cristina Nin y Stella Maris Leduc. Praxis educativa, Vol. 28, N° 3 septiembre – diciembre 2024. E-ISSN 2313-934X. pp. 1-18.
<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280307>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

ARTÍCULOS

Geografía, práctica profesional y formación docente continua en el contexto actual

Geography, professional practice and continuing teacher training in the current context

Geografia, prática profissional e formação continuada de professores no contexto atual

Melina Ivana Acosta

Universidad Nacional de La Pampa. Argentina
melinaacosta@humanas.unlpam.edu.ar
ORCID 0000-0002-1106-3723

María Cristina Nin

Universidad Nacional de La Pampa. Argentina
ninmcrisrina@gmail.com
ORCID 0000-0002-7707-4302

Stella Maris Leduc

Universidad Nacional de La Pampa. Argentina
leduc.stellamaris@gmail.com
ORCID 0000-0003-3252-1639

Recibido: 2024-02-29 | Revisado: 2024-06-02 | Aceptado: 2024-07-03

Resumen

Este artículo comparte la experiencia de formación docente desarrollada durante el año 2023. La propuesta consiste en un ateneo destinado a docentes de Geografía y Ciencias Sociales de la educación secundaria y terciaria. A partir de recuperar el contexto actual educativo, focalizado en las necesidades y requerimientos que el nivel secundario demanda, se desarrollan clases teórico-prácticas en las cuales se dialoga acerca de preocupaciones, nudos críticos y desafíos pendientes, que requieren de pensarnos con otras/os para construir colaborativamente enseñanzas y aprendizajes potentes. En este sentido, como educadoras de la formación específica, diseñamos el dispositivo con el propósito de invitar a la reflexión de las prácticas docentes, para posicionarnos desde la acción en la búsqueda de alternativas posibles ante las emergencias educativas. Animarnos a hacernos preguntas, hipotetizar resultados desde la mirada creativa y reconocer situaciones cotidianas del “hacer y estar en la escuela” forman parte de las transformaciones que nos imaginamos para mejorar y potenciarnos en nuestra tarea profesional.

Palabras clave: Geografía, práctica profesional, educación secundaria y terciaria

Abstract

This article shares the teacher training experience developed during the year 2023. The proposal consists of an Athenaeum for teachers of Geography and Social Sciences in secondary and tertiary education. From recovering the current educational context focused on the needs and requirements that the secondary level demands, theoretical - practical classes are developed in which we discuss concerns, critical knots, pending challenges, which require thinking with others to build collaboratively powerful teaching and learning. In this sense, as specific training educators, we designed the device with the purpose of inviting reflection on teaching practices, to position ourselves through action in the search for possible alternatives in the face of educational emergencies. Encouraging us to ask ourselves questions, hypothesize results from a creative perspective, recognizing everyday situations of “doing and being at school” are part of the transformations that we imagine to improve and empower ourselves in our professional work.

Keywords: Geography, professional practice, secondary and tertiary education

Resumo

Este artigo compartilha a experiência de formação de professores desenvolvida durante o ano de 2023. A proposta consiste em um Ateneu para professores de Geografia e Ciências Sociais do ensino médio e superior. A partir da recuperação do contexto educativo atual centrado nas necessidades e exigências que o nível secundário exige, desenvolvem-se aulas teórico-práticas nas quais discutimos preocupações, nós críticos, desafios pendentes, que exigem pensar com os outros para construir um ensino e uma aprendizagem colaborativamente potentes. Nesse sentido, como educadores de formação específica, desenhamos o dispositivo com o propósito de convidar à reflexão sobre as práticas docentes, para nos posicionarmos por meio da ação na busca de alternativas possíveis diante das emergências educacionais. Encorajar-nos a questionar-nos, a levantar hipóteses de resultados numa perspectiva criativa, a reconhecer situações cotidianas de “fazer e estar na escola” fazem parte das transformações que imaginamos para melhorar e capacitar-nos no nosso trabalho profissional.

Palavras-chave: Geografia, exercício profissional, ensino secundário e superior

Introducción

Este artículo presenta el análisis y las reflexiones a partir de una propuesta formativa llevada a cabo durante el año 2023 como parte del Programa de Formación Permanente para Graduadas/os de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa, Argentina, en el marco del Ciclo de actualización denominado *Nuevos temas y renovados problemas geográficos a múltiples escalas. La actualización disciplinar en la formación docente continua*¹ (Dillon y Nin, 2022), que tiene como propósito establecer diálogos entre aspectos teóricos y prácticos. En este sentido, Fernández Caso y Gurevich (2014) aportan herramientas conceptuales cuando sostienen “algunos principios fundamentales de la investigación en didáctica, a saber: contextualizar las concepciones y prácticas de enseñanza, y atender las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica” (Fernández Caso y Gurevich, 2014, p. 21).

Con relación a las contribuciones que ofrece la didáctica específica a las prácticas docentes, para Davini (2015), “pueden establecerse algunos recortes en la realidad de la enseñanza focalizando los contenidos que se enseñan, con particular atención a los modos de pensamiento que involucran esos contenidos y que pondrán en práctica los alumnos” (p. 50). Así, el pensamiento en acción se constituye en una guía para diseñar estrategias de enseñanza. En nuestro caso, es necesario focalizar en la articulación teoría-práctica con los diferentes campos de conocimiento, los saberes construidos en ámbitos académicos, las propuestas normativas, los diseños curriculares, las prácticas de las y los docentes y otros actores educativos.

Se considera que “el ateneo es una estrategia de desarrollo profesional que fortalece el saber implicado en la práctica a partir del abordaje y la resolución de situaciones singulares que la desafían en forma constante” (Alen, 2008, en Sanjurjo, 2009, p. 154). La propuesta de ateneo se diseñó con la finalidad de presentar problemas vinculados con la planificación y la práctica docente en diferentes contextos escolares y los saberes abordados en los espacios de formación que lo anteceden.

Entre los objetivos generales, se encuentran: generar un espacio de debate, articulación e intercambio de experiencias pedagógicas; y estimular la reflexión y análisis acerca de la relación dialéctica entre los aportes teóricos y prácticos abordados en la presente propuesta de formación. Los objetivos específicos son: reflexionar sobre la práctica pedagógica y la propia formación con actitud crítica, de colaboración permanente y abierta a

¹ Resolución N° 257/22. FCH-UNLPam.

los cambios e innovaciones; profundizar y ampliar las experiencias y los saberes disciplinares y pedagógicos para la enseñanza de una geografía social y crítica en el contexto de la Educación Secundaria y relacionar dialécticamente la teoría y la práctica en un ejercicio permanente de su rol de profesional crítico que les permita construir alternativas superadoras para y en el aula.

La metodología de dictado consistió en clases teóricas y prácticas desarrolladas por las docentes. Asimismo, a partir de la lectura del material, se identificaron nudos problemáticos y nuevas formas de abordaje a efectos de construir aprendizajes y propuestas colaborativas. De la interacción, las docentes participantes reflexionaron acerca de problemáticas áulicas e institucionales, tales como el trabajo de articulación entre asignaturas, la implementación de programas transversales, la inclusión en sus planificaciones de temáticas emergentes, entre otros.

Acerca de la experiencia de formación docente continua

Tal como se mencionara en líneas precedentes, el Programa de Formación Graduadas/os² de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa pretende

Sostener lazos y vínculos con los y las graduados y graduadas de la carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas, como así también, con otros y otras docentes de otras provincias que asumen la tarea profesional docente desde el compromiso con las actualizaciones académicas. (Dillon y Nin, 2022, p. 2)

Es decir que, en el marco del ateneo, se piensan encuentros que recuperen las prácticas profesionales de docentes en ejercicio. Participaron de la instancia seis docentes que se desempeñan como profesoras en Geografía en el nivel secundario, una de las cuales lo hacía con su mayor carga horaria en la modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y otra de las participantes reside en provincia de Buenos Aires.

Asumimos, como docentes del profesorado en Geografía, que los procesos formativos son complejos y de carácter procesual. En este sentido, coincidimos con Abrate (2020)

² Tal como se plantea en el Programa de Formación de Graduadas/os, “desde el Instituto de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa se llevan adelante investigaciones geográficas que aportan resultados que deben ser socializados no solo en eventos académicos, sino que también, deben convertirse en materiales que aporten a la formación de graduadas y graduados universitarios que ejercen como docentes en distintos niveles del sistema educativo” (Resol. N° 257/22, FCH-UNLPam, p. 5).

cuando afirma que el desafío de toda formación es poner el centro “en habilitar una relación del sujeto con el mundo, no su modelización” (p. 43). Asimismo, los reconocemos como parte de las decisiones políticas y pedagógicas de la institución de la que formamos parte. Por lo tanto, abrir los encuentros al diálogo y a las experiencias personales en contextos educativos fue el eje de trabajo de esta propuesta formativa:

La reconstrucción de las situaciones cotidianas que realizan los docentes sobre el trabajo pedagógico y la recreación de propuestas para cada grupo exigen de un análisis didáctico constante, en el que confluye la escucha sensible, la comprensión de las exigencias sociales y las apuestas por una buena enseñanza. (Litwin, 2009, en Abrate, 2020, p. 44)

El enfoque de trabajo colaborativo estimula el intercambio y el diálogo. La búsqueda de la formación de un profesional, con una lógica que permita una confrontación creativa ante las situaciones cambiantes y problemáticas, es una demanda en el contexto educativo actual. Dicha formación debe ser concebida como un proceso activo de interacción, donde la reflexión significa también reconocer que la producción del conocimiento respecto a una enseñanza adecuada desborda a las instituciones de educación superior (Leduc y Nin, 2011):

Y es la experiencia de su práctica con los otros actores escolares la que muestra que él mismo es la fuente de sentido. De ahí que hablar de reflexividad docente no es solo referirse a la abstracción y reorganización de las prácticas que cada docente organiza para resolver las cuestiones de la enseñanza. En una perspectiva más política y sociológica, se puede enfocar a la reflexión en términos de la identidad social de los docentes, no tan distante de la alteridad en Ricoeur, o la unidad constituida en el diálogo de Clot. (Castorina, 2022, p. 29)

Las prácticas reflexivas deben formar parte del ejercicio cotidiano del profesional docente, tal como propone Perrenoud: “toda práctica es reflexiva, en el doble sentido: en el que su autor reflexiona para actuar y mantiene a destiempo una relación reflexiva con la acción llevada a cabo” (2007, p. 137). Según este autor, la práctica consiste en pensar lo que vamos a emprender en relación con lo que hemos hecho. De este modo, nos convertimos en seres humanos reflexivos y aprendemos de nuestra experiencia para transformar las prácticas que planificamos y llevamos a cabo. Es por ello que, enmarcadas en esta perspectiva, se solicitó a las participantes que elaboraran una narración escrita o relato sobre su práctica

docente. A partir de la socialización de estas escenas de enseñanza, se hilvanaron diálogos para deconstruir las múltiples realidades y posibles alternativas de intervención de tal forma que sus decisiones y proposiciones generen las condiciones en las que tendría chances de producirse el acto pedagógico (Alliaud, 2018). Por otra parte, la apropiación de la reflexión como metodología de trabajo permite demostrar que el desarrollo de nuevos conocimientos sobre la enseñanza no es exclusivamente el rol del profesorado universitario y el reconocimiento de que las/os profesores también tienen teorías que pueden contribuir al desarrollo de una base común de conocimientos sobre buenas prácticas docentes (Anijovich y Cappelletti, 2018).

Respecto a las narraciones como estrategia metodológica, permiten los relatos de historias de sus prácticas docentes. Ese relato junto a otros conduce a la interpretación de la realidad escolar y es parte del proceso de investigación-formación-acción docente. Los intercambios que se producen al compartir sus experiencias construyen redes y colectivos que movilizan para alterar o modificar lo que los interpela de lo indagado (Suárez y Argnamí, 2011). De este modo, es posible construir una comunidad de prácticas y discursos pedagógicos desarrollada a través de las relaciones horizontales entre sus miembros, en la que se acepten las diferencias y rupturas “entre interpretaciones en torno a algo que, sin embargo, permanece común y compartido. Esto es, una comunidad plural de enseñantes que habilite y milite por otros modos de pensar, hacer y nombrar la formación de los docentes” (Suárez y Metzdorff, 2018, p. 56).

Es a partir de estos diálogos que se pudieron identificar nudos críticos comunes en las múltiples realidades escolares que atraviesan las docentes que participaron del ateneo de formación.

La innovación y el cambio de las prácticas de enseñanza también depende –entre otros muchos factores– de las oportunidades, espacios y condiciones que los docentes tengan para continuar su desarrollo profesional, reflexionar sobre su tarea, sistematizar su trabajo, criticarlo y compartirlos con otros. El factor docente no es el único importante, pero, sin duda, contribuye a la mejora y diversificación de los aprendizajes que realicen los alumnos. Por ello que es fundamental generar nuevos dispositivos para contribuir y perfeccionar su tarea al mismo tiempo que analizar y criticar las modalidades emergentes. (Vezub, 2011, p. 122)

Nudos críticos como desafíos para la enseñanza de la Geografía

La participación en estos espacios y la construcción de información relevante sobre el trabajo docente es un insumo privilegiado para la toma de decisiones y que las posiciona como productoras de conocimiento pedagógico, con la posibilidad de ponerlo en interacción en diferentes instituciones que permitan abordar, en forma conjunta, problemas comunes. A partir de preguntas sobre la función de la escuela, sobre el propio rol, sobre el sentido ético y político del trabajo educativo. Se trata de centrar el análisis en las cuestiones que enfrentan en cada institución, en el contexto actual, con determinadas políticas que dan marco al trabajo escolar.

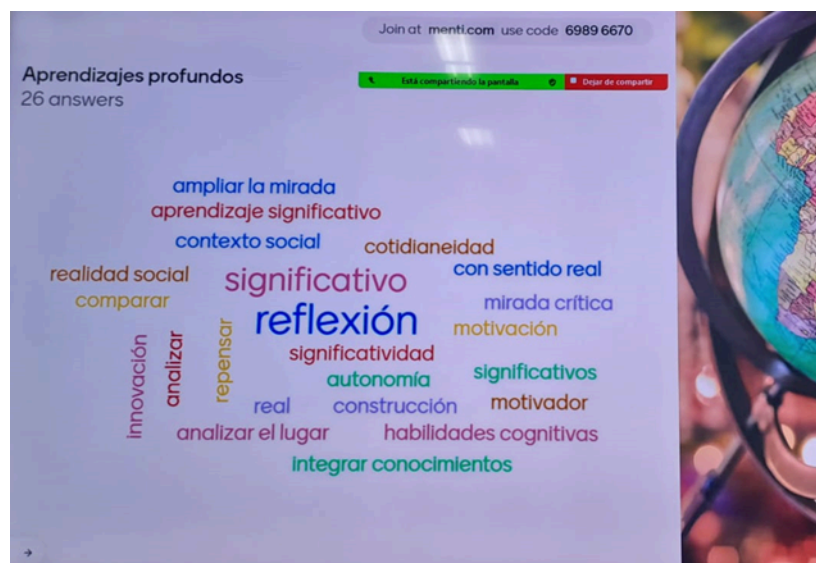
Esas respuestas construidas, esos análisis de causas, esos fundamentos ante lo que no resulta fácilmente explicable, permitieron iniciar un itinerario hacia la producción de saber pedagógico, en el marco de un proceso de pensamiento compartido. Entre las problemáticas planteadas por las docentes, las que preocupan, en particular, son: el ausentismo estudiantil; la creciente violencia entre compañeras/os y con adultas/os; la debilidad de los vínculos causada por el escaso diálogo entre pares; y la preeminencia de discursos inclusivos desde el ámbito ministerial e institucional, coexistiendo con las dificultades de la implementación de la real inclusión. Todas ellas transversalizan la tarea docente. Sin embargo, consideran que la prioridad es atender a la falta de comprensión lectora, la poca abstracción que realizan, es decir, presentan dificultades en interpretar a partir de categorías conceptuales. En este contexto, es preciso pensar desde el paradigma de la inclusión educativa sin renunciar a la enseñanza, en nuestro caso, de la Geografía.

Nuestras orientaciones como formadoras fueron dirigidas, sobre todo, hacia el modo de transitar la escuela, a interrogarnos sobre los aprendizajes que logran las/os estudiantes; sobre las formas de vinculación entre las/os estudiantes y el conocimiento; sobre las actitudes y disposiciones que generamos a lo largo de su experiencia escolar; en definitiva, a la calidad que ofrece la propuesta escolar en su conjunto. Para ello, los debates se enmarcaron en elaborar propuestas que contemplen las voces de las/os estudiantes, que habiliten las múltiples posturas, que se discutan las consignas, es decir, que exista la posibilidad de compartir con ellas/os lo que se pretende que elaboren.

Las conversaciones derivaron en la propuesta del Ministerio de Educación de La Pampa respecto a la planificación ciclada. La Resolución del CFE N° 367/20 sostiene que “los criterios y propuestas de priorización curricular a desarrollar se concreten en las formas de escolarización prevista respondiendo a los criterios de organización ciclada”. El principio didáctico y pedagógico de “profundidad” resulta interesante para jerarquizar situaciones de enseñanza, buscar la relevancia y sostener en el tiempo aprendizajes perdurables (Imagen 1).

Imagen 1

Reflexiones sobre la significatividad de profundizar aprendizajes

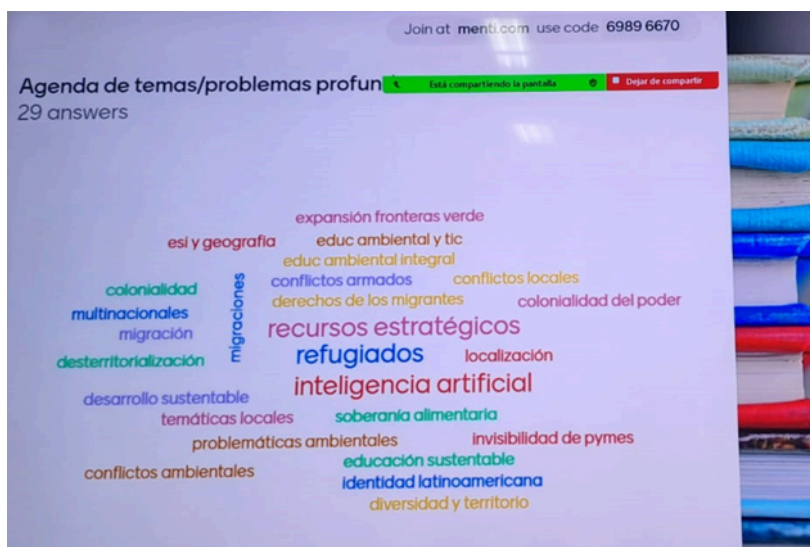


Fuente: elaboración colaborativa durante el ateneo.

Tal como sostenemos en trabajos anteriores (Acosta *et al.*, 2023), en la priorización de saberes, se incluye una agenda de temas y problemas geográficos que condensan los núcleos centrales de la enseñanza de una geografía comprometida con las realidades actuales y con los saberes emergentes del currículum (Imagen 2).

Imagen 2

Construcción de agenda de temas/problemas profundos



Fuente: elaboración colaborativa durante el ateneo.

El análisis de los procesos territoriales complejos requiere del abordaje desde la multiescalaridad y la multidimensionalidad que posibilita la enseñanza problematizadora y crítica de la ciencia geográfica. Las problemáticas territoriales y ambientales han sido las privilegiadas para abordar los contenidos y saberes desde las dimensiones geográficas. La construcción de problemas para ser enseñados posibilita relaciones sociales y espaciales de territorios lejanos a los cercanos. Ese juego de escalas ha propiciado diagramar de manera ciclada la enseñanza. A su vez, se favorecen procesos cognitivos de la ciencia en interrelación con otros generales como los atinentes a la lectoescritura y la oralidad.

El propósito formativo de la Geografía en la escuela, en permanente diálogo con el conjunto de saberes y experiencias del campo social, tiende a promover aprendizajes plurales, sólidos y comprometidos con la producción social del espacio. Se trata de un proceso colectivo, abierto, en permanente devenir, que requiere conocimientos y acciones sostenidas a lo largo de las trayectorias escolares de las y los estudiantes. Es por ello, que la selección de temas y problemas geográficos que se han priorizado, condensan los núcleos básicos del desarrollo reciente de la disciplina y de los lineamientos de una pedagogía crítica y reflexiva. (Res. CFE N° 367/20, p. 83-84)

En la propuesta de planificación ciclada, el propósito principal sería que se reflejen los saberes pedagógicos y didácticos que proponen los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, desde la mirada de la ciencia geográfica, en el contexto del Proyecto Educativo de la institución de pertenencia. El trabajo articulado como docentes de la disciplina en los

diversos años de la escolaridad nos permite hacer un abordaje referido a la selección de los ejes estructurantes, los saberes priorizados, la complejización y profundización de temáticas y problemáticas para cada ciclo. En este sentido, se trabaja al interior de la unidad pedagógica, integrando saberes en cada uno de los ciclos, básico y orientado, propiciando los aprendizajes como puentes entre estos. Para ello, resulta pertinente el trabajo en equipos de enseñanza que debatan y establezcan acuerdos de selección de saberes en relación con los ejes propuestos. La mirada integral de ambos ciclos de formación es la clave para evitar la reiteración de casos, así como la necesaria profundización de conceptos y problemas por abordar.

El trabajo en equipo resulta una necesidad debido a la idea de que se comparte el proceso de enseñanza de grupos de estudiantes. El trabajo colaborativo mejora las ayudas pedagógicas que les proporcionamos a las y los estudiantes, posibilita analizar problemas en común y establecer criterios institucionales; de este modo, se procede con coherencia y se profundiza el trabajo de calidad. Por otra parte, la colaboración mediante el trabajo en equipo es un propósito de la educación (establecido en la LEN, en los NAP y también en el currículum de La Pampa). En este sentido, resulta doblemente educativo que las prácticas de enseñanza se puedan visualizar como producto del trabajo colaborativo. En síntesis, los equipos de gestión también juegan un rol central como coordinadores de las tareas institucionales, como promotores de las innovaciones escolares y garantes de la elaboración colectiva de los proyectos educativos. Según Hargreaves (1996), es preciso resignificar los sentidos de las prácticas de enseñanza y los modos de establecer relaciones entre las y los docentes, modificando el aislamiento característico del trabajo docente.

Los contenidos propuestos abordan el análisis de la organización del espacio geográfico americano, argentino y mundial para primero, segundo, tercero, cuarto, quinto y sexto año, respectivamente, en el contexto de la globalización, como mencionamos. Estos son organizados en ejes temáticos, a partir de los cuales se intenta lograr una articulación lógica y epistemológica, unidos en una estructura que le da sentido para su desarrollo integral a lo largo de los años del ciclo escolar. Asimismo, se desarrollan articulaciones entre diversas disciplinas para garantizar nuevos formatos de enseñanza que integren los contenidos que se desarrollan en el currículum.

El desafío de construir memoria desde el trabajo interdisciplinario

Sin dudas, muchas son las temáticas transversales que requieren de un trabajo de planificación en equipos docentes. Entre los que el Ministerio de Educación de la Nación plantea, se encuentra la Educación Ambiental Integral, Educación Sexual Integral, Educación

Intercultural Bilingüe, Construcción de Memoria, entre otros. En relación con este último, en Argentina, desde 2006, existe el Programa Transversal Educación y Memoria, el cual propone trabajar en torno a tres ejes temáticos: terrorismo de Estado: memorias de la dictadura; Malvinas: memoria, soberanía y democracia; y enseñanza del Holocausto y otros genocidios. La idea de transversalidad implica que todas las asignaturas del currículum se comprometen a abordar temáticas vinculadas con la construcción de memoria. Pero, en el caso de las ciencias sociales, están especialmente involucradas debido a que sus marcos teóricos son inherentes a estas temáticas.

Las docentes expresaron la dificultad de planificar en equipos debido a la alta movilidad de trabajo, es decir, no existe la concentración horaria, situación que dificulta el diálogo entre colegas. Sin embargo, expresan que el currículum de cada año de la educación secundaria habilita a planificar propuestas pedagógicas en las que se articulen problemáticas que contribuyan a reflexionar acerca de la memoria. Entre las prioridades, destacan los talleres que se organizan en marzo y abril para abordar la última dictadura cívico-militar en Argentina y la guerra de Malvinas. Estas propuestas se organizan de manera interdisciplinar, es decir, varias asignaturas aportan contenidos y actividades para analizar estos procesos relevantes para la memoria del pasado reciente argentino. Por otra parte, en el cuarto año del Ciclo Orientado, predominan las propuestas que vinculan contenidos de la historia del siglo XX con las problemáticas geográficas relacionadas con las consecuencias del Holocausto y otros genocidios, tales como el armenio, el ruandés, y otros de reciente difusión académica, tales como el de Rohingya en Myanmar.³

Como desafíos pendientes en la enseñanza secundaria, podemos mencionar el abordaje de la trata de esclavos y sus consecuencias tanto para África como para América. En este último punto, el tratamiento en las aulas de la situación de los afrodescendientes es una materia pendiente. Tal como se plantea en ONU (2019, s/p), “La Argentina debe abordar la invisibilidad de larga data, así como la discriminación estructural persistente que enfrentan los/as afroargentinos/as, afrodescendientes y africanos/as, sostiene el grupo de expertos en derechos humanos que visita el país”.

Educación ambiental integral en el centro de los debates educativos

La educación ambiental (EA) se presenta como el desafío actual ante la crisis climática que acontece a la humanidad. Según González Gaudiano (2020), esta crisis sitúa a

³ Para ampliar las lecturas respecto a estas problemáticas planteadas, se sugiere la consulta de Nin (2021, 2023) y Nin y Pérez (2022).

los profesionales de la educación ante nuevos escenarios y ante la premisa de incorporar en el currículum nuevas perspectivas. Dentro de lo que venimos planteando, la EA responde a los problemas emergentes que las ciencias deben incorporar entre sus agendas de debate, como en otros ámbitos sociales, políticos, económicos y culturales.

En el contexto educativo, los temas/problemas ambientales siempre se han relacionado con los espacios de las ciencias naturales y las ciencias sociales. En otras asignaturas, han sido escasas o nulas las aproximaciones a la enseñanza de saberes ambientales. En la enseñanza de la geografía, el concepto de ambiente y las problemáticas ambientales tienen trayectoria (Gurevich, 2011; Bachmann, 2011; Canciani y Telias, 2013; Bachmann y Ajón, 2019; García Ríos, 2021; Estrella y Zenobi, 2022; Acosta, 2023). Aunque, en la actualidad, a partir de la legislación de 2021, la LEAI plantea la necesidad de la transversalización de saberes con el propósito de articular acciones institucionales y con otros actores sociales. En el Capítulo III, artículo 3º, inciso j, la LEAI (2021) expresa que se: “debe promover la formación de personas capaces de interpretar la realidad a través de enfoques basados en la multidisciplinariedad, interdisciplinariedad, transdisciplinariedad y en la incorporación de nuevas técnicas, modelos y métodos que permitan cuestionar los modelos vigentes, generando alternativas posibles”.

De este modo, en este punto, se plantean y surgen interrogantes: ¿será posible la transversalización de saberes ambientales si la enseñanza de las diversas disciplinas cuenta con abordajes metodológicos y hasta concepciones diferentes de los significados de ambiente?, ¿cómo será posible la articulación entre las materias? Las/os autoras/es que mencionamos anteriormente brindan orientaciones respecto a la necesidad del abordaje de la educación ambiental desde la transversalidad para comprender la complejidad del ambiente. Así, surgen algunas preocupaciones, como no caer en lugares comunes, la reiteración de contenidos que conducen a su banalización y a la falta de profundización que merecen los casos, el modo de transversalizarla en la propuesta de enseñanza, el acceso a capacitaciones actualizadas en materia ambiental, entre otras.

Entonces, nos preguntamos, también, qué puentes se podrían haber tendido entre los espacios curriculares, atendiendo fundamentalmente a aquellos que, según nuestra lectura, muestran una nula presencia de contenidos vinculados con la EA. Esta pregunta, de alguna forma, viene siendo respondida por diversas prácticas docentes implementadas en escuelas secundarias argentina. Deberíamos ponernos de acuerdo como ciencias en la importancia de incorporar a las sociedades como parte de las escenas ambientales entorno a los conflictos, las disputas e intereses que se ostentan sobre el ambiente. Las ciencias naturales no remiten a

la relación sociedad-naturaleza como una construcción social. Es por ello que los enfoques metodológicos de las ciencias se contraponen. Oscilan entre los enfoques críticos y etnográficos a los más naturalistas (Sauvé, 2005). Y, a su vez, en varias asignaturas, resulta hasta imposible articular, ya que no presentan entre sus propuestas la intención de incorporar saberes de educación ambiental. La Geografía territorializa los conflictos ambientales, y representa un mayor esfuerzo ideológico y político posicionarse desde el enfoque sociocrítico que plantea la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI) N° 27.621 en Argentina.

Realizamos el ejercicio de ubicarnos a partir de este enfoque, que pretende problematizar y atender las necesidades y demandas de la diversidad de actores sociales involucrados desde la mirada crítica. Durante los encuentros, se planeaba el debate en torno al litio a partir de una pregunta disparadora: ¿bienes comunes vs. recursos estratégicos?, para complejizar la actividad litífera en Argentina y sus relaciones geopolíticas. A su vez, se presenta como urgencia el tratamiento de la educación ambiental y educación sexual integral (ESI) con perspectiva de género, ecofeminismos, educación ambiental y TIC, educación ambiental e interculturalidad, educación ambiental y memoria. Estas interseccionalidades resultan posibles puertas de entrada para el abordaje interdisciplinario e integrado, ya que potenciarían estudios de casos y problemas de investigación que no concluirían en la definición de conceptos solamente, sino que se profundizarían análisis y relaciones territoriales a diversas escalas de análisis. La reflexión planteada durante los encuentros es que este modo de pensar la EA, en perspectiva sociocrítica, favorece a los aprendizajes profundos vs. aprendizajes inertes (Furman, 2021).

Investigación y formación: diálogo imprescindible para construir la profesionalización

Como docentes e investigadoras, consideramos que la formación docente continua en Geografía tiene que articularse con la investigación en la Didáctica de la Geografía, es decir que las prácticas de enseñanza tienen que ser el centro de la escena formativa. De este modo, se consolidará la profesionalización de la docencia a través de dispositivos que promuevan la relación dialéctica entre teoría y lo que acontece en el territorio de las aulas, lugar de las prácticas de enseñanza. Es por ello que “innovación, investigación y desarrollo profesional del profesorado deben ir en la misma dirección. Hay que superar los obstáculos para lograr que la innovación impregne las aulas y para que los resultados de la investigación se transfieran a la práctica” (Miralles Martínez *et al.*, 2011, p. 163).

El camino de la formación de docentes reflexivos (Perrenoud, 2007), que desarrollen la capacidad de reflexionar sobre sus propias decisiones, antes, durante y después de sus

acciones, requiere de la formación en la práctica para articular esa práctica con la teoría de manera constante. Es decir que la didáctica de la geografía desempeña un rol fundamental en la formación de profesionales. Tal como afirma Anne Le Roux,

Investigación en didáctica y formación son, pues, indisociables. En cualquier caso, se trata de formar profesores que colaboren en el cambio del sistema educativo y en mejorar sus resultados (didácticos, entre otros), y que estén al servicio del éxito de todos y cada uno. Así, pues, no puede haber formación de profesores sin formación en didáctica (de la geografía), sin formación por y para la investigación en didáctica, sin desarrollo de la investigación aplicada y fundamental en didáctica, siempre y cuando esta investigación esté integrada a una formación profesional de verdad (ni antes, ni junto, ni después de la acción didáctica del profesor), en un continuo permanente basado en un trabajo en el que colaboren todos los actores y en un proyecto colectivo. (2005, p. 114)

Es por ello que resulta imprescindible indagar en el análisis de la producción científica relacionada con la enseñanza de la Geografía, debido a que a partir de estos se accede al “conocimiento de las principales líneas de investigación e innovación desarrolladas y a establecer las nuevas pautas de actuación” (Sebastiá Alcaraz y Tonda Monllor, 2015, p. 429).

Volviendo a nuestra preocupación inicial, destinada a tratar de enriquecer la formación profesional para que las docentes puedan enseñar una Geografía crítica, destacamos la importancia de habitar la escuela, concebida no como el lugar para verter y compartir preocupaciones individuales, sino como lugar de encuentro y diálogo entre experiencias. Consiste en propiciar encuentros, como, en este caso, un ateneo, que propicia el diálogo entre saberes, haceres y docentes:

Una manera de concebir la formación profesional de las y los docentes, otorgándole una entidad peculiar a ciertas formas de producción, transmisión y circulación del saber pedagógico. Un saber que, al estar ligado a la experiencia, puede ser interpretado desde la situación particular de cada uno. Un saber que tiene que ver con lo que hacemos y con lo que somos, que recupera la existencia y la transforma en contenido de lo que está por venir. Un saber que abre posibilidades, que promueve producciones, creaciones; que rompe con la lógica del prescribir y del predecir. Un

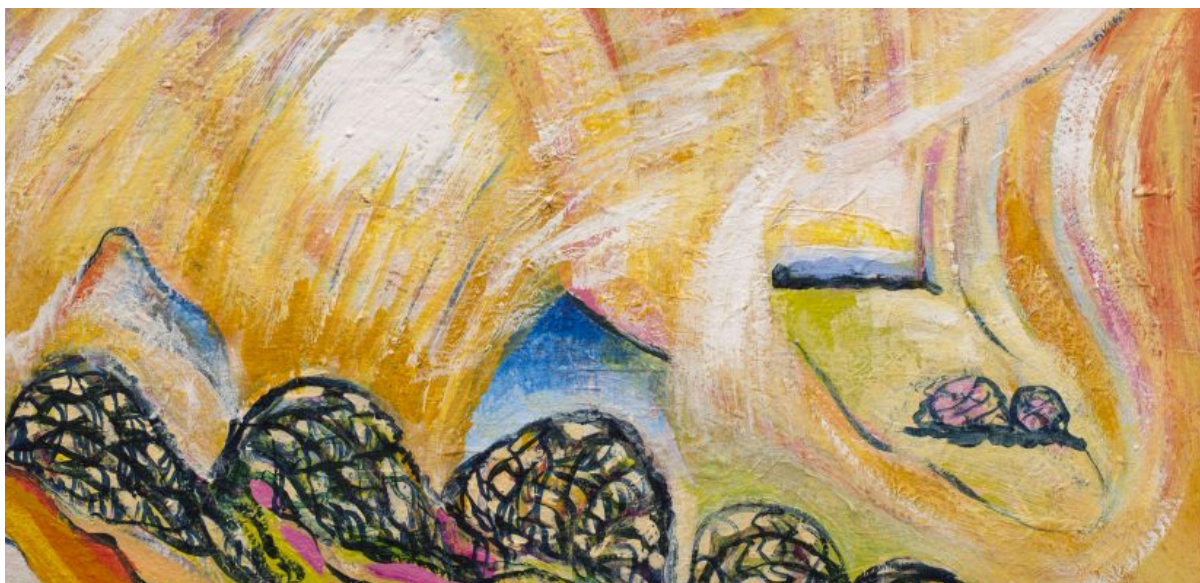
saber que nos une a otros a partir de lo que nos pasa. Un saber que atrae, provoca, convoca y que, por ello mismo, forma y transforma. (Alliaud y Suárez, 2011, p. 90)

Reflexiones para continuar los debates

En la propuesta de formación docente, se detectan situaciones reales y significativas para un determinado grupo de docentes, que se convierte en objeto de reflexión y análisis. Cuando nos referimos de forma específica al campo de desarrollo profesional, el dispositivo pedagógico en el formato ateneo constituye un conjunto de reglas creadas para la apropiación de otros discursos, para distribuirlos, reconceptualizarlos y evaluarlos. De este modo, logra convertirse en revelador de significados implícitos y explícitos, de aquello que proviene de lo subjetivo, lo intersubjetivo y lo social, de conflictos, de incertidumbres, de modos de relación entre los sujetos, de relaciones con el saber, de vínculos con el conocimiento, de representaciones individuales y compartidas por docentes que transitan en diferentes escuelas secundarias. Tal como propone Di Franco (2024), fortalecer nuestros roles como académicos, investigadores y activistas para construir una sociedad más justa y, desde la universidad, plantear políticas de formación docente permanente con el propósito de construir enseñanzas y aprendizajes potentes.

El análisis reflexivo como proceso constitutivo de la formación docente promueve el abordaje de los nudos críticos que atraviesan las múltiples dimensiones de la práctica como profesoras de Geografía, con el objetivo de apropiarse de saberes y prácticas para la construcción de capacidades para la acción. Sus necesidades e intereses focalizados en cuestiones de índole pedagógico, institucional, curricular, social, relacional, entre otros, a partir de la propuesta formativa, se reorientan hacia la diversificación de la enseñanza en Geografía, la incorporación de problemáticas actuales y emergentes, la integración como estrategia, la significatividad de las actividades, los proyectos interdisciplinarios que promuevan los vínculos entre los equipos docentes, el conocimiento y su práctica. Sostenemos la idea de que “hay que potenciar aquellos modelos de formación permanente que se basan en un análisis de la práctica docente. Se deben unir formación, investigación, innovación y práctica educativa” (Miralles Martínez *et al.*, 2011, p. 163).

En este sentido, la recuperación de experiencias en relación con los marcos epistemológicos y didácticas de la Geografía las transformarán en saber pedagógico y las recrearán para atender la heterogeneidad y multiplicidad de situaciones que cotidianamente se presentan en la escuela.



Puntilla vegetal, acrílico en tela. Ana María Martín

Referencias bibliográficas

- Abrate, L. (2020). *Formación Docente: revisiones, desafíos y apuestas*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Acosta, M., Nin, M. C. y Leduc, S. M. (2023). La planificación ciclada en Geografía. Claves para visitar el currículum. En Pérez G.; Acosta, M.; Diharce, M.C.; Herlein, M. y Dillon, B. (Comp.), *Sentidos, experiencias y saberes diversos interpelan los territorios ante la complejidad del mundo actual*. Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa.
- Acosta, M. I. (2023). Educación geográfica, activismo ambiental y participación juvenil desde el Sur Global. *Pleamar. Revista del Departamento de Geografía*, (3), 7-29.
<http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/index>
- Alliaud, A. y Suárez, D. (2011). El saber de la experiencia: narrativa, investigación y formación docente. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires-CLACSO.
http://publicaciones.filo.uba.ar/sites/publicaciones.filo.uba.ar/files/El%20saber%20de%20la%20experiencia_0.pdf
- Alliaud, A. (2018). Del tomársela con los jóvenes. Algunas reflexiones para abordar la formación de los docentes y la enseñanza en las escuelas de hoy: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Serie Indagaciones*, (28), 33-48. <https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/77>
- Anijovich, R. y Capelletti, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes en servicio. Posibilidades y limitaciones: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Serie Indagaciones*, (28), 75-90.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/79>
- Bachmann, L. y Ajón, A. (octubre de 2019). La evaluación de contenidos ambientales en la escuela media: del inventario a la complejidad. En: [Actas]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En *Memoria Académica*.
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13488/ev.13488.pdf
- Bachmann, L. (2011). Recursos Naturales y Servicios Ambientales. Reflexiones sobre tipos de manejos. En R. Gurevich (Comp.), *Ambiente y Educación Una apuesta al futuro*. Paidós.
- Canciani, M. L. y Telias, A. (2013). Aportes teóricos conceptuales para pensar los procesos educativos en escenarios de conflicto ambiental. *Revista Del IIICE*, (34), 111-122.
<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/iice/article/view/1446>
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Di Franco, M. G. (2024). Formación en la universidad: habitar las urgencias de la trama que nos sostiene. *Praxis Educativa*, 28(1), 1-4. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2024-280101>
- Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2014) Didáctica de la Geografía: Notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza. En *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores*. Biblos.
- Furman, M. (2021). *Enseñar distinto. Guía para innovar sin perderse en el camino*. Siglo veintiuno.
- González Gaudio, E. J., Meira Cartea, P. A. y Gutiérrez Pérez, J. (2020). ¿Cómo educar sobre la complejidad de la crisis climática? Hacia un currículum de emergencia. *Revista mexicana de investigación*

- educativa*, 25(87), 843-872.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662020000400843&lng=es&nr_m=iso
- García Ríos, D. J. (2021). Ambientalizar la Geografía. *Revista Pleamar*, 1(1).
<https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/article/view/5586/5931>
- Gurevich, R. (Comp.). (2011). *Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro*. Paidós.
- Gurevich, R. y Ajón, A. (2019). La formación de profesores de Geografía: Una experiencia situada. En *VII Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas y XXI Jornadas de Geografía de la UNLP*.
<http://jornadasgeografia.fahce.unlp.edu.ar/front-page/actas/ponencias/Gurevich.pdf>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Ediciones Morata.
- Leduc, S. M. y Nin, M. C. (2011). Pensando la formación de un profesional docente reflexivo. En S. M. Leduc, M. C. Nin y S. M. Shmite, *Geografía y Cambios Curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas*. EdUNLPam.
- Le Roux, A. (2005). La formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 105-116.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127616011.pdf>
- Ley Nº 27.621/2021. Ley para la implementación de la Educación Ambiental Integral en la República Argentina. 03 de junio de 2021.
<https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-27621-350594/texto>
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y Contextos*. Paidós.
- Miralles Martínez, P., Molina Puche, S. y Ortuño Molina, J. (2011): La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29(1), 149-174.
<https://revistas.um.es/educatio/article/view/119921/112891>
- Nin, M. C. (Comp.). (2019). *Geografía y Enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas*. EdUNLPam.
- Nin, M. C. (2021). En el siglo XXI los procesos genocidas continúan. El caso de los Rohinyás en Myanmar. *Humana del Sur: Revista de Estudios latinoamericanos, africanos y asiáticos*, 16(31).
<http://erevistas.saber.ula.ve/index.php/humaniadelsur/article/view/17702/21921928944>
- Nin, M. C. (2023). Re-conocer el genocidio en Ruanda para activar la construcción de memoria. *Revista De Estudios Internacionales*, 5(1), 61-87. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/revesint/article/view/42044>
- Nin, M. C. y Acosta, M. I. (2020). Prácticas evaluativas en la enseñanza de la geografía en educación secundaria. *Boletín geográfico*, 42(1), 83-102.
<http://revele.uncoma.edu.ar/htdoc/revele/index.php/geografia/article/view/2703/59523>
- Nin, M. C., Acosta, M. y Leduc S. M. (2020). Pandemia en el siglo XXI. Reflexiones de la(s) geografía(s) para su comprensión y enseñanza. *Huellas*, 24(1).
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/4656/5226>
- Nin, M. C., Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. *REIDICS*, 6, 2020, 94-111.
<https://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/3644/2447>
- Nin, M. C. y Pérez, G. G. (2022). La diáspora armenia y su compromiso con la construcción de memoria. Conflicto de Artsaj (2020). *Huellas*, 26(2), 167-188.
<https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas/article/view/6929>
- ONU. (2019, 18 de marzo). No más invisibilidad: los afrodescendientes exigen sus derechos en la Argentina. *ONU*.
<https://www.ohchr.org/es/2019/03/invisible-no-more-people-african-descent-demand-rights-argentina>
- Perrenoud, P. (2007). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Grao.
- Resolución CFE Nº 367/20. Marco Federal de Orientaciones para la Contextualización Curricular 2020-2021. 1 de septiembre de 2020.
https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_367_anexo_i_if-2020-57799111-apn-sgcfeme.pdf
- Rivas Flores, J. I. (2018). Descolonizando la formación del profesorado: buscando sentido en la transformación social: Array. *ESPACIOS EN BLANCO. Serie Indagaciones*, (28), 13-32.
<https://ojs2.fch.unicen.edu.ar/ojs-3.1.0/index.php/espacios-en-blanco/article/view/76>
- Sanjurjo, L. (2009). Los ateneos didácticos como dispositivos de formación y de socialización de las prácticas. En L. Sanjurjo (Coord), *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales* (pp. 151-181). Homo Sapiens.
- Sauvé, L. (2005). Uma cartografia das corrientes em educação ambiental. En Sato, M. e I. Carvalho (Dirs.), *Educação ambiental - Pesquisa e desafios* (pp. 17-46). Artmed.
- Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. M. (2015). Investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía a partir del Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles: análisis bibliométrico. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (68). <https://doi.org/10.21138/bage.1869>

- Suárez, D. y Argñani, A. (2011). Nuevas formas de organización colectiva y producción de saber pedagógico: la Red de Formación Docente y Narrativas Pedagógicas. *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, 20(36), 43-56.
- Suárez, D. y Metzdorff, V. (2018). Narrar la experiencia educativa como formación. La documentación narrativa y el desarrollo profesional de los docentes. *ESPACIOS EN BLANCO. Serie Indagaciones*, (28), 33-48. http://www.espaciosenblanco.unicen.edu.ar/pdf/numerosanterior/Revista_Espacios_en_Blanco_N28.pdf
- Vezub, L. (2011). Las políticas de acompañamiento pedagógico como estrategia de desarrollo profesional docente. El caso de los programas de mentoría a docentes principiantes. *Revista Del IICE*, (30), 103-124. <https://doi.org/10.34096/riice.n30.149>