

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA COMO DESAFÍO POSIBLE. DEL SABER ACADÉMICO AL APRENDIZAJE ESCOLAR

Edgardo S. Salaverry (edgardosalaverry@hotmail.com)

RESUMEN

El estudio de la Geografía en la Escuela Secundaria propone el análisis de la transformación del espacio como consecuencia de distintos procesos y conflictos sociales que responden a un contexto histórico, político, social, económico, tecnológico y espacial determinados. Desde las nuevas corrientes disciplinares y pedagógicas el aprendizaje de la Geografía como una Ciencia Social plantea el abordaje de la intervención y transformación del espacio a lo largo del tiempo como parte de una construcción social, donde intervienen múltiples factores.

En las últimas décadas la enseñanza escolar concibe el aula como un espacio heterogéneo lo cual demanda una constante búsqueda de estrategias didácticas para el abordaje de los diversos contenidos, utilizando múltiples herramientas de trabajo que contemplen las distintas trayectorias de los estudiantes.

El trabajo en Colegios que profesan la inclusión como un baluarte de la educación, alientan e incentivan la atención y valoración de las distintas capacidades que se manifiestan en todo proceso de enseñanza aprendizaje y nos invitan a una búsqueda permanente de la transposición didáctica adecuada de los saberes académicos: para sustenten una apropiación significativa, es decir la construcción del aprendizaje por parte de cada sujeto cognoscente.

La Universidad como la institución especialista en los saberes académicos y didácticos de la materia juega un rol fundamental en el aporte de herramientas y materiales que respaldan la tarea de enseñar y aprender Geografía en la escuela. Por otra parte, el trabajo de cada docente en el aula tiene como desafío el descubrimiento y la construcción de distintas propuestas de enseñanza que atiendan las inteligencias múltiples presentes en cada grupo para considerar y respetar la trayectoria y potencialidades de cada individuo.

En este contexto de aulas heterogéneas como un espacio de trabajo y aprendizaje, presento la siguiente Propuesta Didáctica llevada a cabo en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP (Universidad Nacional de La Plata) poniendo en práctica distintas herramientas, estrategias, materiales didácticos y diversas propuestas de evaluación; para la enseñanza del concepto de Territorio desde un texto académico en Quinto Año de la Escuela Secundaria.

PALABRAS CLAVE: aulas heterogéneas, territorio, transposición didáctica, aprendizaje significativo.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la Geografía en el Colegio Nacional "Rafael Hernández" de la UNLP comprende un proceso gradual en los primeros cinco de los seis años de la Enseñanza

Secundaria, donde el aprendizaje de la disciplina presenta una creciente complejidad acorde a la edad de los estudiantes. El estudio de la Geografía como una Ciencia Social propone el análisis de la transformación del espacio que la sociedad ocupa, cuyos cambios comprenden un proceso multidimensional a lo largo del tiempo dando lugar a la construcción permanente del denominado espacio geográfico.

El proceso de enseñanza y aprendizaje de la Geografía en el aula constituye entonces, un proyecto cuyo objetivo radica en alcanzar la comprensión y aprehensión de una compleja variedad de saberes y procesos trabajando con todos los estudiantes en general, mientras cada uno capitaliza su aprendizaje de manera individual. Toda propuesta que busca construir los aprendizajes atendiendo y respetando las heterogeneidades cognitivas, debe poner especial atención en los contenidos a desarrollar y las formas de enseñarlos, brindando distintas herramientas que propicien una construcción propia del conocimiento.

La realidad educativa en la actualidad genera nuevos desafíos buscando atender la diversidad como respuesta a la toma de conciencia de las diferencias que existen entre los sujetos sociales en general, y entre los estudiantes en el seno de las escuelas en particular. Cada individuo como sujeto irreplicable requiere una atención a sus necesidades, capacidades, intereses y motivaciones que responden a su propia estructura, lo cual lleva a considerar y respetar la diversidad de clases, género, cultura y etnias como esencia de la inclusión.

Enseñar a todos para tratar que todos aprendan, implica garantizar un saber común y al mismo tiempo diferenciar su enseñanza y evaluación. El individuo en su desarrollo cognitivo y social es el producto de su cultura, siendo capaz de incrementar y fortalecer sus estructuras internas a partir de las vivencias dentro del ambiente del cual forma parte, convirtiéndolo en el principal actor de un aprendizaje que sustancia su propia “conformación como un ser social coherente con su entorno”. (Herrera, M. 2005).

La práctica de la enseñanza se percibe como un “proceso dinámico, participativo e interactivo por parte del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica y activa construcción operada por el sujeto cognoscente” (Carretero, M. 2009). El estudiante deberá contar con la guía del docente para que, al recibir la información pueda organizarla, transformarla y hacerla propia a través de actividades mentales que le permitan codificar y estructurar dicha información. En el proceso de aprendizaje se ponen en juego, en el interior de cada joven, estrategias y planificaciones mentales influenciadas por la intervención del docente, y por los pensamientos, creencias, valores y actitudes de los estudiantes (Ertmer, P. y Newby, T. 2015).

En este sentido es “fundamental seguir apostando a la universalización de la educación y extender la igualdad de oportunidades, pero es necesario que en el seno de los sistemas educativos lo diverso sea tratado adecuadamente, para dar a cada cual lo que realmente necesita, sin descuidar lo que se considera común a todos”. (Anijovich, R, 2005).

Los contenidos a desarrollar y las formas de enseñarlos deberán contemplar estas diversidades, lo que implica seleccionar e ir adaptando a cada grupo aquellos conocimientos significativos, dentro de los respectivos marcos de cada disciplina. Según Anijovich “el reconocimiento de las diferencias nos conduce a elegir estrategias de enseñanza y recursos variados, organizando contenidos y actividades de aprendizaje de manera flexible” (Anijovich, R. 2005).

El estudio de la Geografía en el Quinto Año de la Escuela Secundaria comprende el análisis del proceso de conformación del territorio argentino, como una construcción histórica y social donde intervienen las variables tiempo y espacio en el desarrollo histórico y territorial de los conflictos sociales situados en contexto.

LA ENSEÑANZA EN LAS ESCUELAS PREUNIVERSITARIAS DE LA UNLP

El Colegio Nacional “Rafael Hernández” es uno de los cuatro colegios de Enseñanza Media pertenecientes a la UNLP cuyo espacio otorga lugar a la innovación educativa como parte de un desafío permanente.

La escuela actual como institución educativa, plantea desde hace algunas décadas una revisión de su estructura, organización, objetivos y oferta pedagógica para atender las demandas de un nuevo contexto social donde los estudiantes conforman un universo heterogéneo, dinámico, con múltiples necesidades y potencialidades que son necesarias desarrollar. En ese sentido el proyecto Académico y de Gestión de los Colegios de la UNLP proponen repensar el rol de la escuela secundaria en la sociedad actual revalorizando el conocimiento y el aprendizaje en la formación de los jóvenes como ciudadanos portadores de derechos capaces de continuar su desarrollo intelectual y humano para desempeñarse en el mundo del trabajo y/o continuar sus estudios superiores. La búsqueda de la colaboración de todos los actores sociales que hacen la escuela para pensar los problemas y encarar las acciones en el seno de cada institución, sustenta un esfuerzo cooperativo y participativo con el fin de lograr el desarrollo de los estudiantes atendiendo su diversidad.

La obligatoriedad en la enseñanza secundaria, comprendida como una educación integral y de calidad que debe garantizar la inclusión, la igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso de los estudiantes, la democratización de las prácticas institucionales, la calidad de la enseñanza, la innovación institucional y la articulación entre niveles, extensión y transferencia constituyen los lineamientos que el Colegio Nacional adopta conforme a lo establecido por la Ley de Educación Nacional N° 26.206, la Ley Provincial N° 13.688 y el Plan Estratégico de la UNLP (Proyecto Institucional CNLP 2014-2018).

En este contexto la enseñanza es entendida como un proceso donde el estudiante es el actor central capaz de construir su propio aprendizaje procesando contenidos, discutiendo cooperativamente posibles respuestas y reformulando conceptualizaciones posibles en un camino donde el docente constituye un guía que participa tan activamente como cada estudiante. En esa participación activa el docente debe propiciar la construcción y reconstrucción del conocimiento por parte de los jóvenes, que, de este modo, se vuelven sujetos del conocimiento.

La concepción de la educación como un derecho insoslayable demanda la posibilidad del acceso a instituciones pertenecientes a la Universidad de manera “abierta e inclusiva”, garantizando “el ingreso, permanencia y egreso a todos los jóvenes de los distintos sectores de la sociedad” (Estatuto de la UNLP, 2008). Este proceso tuvo su origen en la década de 1980 con la selección mediante un sorteo público; pero hoy plantea nuevos desafíos frente a la búsqueda de una mayor inclusión.

Una escuela entendida en este paradigma debe ser capaz de establecer múltiples mecanismos tales como la flexibilidad curricular, el trabajo interdisciplinario, las formas

alternativas de evaluación, las diversas estrategias de acompañamiento, junto a la visualización de las múltiples “condiciones juveniles” (Reguillo, R. 2001) y “trayectorias educativas” (Bourdieu, P. 1998). Esta nueva mirada de la enseñanza propone nuevos desafíos para el trabajo en el aula con una concepción integral y complementaria de las figuras del docente y de los estudiantes como sujetos de la educación.

NUEVAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS: DOCENTES Y ESTUDIANTES DEL SIGLO XXI

La figura del estudiante en el contexto del siglo XXI constituye en sí mismo un sujeto social con diversas “identidades construidas, situadas y en relación”. En función de sus recursos sociales y escolares previos van definiendo su condición juvenil, la cual se debate entre la socialización o interiorización de los modelos, por un lado, y la subjetivación o distanciamiento de los mismos, por el otro (Erbetta, C. 2013).

Estas identidades se construyen de la mano de cada una de las vivencias en la escuela, configurando según Bourdieu, sus trayectorias educativas. Existe un conjunto de condicionantes que inciden en el recorrido de los sujetos por las instituciones escolares, entre los que podemos mencionar la posición que ocupan en el espacio escolar; la que ocupan en las relaciones de poder entre grupos; el contexto socio histórico, cultural e institucional en el que se hallan inmersos; sus recorridos individuales o biografías. (Erbetta, C. 2013)

Considerar la diversidad de identidades y de trayectorias es darle contenido al aula heterogénea, a la que refiere Anijovich (2014), donde conviven distintos capitales culturales, tipos de inteligencias y tiempos de aprendizajes.

La inclusión escolar como un desafío de la escuela actual, trae consigo la garantía de la calidad de aprendizaje que garantice el acceso, permanencia y “apropiación de saberes socialmente valorados”, desarrollando estrategias pedagógicas que se adecuen a la realidad del aula heterogénea, en un clima de “hospitalidad, dejando que el otro irrumpa” en todos los espacios escolares (Bracchi, C. 2012). Pues “educar es cuidar del otro, hacerse cargo de él, acompañarlo, acogerlo”. *Dar lugar al otro, pensar en y trabajar por el otro* va de la mano de la concertación y el diálogo en el seno de la Institución y requieren la democratización de la misma., (Skliar, C. 2008).

En esta perspectiva la tarea docente se transforma en una construcción pensada para cada grupo de trabajo con distintas propuestas y nuevas estrategias como parte de una búsqueda permanente. La educación escolar tradicional se encuentra en crisis, en tensión y en transformación constante a la luz de un complejo contexto, donde cumplen un papel fundamental tres aspectos que nos atraviesan, nos condicionan y construyen las biografías y subjetividades de los jóvenes y las nuestras.

En primer lugar, la compleja trama de relaciones familiares y sociales (y por tanto escolares) que se redefine permanentemente.

En segundo lugar, la inevitable influencia de los medios de comunicación masivos y de las tecnologías de almacenamiento y transmisión de la información. Y en tercer lugar y no por ello menos importante, la crisis de ciertos valores junto al resurgir de otros como el respeto, la solidaridad, el diálogo, el compromiso, el pluralismo y la hospitalidad que enriquecen nuestra convivencia institucional y social.

Nuestros estudiantes se hallan inmersos en un contexto escolar y extraescolar signado por la inmediatez, el desorden y bombardeo de datos, y por el acceso a diversos lenguajes y múltiples alfabetizaciones. Por ende, los jóvenes deberán adquirir las competencias necesarias para no reducir la potencialidad representativa y expresiva de las imágenes y los sonidos, no caer en simplificaciones incoherentes que confundan su formación como ciudadanos, trabajadores y consumidores críticos y reflexivos.

La escuela en este escenario institucional, social e histórico debe considerar y valorar la diversidad de situaciones presentes hoy (y siempre) en el aula, como parte de la heterogeneidad de procesos cognitivos que constituyen un capital de cada estudiante. El aprendizaje de los contenidos a desarrollar y las formas de enseñarlos deberán contemplar estas diversidades, lo que implica seleccionar e ir adaptando a cada grupo tanto los saberes significativos como sus formas de abordarlos en el aula. Estos lineamientos pedagógicos postulan como indispensable entregar a cada estudiante herramientas que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

El proceso de enseñanza-aprendizaje se percibe y se lleva a cabo como un proceso dinámico, participativo e interactivo por parte del sujeto, de modo que el conocimiento sea una auténtica y activa construcción operada por el "sujeto cognoscente". El individuo, tanto en los aspectos cognitivos y sociales como en los afectivos, no es un producto del ambiente ni resultado de sus estructuras internas, sino una reconstrucción propia que se va reproduciendo constantemente como resultado de la interacción entre estos dos factores. El conocimiento es una reconstrucción del individuo considerado éste como actor principal de su aprendizaje. (Ertmer, P. y Newby, T., 1993)

Se considera al estudiante poseedor de conocimientos sobre los cuales habrá de construir nuevos saberes. Según Ausubel (...) sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva" (...) (Ausubel, D. 2002).

El aprendizaje puede facilitarse, pero cada persona reconstruye su propia experiencia interna con lo cual puede decirse que el conocimiento no puede medirse ya que es único en cada individuo. Esta postura requiere propiciar una clase basada en un clima motivacional de cooperación, donde cada estudiante reconstruye su aprendizaje con el resto del grupo. Así, el proceso de la aprehensión prima sobre el objetivo curricular; no habría notas, sino cooperación. De este modo, cada estudiante es un sujeto que conoce a través de la reflexión y acción permanentes sobre sus experiencias con los contenidos de la disciplina, los que devienen en conocimientos, como resultado de la interacción con el grupo de pares y con el docente. (Ertmer, P. y Newby, T., 1993)

EL SABER ACADÉMICO Y EL APRENDIZAJE ESCOLAR

La enseñanza de la Geografía en la Escuela Media propone la comprensión y aprehensión de conceptos propios de la disciplina los cuales pueden ser aplicados, entendidos, identificados y analizados a partir del trabajo con distintas problemáticas socio territoriales situadas en contexto, lo cual fortalece el empleo de saberes, técnicas y procedimientos que forman parte

del aprendizaje escolar. El abordaje de nuevos términos, conceptos o categorías de análisis propios del saber geográfico concibe la puesta en práctica de distintos procesos cognitivos aplicados para trabajar con distintos materiales y conseguir la transposición didáctica adecuada a cada estudiante.

Esta transposición didáctica parte con la construcción de los materiales de trabajo y la elección de diversos dispositivos -tales como imágenes, videos, películas, cartografía y cualquier otro recurso que resulte pertinente al contenido-, constituyen herramientas que sustentan la construcción del aprendizaje.

La enseñanza de Geografía Argentina en Quinto Año el CNLP (Colegio Nacional La Plata) permite el abordaje de ejemplos y estudios de caso de un espacio cercano para los estudiantes, permitiendo hacer tangible y próxima la comprensión de procesos, cambios, permanencias y continuidades del territorio por ser el espacio donde viven y del cual forman parte de su transformación.

Es importante destacar que Geografía en el Colegio Nacional en Quinto año tiene carácter cuatrimestral, contando con 6 horas cátedra semanales y es el último año de la Escuela Secundaria que tienen la asignatura. El Programa de Quinto Año vigente, titulado “La conformación del territorio argentino comprendido como un proceso de construcción”, propone en sus tres Unidades los siguientes ejes temáticos:

- El territorio argentino: alcance espacial y ejercicio de soberanía.
- Ambientes de Argentina: valoración, apropiación y explotación de los recursos naturales.
- Proceso de conformación del territorio argentino.

La estructura del Programa se organiza a partir del concepto de *territorio*, el cual es analizado desde un texto del geógrafo argentino Carlos Reboratti (Ver Anexo 1).

Según el autor el *territorio* constituye un espacio concreto en el cual pueden identificarse dos características básicas: la ambiental y la organización territorial. En la construcción del territorio “se mezclan elementos específicamente naturales y otros que son el producto de la actividad humana. Este conjunto complejo es el producto de la interacción entre la sociedad y su ambiente a lo largo de muchos años, y resulta de una superposición de rasgos propios de diferentes momentos. Todos los territorios no son de conformación instantánea y atemporal, sino un palimpsesto de marcas de diferentes momentos, que subsisten, algunas muy fuertemente, algunas casi invisibles. Es sobre ese palimpsesto donde la nueva definición territorial de la sociedad va a generar cambios al introducir nuevas racionalidades en la organización de dicho territorio.

En suma, la organización del territorio limita y condiciona, hasta cierto punto, la propia actividad del grupo social que intenta controlarlo” (Reboratti, C, 2009). Ese intento de controlar el territorio establece una relación dialéctica entre la naturaleza y la sociedad cuyo resultado es “la *territorialidad* (otro concepto que subyace en el texto) que define el modo de apropiación de esa porción de espacio, es decir el grado de control o poder que ejercen los distintos actores sociales” (Shmite, S M y Nin, M C, 2007; pp. 61).

Los elementos y procesos que otorgan identidad al territorio y que permiten visualizar las territorialidades pueden ser plasmados en el *mapa*; un instrumento fundamental para

visualizar la impronta de la sociedad en el espacio a lo largo del tiempo. El uso de la cartografía en el estudio de las Ciencias Sociales en general y de la Geografía en particular, permite materializar de manera simbólica (a través de símbolos y signos) tanto las características ambientales y la organización territorial como así también los cambios que sufre el espacio en su configuración territorial en distintos contextos.

La lectura comprensiva de textos propios de la disciplina y la observación figurativa del espacio plasmado en el mapa como fuente de información geográfica, complementan el aprendizaje de la descripción situada espacialmente a través de la representación de elementos estáticos, procesos y conflictos que transforman el territorio.

La observación de datos que se visualizan a priori ofreciendo información de manera explícita y otros que hacen necesaria una interpretación sustentada desde la teoría para descubrir procesos ocultos o relaciones complejas entre variables que, muchas veces, demuestran la intencionalidad de quienes elaboran la cartografía, a la vez que ponen de manifiesto la perspectiva del docente que guía la interpretación. La elección y o construcción de un mapa no es ingenia ni casual, sino una acción cargada de subjetividades.

La comparación de distintos tipos de mapas como soportes materiales de un texto académico, fortalecen la aplicación de la lectura significativa y el análisis aplicando estas fuentes tan emblemáticas para la Geografía.

PROPUESTA DIDÁCTICA

El Programa de Geografía vigente para Quinto Año del Colegio Nacional “Rafael Hernández” propone en la Unidad N° 1 el análisis del “concepto de territorio” como una categoría teórica geográfica. Cabe destacar que en el Ciclo Básico (Segundo y Tercer Año) los docentes de la asignatura trabajan el concepto de territorio y lo definen como “un espacio limitado donde un Estado ejerce soberanía”. En el último año del Ciclo Superior donde se dicta Geografía, el abordaje teórico del término es profundizado a partir del análisis de un texto del geógrafo argentino Carlos Reboratti titulado “Una aproximación al concepto de territorio”.

SECUENCIA DIDÁCTICA

El trabajo tiene una duración de cuatro clases de tres horas cátedras cada una, es decir durante dos semanas consecutivas. Para llevar a cabo esta propuesta, los estudiantes se organizan en grupos de tres integrantes para resolver las distintas actividades de manera colectiva.

Los **objetivos** generales formulados son los siguientes:

- Comprender al territorio como un espacio dinámico donde se interrelacionan factores sociales, históricos, políticos, económicos, culturales y tecnológicos.
- Interpretar al territorio como una construcción social.
- Fortalecer la lectura y análisis de distintos materiales bibliográficos, visuales y cartográficos.

Actividad N° 1

La primera clase cada uno de los grupos lee atentamente el texto “Una aproximación al concepto de territorio” señalando las ideas principales y los términos que no conocen. Concluida la lectura investigamos y explicamos el significado de los nuevos vocablos y con el aporte de todos construimos en el pizarrón un listado de elementos que ejemplifican las categorías *Ambiental* y de *organización territorial* que el autor define en el texto como las partes esenciales del territorio.

Actividad N° 2

En el segundo encuentro luego de la revisión de lo trabajado en la clase anterior, cada grupo despliega el mapa político y el mapa físico N° 10 de la República Argentina (material obligatorio pedido en el primer encuentro para todas las clases de la materia) y se resuelve la siguiente consigna:

- Identifica en el mapa político (Imagen N° 1) los datos señalados que corresponden a la organización territorial y en el mapa físico (Imagen N° 2) aquellos que hacen referencia a la variable ambiental.

Imagen N° 1



Mapa político de Argentina. Fuente: IGN.

Imagen N°2



Mapa físico de Argentina. Fuente: IGN.

- Menciona brevemente el contexto histórico en el cual fueron construidos los elementos señalados en el plano.

A continuación, se exponen algunas imágenes de los principales monumentos históricos de la ciudad.

Imagen N° 4



De izquierda a derecha: 1)- Museo de Ciencias Naturales, 2)- Pasaje Dardo Rocha, 3)- Catedral, 4)- Vista nocturna de Plaza Moreno, 5)- Palacio Municipal y 6)- Teatro Argentino.

Actividad N° 4

Durante el cuarto encuentro, en la primera parte de la clase se realiza la puesta en común de lo trabajado por los distintos grupos para exponer y compartir datos e información encontrada para resolver la tarea.

En la segunda parte de la clase se plantea un debate abierto para consensuar distintas propuestas de trabajo para evaluar los aprendizajes. Es importante destacar que la evaluación se llevará a cabo durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje considerando la evolución de cada uno de los estudiantes, su desempeño en el grupo y la capacidad de integrar los contenidos en el trabajo final o de cierre.

PROPUESTAS PARA EL TRABAJO FINAL

La evaluación entendida como una instancia de aprendizaje, constituye en sí misma la expresión, revelación y aplicación de nuevos saberes como resultado de un proceso de construcción subjetiva. Por eso es muy difícil calificar un aprendizaje sin considerar el recorrido que lleva a cabo cada sujeto cognoscente, con las potencialidades y debilidades que ofrece su propio contexto.

De todas maneras, la evaluación tradicional aún es considerada por algunos actores sociales como el único instrumento capaz de acreditar el conocimiento. Esta práctica de la escuela decimonónica se encuentra tan arraigada que, constituye la primera propuesta que los mismos estudiantes sugieren para ser evaluados.

La búsqueda de alternativas para alcanzar la integración y síntesis de los saberes aprendidos, nos lleva a ofrecer distintas actividades de las cuales cada grupo elegirá una para producir y compartir con el resto de sus compañeros.

La consigna general sugiere que cada grupo seleccione y desarrolle una de las siguientes propuestas de trabajo:

- Describe a través de relatos, datos y documentos el proceso de construcción de un territorio. Se sugiere acotar la investigación a un barrio o localidad pequeña.
- Construye un mapa turístico de la ciudad estableciendo un recorrido histórico significativo
- Describe gráficamente con dibujos, imágenes, fotografías, etc. el proceso de conformación de un territorio a lo largo del tiempo.

La calificación individual tendrá en cuenta el progreso durante todo el proceso de enseñanza aprendizaje considerando la evolución de cada uno de los estudiantes, sus aportes al grupo y la capacidad de integrar los saberes trabajados en la producción y exposición final.

CONSIDERACIONES FINALES

El aprendizaje entendido en un contexto de diversidad y heterogeneidad constituye para todos los actores sociales que hacen la escuela, un verdadero desafío sujeto a permanentes cambios, ajustes y adecuaciones en las prácticas de enseñanza.

Cada propuesta que concibe el proceso de enseñanza aprendizaje como una construcción situada en contexto, entiende que estos cambios y ajustes deben acompañar la dinámica de cada grupo de trabajo. La atención de las dificultades requiere la aplicación de distintas estrategias didácticas junto al uso de nuevas herramientas, como reconocimiento de la diversidad y los distintos tiempos de aprendizaje.

El análisis del concepto de territorio en el Ciclo Superior desde una perspectiva geográfica, profundiza el estudio de este espacio como una construcción social producto de la interacción de múltiples factores. Su enseñanza en el aula con ejemplos que forman parte de la cotidianeidad de cada uno de los estudiantes, permite una apropiación significativa del concepto, es decir su aprendizaje.

El abordaje de nuevos saberes a partir de un soporte teórico académico hace necesario una transposición didáctica pertinente y adecuada a cada grupo de trabajo. El uso de diversas herramientas y metodologías que acompañen las distintas inteligencias, facilitan la construcción subjetiva del conocimiento y el alcance de un aprendizaje significativo.

ANEXO 1

Una aproximación al concepto de Territorio

“Implícitamente, cuando se agrega la palabra **territorio** a un trabajo, significa que se va a utilizar la variable espacial en el mismo, traducida, si estamos hablando de un espacio concreto, en el territorio. Pero la introducción del territorio también significa (o debería significar) que le estamos agregando a nuestro análisis toda la complejidad que encierra el término, que incluye por lo menos dos características básicas: la ambiental y la organización territorial. Si nos preocupa que los hechos no “vuelen” sino que se asienten en espacios concretos, esto no solo los ubica en el espacio y tiempo, sino también que los condiciona por las mismas características de ese territorio. Y esto es todavía más obvio si estamos hablando de la actividad agropecuaria, que no es ubicua, sino territorialmente específica (ya es vetusto el lema de que no se pueden cultivar bananas en Tierra del Fuego).

Esto significa que cada “**territorio**” va a tener una serie de limitaciones en cuanto a la actividad que biológicamente se puede hacer allí, pero también referidas a como la sociedad ha organizado ese territorio y las distancias que esa concreción territorial significan en términos de relaciones espaciales. Dicho de otra manera, si por un milagro de la naturaleza se pudieran cultivar bananas en Ushuaia, posiblemente nadie lo haría porque hay muy pocos caminos internos para mover la cosecha y además los mercados se encuentran demasiado lejos.

Cuando de alguna manera se define un territorio, se lo hace sobre un área que no está vacía de elementos. Lo que algunos llaman la “construcción” del territorio no es una edificación que parte de 0, sino que en ese espacio concreto se mezclan elementos específicamente naturales y otros que son el producto de la actividad humana. Este conjunto complejo es el

producto de la interacción entre la sociedad y su ambiente a lo largo de muchos años, y resulta de una superposición de rasgos propios de diferentes momentos. Todos los territorios, en mayor o menor medida, no son de conformación instantánea y atemporal, sino un palimpsesto de marcas de diferentes momentos, que subsisten, algunas muy fuertemente, algunas casi invisibles. Es sobre ese palimpsesto donde la nueva definición territorial de la sociedad va a generar cambios al introducir nuevas racionalidades en la organización de dicho territorio. En suma, la organización del territorio limita y condiciona, hasta cierto punto, la propia actividad del grupo social que intenta controlarlo.

Sobre esta íntima relación entre la sociedad y su territorio, que genera un efecto recíproco entre ambos, ha dado en algunos casos una sutil vuelta de tuerca, cuando se le asigna al territorio una cierta entidad, y se comienza a hablar que los territorios responden, aprenden o compiten (en realidad lo mismo se dice de las regiones o de las ciudades). Más allá de la idea metafórica que esto encierra, el paso del territorio de escenario a actor es una evidente mistificación de un concepto, que, si fuéramos partidarios de la teoría del complot, podríamos decir que es una forma de enmascarar el verdadero efecto de los cambios globales sobre la sociedad. No son los territorios los que aprenden o compiten, ganan o pierden, en una especie de remedo de la computadora “inteligente” de 2001 Odisea en el Espacio; son las sociedades que los han imaginado los que lo hacen, y son esas sociedades las que reciben los beneficios y las consecuencias negativas de esas acciones...”

Reboratti Carlos (2009). “Territorio rural: actor o escenario?” En V Jornadas de Investigación y debate. Trabajo, propiedad y Tecnología en Argentina rural del del Siglo XX. Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As. (Fragmento

BIBLIOGRAFÍA

- Anijovich, Rebeca. y otros. (2005) ¿Iguales pero diferentes? Eccleston. Estudios sobre el nivel inicial. Año 1. Número 2. Invierno. GCBA.
- Anijovich, Rebeca. (2014) Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Cap. 2 y 5. Ed. Paidós. Bs. As.
- Ausubel, David. (2002) Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Cap. 4 y 7. Ed. Paidós. Barcelona.
- Bourdieu, Pierre (1998) Capital cultural, escuela y espacio social. Ed. Siglo XXI. México D.F.
- Bracchi, Claudia (2012) “Subjetividades juveniles y trayectorias educativas: tensiones y desafíos para la escuela secundaria en clave de derecho”. En: Kaplan, C. (Dir.). Culturas Estudiantiles. Sociología de los vínculos en la escuela. (2013) Cap.1. Miño y Dávila Editores. Bs. As.
- Carretero Mario (2009). Constructivismo y educación. Ed. Paidós. Bs. As.
- Carretero Mario y otros. (2010). La construcción del conocimiento histórico: enseñanza, narración e identidades. Ed. Paidós. Bs. As.
- Erbeta, Constanza (2013) Proyecto Académico de Gestión 2014-2018. “Forjar encuentros, el arte de educar haciéndole lugar a otro.” Liceo Víctor Mercante, UNLP. En: http://www.lvm.unlp.edu.ar/uploads/docs/proyectoacad_2014_2018.pdf

- Ertmer, Peggy y Newby, Timothy (1993) "Conductismo, cognitivismo y constructivismo: una comparación de los aspectos críticos desde la perspectiva del diseño de instrucción". pp. 50-72.
- Estatuto de la UNLP (2008)
- Herrera, Myriam (2005). La cultura de la sociedad en Talcott Parsons. Cizur Menor, Navarra. España.
- Ley de Educación Nacional N° 26.206.
- Ley Provincial de Educación N° 13.688.
- Reboratti Carlos (2009). Una aproximación al concepto de territorio (Fragmento). En: "Territorio rural: actor o escenario? " En V Jornadas de Investigación y debate. Trabajo, propiedad y Tecnología en Argentina rural del Siglo XX. Universidad Nacional de Quilmes, Bs. As.
- Reguillo, Rossana (2001) Emergencia de culturas juveniles. Ed. Norma. Bs. As.
- Santos, Milton (1996) La Naturaleza del Espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción. Ed. Ariel. Barcelona.
- Shmite, S. M. y Nin, M. C. (2007). Temas actuales, nuevas realidades, conflictos y estrategias geopolíticas ¿Cómo abordamos desde la Geografía? Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa.
- Skliar, Carlos (2008) ¿Incluir las diferencias? Sobre un problema mal planteado y una realidad insoportable. Revista Orientación y Sociedad. Vol. 8. FLACSO.