



Del currículum al aula: “cada docente con sus decisiones didácticas”

From the curriculum to the classroom: “each teacher with their didactic decisions”

Viviana Zenobi

Departamento de Educación, Universidad Nacional
 de Luján, Argentina
 vivianazenobi@gmail.com

Recepción: 20 agosto 2024

Aprobación: 26 agosto 2024

Publicación: 01 noviembre 2024

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

Resumen: Desde hace décadas se vienen sucediendo cambios y renovaciones disciplinares y didácticas en la enseñanza de la Geografía en todos los niveles educativos; sin embargo, en las aulas aún perviven prácticas docentes naturalizadas y arraigadas que desdibujan su lugar como ciencia social cuyo bagaje conceptual y teórico resulta potente para que las y los estudiantes puedan comprender y explicar las problemáticas ambientales y territoriales que enfrentan las sociedades actuales. En este artículo, que por cierto no pretende originalidad, buscamos contribuir con las y los docentes cuando definen y planifican sus propuestas educativas, que serán el resultado de sus decisiones personales en contextos únicos y particulares. Pretendemos aportar criterios didácticos a partir de los cuales puedan definir con mayor claridad y autonomía *qué* contenidos geográficos enseñar y *cómo* organizarlos.

Palabras clave: Didáctica, Geografía, Currículum.

Abstract: For decades, disciplinary and didactic changes and renewals have been taking place in the teaching of Geography at all educational levels; However, naturalized and ingrained teaching practices still persist in classrooms that blur its place as a social science whose conceptual and theoretical background is powerful so that students can understand and explain the environmental and territorial problems that current societies face. In this article, which certainly does not claim originality, we seek to contribute to teachers when they define and plan their educational proposals that will be the result of their personal decisions in unique and particular contexts. We intend to provide didactic criteria from which they can define with greater clarity and autonomy what geographical content to teach and how to organize it.

Keywords: Didactics, Geography, Curriculum.



Introducción

En las últimas décadas los cambios curriculares fueron muchos; los dispositivos de actualización docente se ofrecieron con discontinuidad, y las renovaciones disciplinares y didácticas, si bien han llegado a las aulas, aún no logran afianzarse. A pesar del esfuerzo que las y los docentes en todos los niveles educativos realizan a diario, perviven algunas prácticas que desdibujan el lugar de la Geografía como ciencia social; una ciencia que con su bagaje teórico y conceptual posibilita que las y los jóvenes puedan comprender y explicar las problemáticas territoriales y ambientales que enfrentan las sociedades actuales. Tenemos en claro que el desafío de renovar la Geografía escolar, hacerla más interesante, motivadora y explicativa para las y los estudiantes que están atravesando un mundo complejo y con demasiadas incertidumbres no es una tarea sencilla. Sin embargo, es importante que cada docente asuma el lugar central y el alto grado de poder y autonomía que tiene cada vez que decide qué y cómo va a enseñar la disciplina.

En este artículo no pretendemos originalidad sino reforzar, ampliar y aportar a uno de los desafíos centrales que cada docente afronta diariamente. ¿Cómo seleccionar los contenidos del Diseño Curricular? ¿Cómo organizarlos? ¿Hay que mantener la secuencia de contenidos que presenta el currículum o es posible alterar el orden? ¿Se pueden enseñar dos o más contenidos juntos? ¿Qué criterios poner en juego para reunirlos en una propuesta educativa? Sin duda, las respuestas a estos y otros posibles interrogantes van a orientar la planificación de prácticas educativas diversas. Es decir, las diferentes propuestas de intervención didáctica van a ser el resultado de las decisiones personales que cada docente asume en contextos prácticos de carácter singular y que le permitirán construir una manera de actuar que es sólo un caso entre un abanico de alternativas posibles (Cols, 2011).

Cada docente interpreta el currículum

El conocimiento escolar es una construcción sociohistórica; por tanto, hay contenidos que fueron relevantes y hoy ya no lo son, otros se mantienen y algunos se incorporan. Cuando los contenidos llegan a las y los docentes, ya atravesaron distintos contextos de producción y concreción; en cada uno de esos ámbitos se ponen en juego diversas interpretaciones y selecciones que son, en definitiva, construcciones culturales y políticas. Pero cada docente también realiza su propio proceso de selección, de manera explícita o implícita; adopta un rol activo y protagónico al definir *qué* va a enseñar a un grupo concreto de estudiantes.

Seguramente, acordarán que no se pueden enseñar todos los contenidos que se presentan en el Diseño Curricular de Geografía de cualquier jurisdicción. ¡Nunca se enseñaron todos los contenidos que figuran en esos documentos! Entonces, ¿cómo seleccionar los contenidos? ¿Qué criterios se pueden considerar para realizar dicha selección?

La tarea docente implica tomar decisiones y eso es lo que hace cada profesora y cada profesor en sus escuelas, en sus aulas. La propuesta curricular, los libros de textos, los recursos didácticos de que se dispone, las características de las escuelas y de sus estudiantes, sus propósitos e intencionalidades educativos son también importantes elementos y aspectos que se toman en cuenta a la hora de definir qué enseñar.

Si el currículum es una construcción sociohistórica, y la Geografía estudia problemáticas sociales, políticas, ambientales y económicas que se manifiestan territorialmente, entonces es necesario estar alerta y revisar con ojos críticos los contenidos que se enseñan, porque nos parece importante remarcar que existe cierta “provisoriedad” de aquello que merece ser enseñado en cada contexto histórico (Zenobi, 2023).

A lo largo de la historia, los propósitos y contenidos escolares se han organizado alrededor de las siguientes preocupaciones: la formación ciudadana, la formación para el trabajo, el cultivo académico y el desarrollo personal de los sujetos. La escuela secundaria se ha centrado de manera explícita en las tres últimas. La formación ciudadana es la más reciente; es decir, el nivel medio tiene un largo recorrido anclado en la formación para el trabajo y el saber académico. Si bien esto no es lineal, en nuestros días podemos reconocer una impronta de esta tradición en la estructuración del currículum y en la formación docente inicial, ambas con fuerte protagonismo disciplinar.¹

De acuerdo con Basabe y Cols, las y los docentes siempre deben “poner en juego una dosis considerable de interpretación frente al texto curricular” (2007, p. 142). Este texto entra en diálogo con las razones, los motivos y las creencias docentes, y también con los recorridos personales, escolares y profesionales, desde los cuales se construyen sentidos sobre el objeto de saber que se estudia y enseña. En esta línea, Gvirtz y Palamidessi también sostienen que “el contenido enseñado deriva de las influencias del currículum, de los materiales didácticos y los textos y de la cultura pedagógica de los docentes” (1998, p. 38). Así, podemos afirmar que los procesos de lectura del currículum y la planificación y desarrollo de la enseñanza se realizan desde marcos interpretativos particulares, dinámicos y cambiantes. De este modo, la lectura de un mismo diseño curricular hecha por diversas personas, o en momentos diferentes, puede dar lugar a una multiplicidad de cursos de acción. Como dice Freire (1997), enseñar siempre es una actividad creativa porque nunca un recurso, una metodología de enseñanza o un contenido en sí mismos llevan a la enseñanza, y menos aún en la diversidad de contextos áulicos y grupales en los que se desempeñan las y los docentes. Esa actividad se sustenta en los numerosos “conocimientos prácticos” de quienes enseñan, en articulación con los conocimientos disciplinares o académicos propios de la asignatura que trabajan (Davini, 2015).

Cada docente selecciona, recorta y organiza contenidos

En el apartado anterior vimos que las propuestas curriculares ofrecen un listado de contenidos sobre el cual siempre es necesario hacer interpretaciones y selecciones. Por tanto, partimos de la idea de que siempre, de manera explícita y poniendo en juego criterios didácticos muy fundados, o bien de forma implícita -por tradición o naturalización de lo que se suele enseñar-, los contenidos deben ser seleccionados y organizados. Formular un eje, plantear un problema, seleccionar un caso, diseñar un proyecto son formas de recortar y organizar contenidos, de articularlos, entramarlos, dotarlos de coherencia interna y de construir hilos conductores. Pero ¿qué implica recortar?

Nos apoyamos en un texto ya clásico de Gojman y Segal (1998), en el cual las autoras plantean que recortar implica delimitar una parcela de la realidad y abordar en profundidad sus características temporales y espaciales. Para ello se tendrá en cuenta la necesidad de:

1. Adoptar un marco teórico conceptual dentro del cual se seleccionarán los contenidos. Sintéticamente, adoptar un marco conceptual explicativo implica definir el posicionamiento epistemológico a partir del cual se va a abordar el contenido seleccionado. Podemos decir que “el recorte se inicia cuando un/a docente analiza y estudia los contenidos propuestos por el diseño curricular” (Siede, 2010, p. 278); cuando se elige un marco teórico, una autora o autor de referencia para estudiar el tema. Veamos un ejemplo: si se va a enseñar el contenido “segregación urbana”, el enfoque de la Geografía a partir del cual se lo abordará será crítico y entenderá el espacio no como algo neutro, sino como el resultado de las relaciones de poder y de los conflictos existentes entre diversos sectores sociales. El concepto “segregación urbana” difícilmente pueda ser enseñado en toda su complejidad y profundidad ubicándose en una perspectiva tradicional y descriptiva de la disciplina.

2. Definir un espacio y un tiempo. Es decir, acotar los límites geográficos e históricos en el recorte, sin desconocer las posibles relaciones multiescalares y las conexiones con el pasado y el futuro. Si, por caso, se va a encarar el estudio de la organización territorial de una región a partir de la llegada del ferrocarril, sin duda será necesario ubicarse en el proceso histórico iniciado a mediados del siglo XIX. Apelar al proceso histórico que determinó el trazado del ferrocarril, conocer y analizar sus razones políticas y económicas será medular para explicar y comprender, por ejemplo, la configuración territorial de la pampa húmeda o el tendido de las líneas ferroviarias en la Patagonia.

3. Definir y precisar los conceptos a enseñar. Este punto es de mucha ayuda porque evita la dispersión temática que suele darse cuando el objeto de enseñanza es complejo. Hay conceptos de Geografía que se trabajan a lo largo de toda la escolaridad, se vuelve sobre ellos en diversas propuestas de enseñanza; por ejemplo, actores sociales, multicausalidad, multiescalaridad. En cambio, hay otros que para ser enseñados requieren de un recorte particular. Pongamos como ejemplo que se va a enseñar el concepto “riesgo tecnológico”. En esta situación, se deberá escoger un caso particular que posibilite su enseñanza; puede ser el desastre nuclear en la central de Chernobyl o el derrame del barco petrolero Prestige en las costas de Galicia, entre otros casos posibles.

4. Proponer una puerta de entrada al tema. Ello refiere a la dimensión o particular foco que se pretende plantear en el recorrido didáctico que se está planificando. Este último punto es muy importante, ya que la selección de contenidos y conceptos que se va a trabajar está estrechamente asociada con la dimensión o foco definidos con anterioridad. Veamos un ejemplo. Supongamos que se selecciona el tema “espacios urbanos”. Planteado de ese modo, el contenido resulta muy amplio y ambiguo; la opción es pensar diversas “puertas de entrada”; luego podrán escogerse algunas de ellas de acuerdo con el interés de las y los estudiantes, los propósitos educativos que cada docente tenga, o bien alguna coyuntura de la realidad que otorgue relevancia al tema. Las que siguen son posibles opciones: transporte público versus transporte privado; las nuevas urbanizaciones; el reciclado de las áreas históricas; los procesos de gentrificación; problemáticas ambientales urbanas: la falta de espacios verdes; la contaminación visual. Cuando se define el foco o la dimensión que se abordará, se está otorgando sentido al tema, poniendo de relieve algunos aspectos y dejando en segundo plano o para un tratamiento futuro otros. Tal como señalamos anteriormente, el y la docente, cuando toman este tipo de decisiones, son los verdaderos artífices de aquello que efectivamente se enseña en las aulas de Geografía. Y lo más importante es que si dichas decisiones son fundamentadas a partir de criterios didácticos, cada docente progresivamente va adquiriendo una mayor autonomía y profesionalización.

Seguramente se preguntarán qué recorte es el más apropiado para enseñar tal o cual contenido. Les aportamos algunas pistas. Un recorte es mejor que otro cuando:

- Se relaciona de manera apropiada con los propósitos de enseñanza que cada docente se haya planteado.
- Favorece a que las y los estudiantes pongan en juego conocimientos ya adquiridos.
- Permite resolver preguntas y problemas a lo largo del aprendizaje y encontrar algunas respuestas.
- Promueve un abordaje desde diferentes fuentes de información y diversidad de procedimientos.

Veremos a continuación algunas opciones y ejemplos para recortar y organizar contenidos geográficos.

Tres opciones para recortar y organizar contenidos

Hay muchas estrategias didácticas conocidas y desarrolladas por las y los docentes. Creemos que algunas pueden resultar más adecuadas que otras para la enseñanza de una Geografía social y crítica que promueva en las y los estudiantes aprendizajes y conocimientos significativos y útiles. Cuando hablamos de estrategias, nos referimos a las acciones deliberadamente organizadas y planificadas para llevar adelante una propuesta de enseñanza. Una estrategia puede incluir diversas técnicas, actividades y consignas de trabajo. Es sabido que la narración y la exposición, o lo que también se conoce como clase magistral, han prevalecido en la Educación Secundaria desde sus inicios hasta nuestros días (Litwin, 2016), incluyendo actividades prácticas en el marco del enfoque explicación–aplicación.

Posicionándonos en un enfoque problematizador, y no descartando que en una secuencia de enseñanza es posible integrar momentos de explicación y exposición, es necesario remarcar que estas estrategias podrán servir para introducir un tema, sistematizar algunas conceptualizaciones, pero de ninguna manera podrán ser la estrategia principal. Entonces, retomando la idea de “recorte”, hay diversas estrategias que permiten recortar un tema, seleccionar y organizar los contenidos. Las más utilizadas son la formulación de ejes temáticos/problematizadores, el estudio de casos y el trabajo a partir de proyectos educativos.

1. FORMULACIÓN DE EJES TEMÁTICOS /PROBLEMATIZADORES

Retomando lo dicho con anterioridad, formular un eje es definir la puerta de entrada al tema, resaltar la particular dimensión que se va a enseñar. La manera en que se formule el eje otorgará mayor interés al objeto de enseñanza; problematizar su formulación motivará a las y los estudiantes, despertará su interés, promoverá la búsqueda de posibles respuestas y que se formulen nuevos interrogantes. Veamos un ejemplo: supongamos que se plantea enseñar temáticas rurales. Algunos posibles ejes pueden ser los que siguen: los conflictos por las tierras entre grupos originarios e inversores extranjeros; la sojización del campo y la pérdida de soberanía alimentaria. Pueden observar que en la formulación de estos ejes subyacen situaciones problemáticas, nada ingenuas y que reflejan problemas sociales, económicos y políticos de la actualidad. Claramente, las estrategias de enseñanza que se propongan deben acompañar dicha formulación problemática; en otras palabras, es necesario que las actividades y las consignas de trabajo apunten a la participación de las y los estudiantes, al debate y la confrontación fundada de ideas y argumentos. Es central que se identifiquen actores sociales en pugna, que se reconozcan, analicen y comprendan las lógicas y racionalidades de cada uno, además de evaluar las consecuencias ambientales, económicas y sociales. A su vez, la formulación de ejes implica una selección muy precisa de contenidos y conceptos. Es inevitable renunciar a la enseñanza de la “totalidad”; es necesario aceptar que habrá algunos que se van a enseñar y otros que, como ya dijimos, quedarán para ser abordados en otros ejes o bien en otro año de la escolaridad. En otras palabras, la definición de un eje –otorgar prioridad a alguna dimensión o aspecto del tema– supone hacer equilibrio entre favorecer su comprensión, la apropiación de los conceptos centrales y, a la vez, asumir y renunciar a otros.

2. EL ESTUDIO DE CASOS

El estudio de casos es una estrategia que permite abordajes en profundidad de situaciones específicas, superando tratamientos generales y superficiales. De acuerdo con Edith Litwin (2016), un caso es una forma de incorporar a la vida del aula una pequeña parcela de la realidad a través de una narración o relato de un hecho o una historia. A su vez, Selma Wassermann (1999) sostiene que los buenos casos se construyen en torno a problemas o grandes ideas que merecen un examen a fondo; por lo general, los casos se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales.

Y dado que la Geografía se ocupa de problemáticas territoriales y ambientales actuales, con sólo mirar la realidad o leer los medios de comunicación los casos se nos presentan de manera bastante sencilla; luego, por cierto, hay que convertirlos en objetos de enseñanza. A continuación, puntualizamos algunas ideas centrales para pensar, seleccionar y organizar estudios de casos:

- Lo primero que hay que señalar es que los casos son esencialmente multidisciplinarios; para su abordaje y comprensión son necesarios los aportes de diversas disciplinas. La realidad no se presenta de manera compartimentada; sin embargo, para su enseñanza escolar son necesarias algunas simplificaciones y adecuaciones al nivel del grupo de estudiantes.
- En segundo lugar, un caso con sentido didáctico implica situaciones problemáticas de difícil o compleja solución, incluso dilemáticas, porque la propuesta no debe apuntar a resolver un problema, sino a estudiarlo, explicarlo y comprenderlo. “No se trata solamente de elegir una estrategia que hace más vívida o comprensible la enseñanza, sino de estimular el pensamiento y la reflexión” (Litwin, 2016, p. 95).
- En tercer lugar, es una estrategia que requiere tiempos prolongados, no sólo en su organización y búsqueda de fuentes sino también “para dar el espacio y la oportunidad para pensar, para buscar nuevas fuentes de análisis y para conjeturar o responder” (Litwin, 2016, p. 97) el problema o dilema que se plantea.
- En cuarto lugar, la elección del caso requiere claridad respecto de los contenidos a trabajar. Este aspecto es central, pues hay casos que son más potentes que otros para trabajar algunos contenidos. Además, creemos que no todos los contenidos pueden o deben ser enseñados mediante el estudio de casos, porque si bien es viable para una gran cantidad de temas del currículum, como señala Litwin, “sabemos que el tiempo que nos demanda tal tarea se entrama con el valor del tema seleccionado. Por ello, jerarquizar los temas y decidir trabajar mediante casos es una difícil y compleja elección y no un método para desarrollar todos los temas.” (2016, p. 98).
- Por último, la pertinencia didáctica es un criterio central. Hay que observar con atención la accesibilidad o inteligibilidad de las fuentes seleccionadas en relación con las posibilidades de aprendizaje de las y los estudiantes. Así, un buen caso es aquel que, coherente con los objetivos y contenidos a enseñar, puede suscitar el debate, asumir controversias e incitar posicionamientos, y así provocar el interés de las y los estudiantes al interpeles a partir de situaciones reales en su calidad de ciudadanas y ciudadanos.

Como venimos haciendo, un ejemplo clarificará lo dicho. Si el contenido a enseñar es la conflictividad que genera la apropiación desigual del agua, dos posibles casos emblemáticos y potentes son la disputa por las aguas del río Atuel entre La Pampa y Mendoza -como caso nacional-, y la apropiación privada del agua en Bolivia -escala latinoamericana- que, a su vez, permite la conceptualización del agua como bien común versus el concepto clásico de recurso natural renovable.

3. EL TRABAJO A PARTIR DE PROYECTOS EDUCATIVOS

En este apartado veremos cómo el trabajo a partir de proyectos educativos, tanto a nivel institucional como de aula, también resulta una estrategia potente para definir y focalizar los contenidos que se piensa enseñar. Las definiciones de diccionario nos dicen que un proyecto consiste en planificar y ejecutar una serie de acciones con el fin de conseguir un determinado objetivo. En educación sabemos, además, que conlleva un tiempo más o menos prolongado de definición y organización, ya sea por parte de un o una docente, o bien de trabajo colaborativo entre docentes de diversas asignaturas. Un proyecto supone fuerte participación estudiantil y variadas instancias que propicien aprendizajes autónomos y resultados específicos.

Ciertamente, y retomando lo escrito en apartados anteriores, un proyecto puede incluir estudios de casos o estar organizado en torno a ellos, pero como estrategia tiene algunas particularidades. Una de ellas se vincula con su alcance, en tanto puede ser trabajado no sólo en el aula sino también a nivel institucional.

Antes de analizar las potencialidades de este tipo de propuesta educativa, nos detendremos brevemente en las situaciones didácticas que no se pueden considerar proyectos y que están muy difundidas en las prácticas escolares. Aurora Lacueva (2001) describe algunas de estas actividades que pueden confundirse con proyectos o investigaciones, sin que lo sean en verdad. En la enseñanza de la Geografía algunas de ellas son frecuentes:

- Las tareas para la casa, que consisten en buscar información sobre un tema señalado por el o la docente, copiando de los libros sin mayor procesamiento ni análisis.
- Las observaciones hechas por mandato, rellenando guías entregadas al efecto y que se suelen resolver a partir de una sola fuente de información; por caso, el libro de texto o sitios de Internet.
- Las indagaciones realizadas a partir de problemas que se plantean cada docente, un equipo de docentes o el programa oficial, y para las cuales se correlacionan contenidos programáticos de manera más o menos forzada. En síntesis: si la propuesta no ofrece lugar a la iniciativa y la autogestión estudiantil, no se acerca a la idea de proyecto que propone la autora.

En cuanto a lo que sí define al trabajo por proyectos, Lacueva (2001), quien escribe desde el área de Ciencias Naturales —aunque entendemos que sus aportes pueden resultar apropiados a otras áreas— describe tres posibles tipos de proyectos que pueden ser de utilidad en este marco: científicos, tecnológicos y ciudadanos, todos vinculados a un trabajo de investigación escolar. Lo que tienen en común es que están organizados en torno a algún problema o pregunta motivadora y muy vinculados con la realidad generalmente local. Y que para resolverlos, las y los estudiantes pondrán en juego conocimientos de diverso orden: conceptuales, habilidades, competencias y actitudes.

Dumrauf, Mengascini y Cordero (2018), desde el área de Ciencias Naturales, Ambiente y Salud, sintetizan especificaciones que enriquecen lo que mencionamos anteriormente. En primer lugar, incluyen las situaciones problemáticas como punto de partida y principal objeto de estudio. En segundo lugar, y en consonancia con Lacueva, se refieren al compromiso compartido entre docentes y estudiantes en torno a un propósito y un producto final que implica una planificación conjunta de actividades. Estas actividades, además, deben guardar coherencia con el producto pretendido, y cada situación propuesta se orienta a alcanzar el objetivo planteado. En esta línea, “el producto final sintetiza el aprendizaje que el grupo de estudiantes ha logrado” (Dumrauf y otros, 2018, p. 83). En tercer lugar, las autoras plantean como criterio que el proyecto resulte significativo para el grupo de estudiantes; por ejemplo, que, partiendo de un verdadero problema particular o general, conduzca a un trabajo de elaboración. Por último, y como era de esperar, favorece la integración de disciplinas y saberes. En efecto, la integración es una característica central en esta estrategia; por eso, es una herramienta potente para el trabajo institucional. En síntesis: el trabajo a partir de proyectos busca y promueve la integración de saberes, el aprendizaje colaborativo y la exploración de situaciones problemáticas en la escala local.

Siguiendo con la idea de aportar ejemplos de posibles propuestas de enseñanza, compartimos un proyecto elaborado en el marco del Programa PlaNEA de UNICEF que se denominó “¿Cuántas ciudades hay en mi ciudad?”. En este proyecto trabajamos de manera articulada dos asignaturas: Geografía e Historia, y fue pensado para el primer año de la escuela secundaria.

El proyecto se organizó en torno a un conjunto de problemas relacionados con el origen y transformación de las ciudades tanto en el pasado como en el presente. Buscó desarrollar una serie de ideas sobre los distintos procesos que dieron lugar a la formación de las primeras ciudades de la historia de la humanidad y reflexionar sobre las diversidades que se registran en sus modos de organización. En este sentido, el proyecto tomó en cuenta como eje relevante los procesos de diferenciación y desigualdad social, y de segregación al interior de las ciudades. En cuanto a los contenidos que se seleccionaron para dar respuesta a la pregunta que organizó el proyecto, son los siguientes:

- El espacio urbano: formas de organización de las ciudades. Funciones urbanas
- Problemáticas ambientales urbanas
- Nuevas formas de organización social
- Análisis e interpretación de fuentes cartográficas diversas
- Análisis de imágenes y videos
- Trabajo con historias de vida

Nos interesa remarcar que los contenidos seleccionados no sólo corresponden al campo temático sino también a las formas de conocer en Geografía; es decir, a los procedimientos que apuntan al saber hacer, como la lectura e interpretación de diversidad de fuentes.

Vamos cerrando...

Los caminos para renovar la enseñanza de la Geografía son muchos y variados; cada docente, atendiendo a su particular contexto y a sus intencionalidades educativas, tomará las decisiones didácticas más adecuadas y pertinentes. Con este artículo pretendemos colaborar en el quehacer diario de profesoras y profesores no sólo cuando están frente a sus estudiantes, sino, centralmente, cuando comienzan a tomar decisiones respecto de lo que quieren enseñar y se sientan a planificar.

Como ya dijimos en otras publicaciones, cursos y seminarios, no pretendemos dar “recetas” ni decir cómo se deben hacer las cosas, sino que aspiramos a que en estas páginas puedan encontrar herramientas, ideas, opciones, criterios y argumentaciones para decidir y fundamentar las opciones didácticas que suelen tomar, y de ese modo avanzar hacia la autonomía y la profesionalización que cada docente merece.

Referencias bibliográficas

- Basabe, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (Comp.), *El saber didáctico* (pp. 125-158). Buenos Aires: Paidós.
- Cols, E. B. (2011). *Estilos de enseñanza. Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras*. Rosario: Homo Sapiens.
- Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.
- Dumrauf, A., Mengascini, A. y Cordero, S. (2018). Urdimbres y tramas de un triple proceso de trabajo conjunto. En A. G. Dumrauf y S. Cordero (Comps.), *Tramas entre escuela y universidad. Formación docente, innovación e investigación colaborativa*. La Plata: EDULP. Recuperado de <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.4974/pm.4974.pdf>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gojman, S. y Segal, A. (1998). Selección de contenidos y estrategias didácticas en ciencias sociales la "trastienda" de una propuesta. En S. Alderoqui y B. Aisenberg (Coords.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II: Teorías con prácticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Gvirtz, S. y Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza* (Vol. 1). Buenos Aires: Aique.
- Lacueva, A. (2001). La enseñanza por proyectos: ¿mito o reto? En *Programa Nacional de Actualización Permanente. La enseñanza de las Ciencias Naturales en la escuela primaria. Lecturas* (pp. 141-149). México: Secretaría de Educación Pública. Recuperado de <https://www.uepc.org.ar/conectate/wp-content/uploads/2015/04/La-ense%C3%B1anza-de-las-Cs-Naturales-en-la-escuela-primaria.pdf>
- Litwin, E. (2016). *El oficio de enseñar*. Buenos Aires: Paidós.
- Siede, I. (2010). (Coord.). *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Wassermann, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Zenobi, V. (2023). Algunas ideas y reflexiones para un camino a seguir construyendo. En V. Zenobi y A. Villa (Coords.), *Aportes para las renovaciones temáticas, conceptuales y didácticas de la geografía escolar* [Libro digital]. Luján: Editorial Universidad Nacional de Luján.

NOTAS

- 1 Si se desea profundizar en torno a cómo la Geografía aportó históricamente a la formación ciudadana, se puede consultar Zenobi, V. (2019). "¿Qué aporta la didáctica de la geografía a la formación de la ciudadanía?". En G. Funes y M. A. Jara (Comps.), *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos*. Neuquén: EDUCO-Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Comahue, Neuquén. ISBN 978-987-604-529-2.