



Estrategias didácticas en Geografía

Didactic strategies in geography

García Ríos, Diego J.

Departamento de Geografía. Facultad de Humanidades. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). ciegeografia@gmail.com

RESUMEN

Palabras Claves:

Geografía escolar
Estrategias didácticas
Modelos geográficos para el aula

La forma de trabajo en el aula se convierte en una de las tareas educativas que presenta mayores desafíos para los docentes de la actualidad, dado que ya no alcanza con solo poseer conocimientos de la asignatura. Para una geografía de escuela secundaria pretendidamente relevante, compleja y crítica, la didáctica es tan importante como los contenidos disciplinares a enseñar. Es por ello que las estrategias didácticas se vuelven trascendentales a la hora de construir conocimiento con los estudiantes, toda vez que se busca que el aprendizaje sea significativo para ellos. En este trabajo arribaremos, por un lado, a una definición precisa de estrategia didáctica, la cual si bien es nutrida por otras precedentes, pretende conceptualizarse en función de la geografía. Por otro lado, trabajaremos diferentes modelos de estrategias didácticas en geografía que son favorecedoras de los enfoques críticos de la disciplina en el aula.

ABSTRACT

Keywords:

School geography
Teaching strategies
Geographical models for the classroom

The way of working in the classroom becomes one of the educational tasks that presents major challenges for teachers today, given that it is not enough to have knowledge of the subject. For a geography of secondary school supposedly relevant, complex and critical, the didactics is as important as the disciplinary contents to be taught. That is why teaching strategies become transcendental when it comes to building knowledge with students, since learning is meant to be meaningful for them. In this work we will arrive, on the one hand, to a precise definition of didactic strategy, which although it is nourished by other precedents, pretends to be conceptualized according to geography. On the other hand, we will work different models of didactic strategies in geography that favor the critical approaches of the discipline in the classroom.

Recibido: 09/08/2019

Aceptado: 20/09/2019

1. Introducción

En la actualidad, asistimos a un viraje paradigmático dentro de la geografía escolar, dado que en la mayoría de los programas o currículas de Argentina impera una concepción epistemológica y un trabajo didáctico que nos permiten hablar de una *geografía renovada* en la escuela secundaria (Villa y Zenobi, 2006; Fernández Caso y Gurevich, 2007). Esta concepción posibilita que los documentos oficiales establezcan dos formas de abordaje didáctico que deben reflejarse en la práctica docente de los profesores que dicten esta materia: por un lado, desde el sentido epistemológico disciplinar, propone un cambio de enfoque que pretende alinear a la geografía escolar con los registros teórico-académicos que ha transitado la disciplina en las últimas décadas de desarrollo científico: las geografías críticas, humanistas y posmodernas. Por otro lado, y en relación con lo anterior, promueve una selección y un tratamiento de esos contenidos desde una perspectiva de la didáctica motorizada por la pregunta, la hipótesis y la reflexión, mediante la utilización de estrategias didácticas innovadoras.

Esta renovación ha ganado impulsores y detractores dentro del cúmulo de profesores: los primeros, porque celebran la condensación de modelos epistemológicos que coinciden con su forma de ver y entender la geografía, y los segundos, porque aún poseen rémoras de una materia escolar basada en datos, descripciones y rituales que de alguna manera les apresta una cierta comodidad en la práctica docente, incluso cristalizada en cuotas de poder basadas en la dificultad insuflada hacia estudiantes que no pueden adecuarse a los modelos memorísticos de capitales, montañas y ríos. Así, se puede afirmar que los propósitos y el sentido de la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria actual confluyen en una selección y un tratamiento de contenidos que aproximan al sujeto que enseña y al que aprende, hacia el tejido de una trama compleja que permite pensar que todo hecho geográfico es, fundamentalmente, un problema de raigambre social. Este cambio de tradición en la escuela todavía pugna para establecerse en las aulas, pero tiene una gran ventaja: posee metodologías didácticas y perspectivas disciplinares que favorecen los procesos de construcción de pensamiento crítico en el aula (Prieto y Lorda, 2011).

Uno de los problemas más habituales que presentan los profesores en la práctica es su dificultad para pensar los contenidos disciplinares aprendidos en las materias específicas de su carrera *en clave didáctica* (Bazán y Zuppa, 2016). Esto significa que, al igual que en su recorrido biográfico, analizan el listado de contenidos provisto por el diseño curricular y lo imparten ritualmente como si se tratara de un mecánico repaso de un temario, sin presentar atención a los modelos de abordaje de los mismos. Es imprescindible generar el desarrollo de estrategias de enseñanza adecuadas que posibiliten una correcta transposición didáctica hacia el aula de educación secundaria (Chevallard, 1991) y hacia estos supuestos arribará el presente trabajo. A menudo, las estrategias didácticas suelen presentar confusión cuando se las compara con las técnicas o las actividades, donde muchas veces se utiliza a estos vocablos de manera indistinta. En torno a esto, y como una primera aproximación, vale aclarar que la estrategia didáctica es siempre un producto del profesor –lo que la diferencia de las actividades de los alumnos– y, generalmente, está nutrida por una o más técnicas de trabajo áulico. En otras palabras, las técnicas son tributarias de las estrategias, pero no significan lo mismo, dado que las últimas poseen un significado pedagógico mucho más relevante para la tarea docente.

El objetivo de este trabajo está centrado en clarificar conceptualmente diferentes tipos de estrategias didácticas que son pasibles de implementar en el aula de geografía escolar, con la finalidad de evitar confusiones a las que muchas veces son sometidos estos dispositivos en la práctica –a menudo, se las asocia con los recursos didácticos o las actividades de los alumnos– y de favorecer el uso de estas propuestas didácticas en la tarea docente del nivel secundario.

2. Antecedentes

Podemos afirmar con seguridad que, junto con la evaluación, la cuestión de las estrategias didácticas es uno de los temas que más ríos de tinta ha absorbido dentro de la literatura didáctica de las diferentes disciplinas, sin embargo, constituye una de las condiciones del trabajo docente que más se resiste a cambiar en la práctica. Existe ingente bibliografía referida a las estrategias didácticas en términos generales para la educación secundaria (Sanjurjo, 2005; Anijovich y Mora, 2006; Litwin, 2008) y en geografía (Cordero y Svarzman, 2007; Gurevich y Fernández Caso, 2007), particularmente. Si bien las definiciones pueden cambiar en torno a las diferentes perspectivas y nociones que los autores pretendan incluir en sus conceptualizaciones, podríamos asegurar que en la mayoría de los casos refieren a las estrategias didácticas como la metodología de aplicación práctica que implementa un profesor para desarrollar una serie de contenidos. En el caso de la geografía escolar, inclinándonos hacia los enfoques que propugnan una geografía renovada en el aula, todas ellas coinciden en la necesidad de que las estrategias didácticas

sean catalizadoras de los siguientes propósitos:

- Permitir al estudiante reconocer su propio lugar en el espacio geográfico.
- Contribuir en la construcción de la identidad del estudiante.
- Posibilitar el desarrollo de pensamiento crítico.
- Promover comportamientos de autonomía, creatividad y participación.
- Interactuar con nuevos códigos y lenguajes presentes en nuestros alumnos.
- Promover la utilización crítica de diferentes fuentes de información.
- Superar los preceptos de la “escuela tradicional” y recuperar el concepto de significatividad.

Dentro de las construcciones conceptuales que existen en torno a las estrategias didácticas, podemos destacar las siguientes, las cuales servirán como insumo para arribar a nuestra propia definición, en el próximo apartado referido al marco teórico. [España y Foresi \(2014\)](#) afirman que:

El concepto de estrategia tiene su origen en el lenguaje militar, ya que hace referencia al arte de dirigir y coordinar las acciones militares. Militarmente, una estrategia implica varias tácticas articuladas entre sí, de tal manera que produce un efecto que no es la mera suma de las partes. Por extensión, entendemos por estrategia la coordinación de acciones para alcanzar un objetivo, un proceso regulable, el conjunto de reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento, el diseño de pasos y procedimientos para lograr un propósito, conjunto de procesos y secuencias, medios predeterminados, decisiones orientadas a lograr un fin. (p.47)

Más allá de la analogía poco feliz entre el lenguaje militar y el educativo, que no es propia de las autoras citadas, destacamos en este sentido la visión holística identificable en una estrategia didáctica para pensarla más allá de un conglomerado de técnicas. Todas las características que poseen dichas acciones deben estar enhebradas de una manera tal que estén encolumnadas para conseguir un determinado fin. Es necesario que exista una secuenciación en el proceso metodológico para que los estudiantes puedan organizar su aprendizaje de manera ordenada. Así es como lo destaca [Quinquer \(1997\)](#):

Una estrategia didáctica es una forma determinada de organizar las actividades pedagógicas con el propósito de conseguir que los estudiantes puedan asimilar nuevos conocimientos y puedan desarrollar capacidades o habilidades cognitivas. Las decisiones que toman los docentes se refieren al tipo de situaciones que se crean en el aula para conseguir que los estudiantes aprendan y construyan conocimiento. (p.99)

Si bien las estrategias didácticas son tareas que le competen de manera exclusiva al profesor, dentro de los procesos de programación de la enseñanza y preparación de sus clases, es imprescindible que, como afirma la autora, estén centradas en el objeto de aprendizaje de sus alumnos. Las mismas deben atender las características y necesidades del grupo con el que se trabajará, pues muchas veces sucede que la aplicación de una estrategia es fecunda para un determinado curso, pero resulta infausta para otras realidades y grupalidades. Los procesos de enseñanza y aprendizaje, si bien distintos, deben estar pensados siempre en términos *dialécticos*. Es por ello que consideramos necesario apoyarnos en la siguiente definición de [Anijovich y Mora \(2010\)](#), quienes hacen hincapié en la imperiosa necesidad de que el docente pueda realizarse una serie de preguntas antes de pensar y desarrollar una clase:

(...) definimos las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué. (p.23)

Bajo las definiciones que hemos adoptado, todo docente debe asumir, sin excusas, la responsabilidad de tomar decisiones didácticas de modo constante, las cuales le permitirán hacer más o menos significativo el contenido que está dictando en una clase. En función de ello, existe un abanico más que diverso e interesante para llevar adelante la tarea de implementar contenidos en el aula, pero justamente es el profesor, en su rol de intelectual ([Giroux, 1997](#)) y de artesano ([Alliaud, 2017](#)) quien dispone cuál es la mejor metodología para desarrollar un determinado tema con el grupo que tiene en frente. En lo concerniente a la geografía, existen algunos ejemplos de estrategias didácticas que se encuentran tan difundidos que han hecho escuela dentro de la didáctica de las ciencias sociales, pero como hemos afirmado, muy a menudo,

se las suele confundir con las técnicas de clase o las actividades que desarrollan los estudiantes. Es por ello que este artículo se propone clarificar el concepto de estrategia didáctica en geografía y, a partir de ello, trabajar en la construcción –para nada acabada– de algunos modelos de estrategias geográficas, a los efectos de favorecer su correcta y significativa implementación en el aula.

3. Marco Teórico

Muchas veces escuchamos por parte de inspectores, directivos, docentes o profesores de práctica que, en los tiempos que corren y con las características de nuestros estudiantes, es necesario actualizar, perfeccionar, encontrar o inventar estrategias didácticas que sean capaces de conducir una clase o vuelvan más significativo un determinado contenido en el aula. A menudo, se las coloca en un lugar de sacralización pedagógica mediante las cuales se acabarían todos los males de la educación. De hecho, el dedo señalador hacia la tarea docente muchas veces proviene desde ese lugar, con lo cual el fracaso de una clase, el poco interés de los alumnos o los problemas de indisciplina se explicarían de manera unívoca desde ese factor y se resolverían mediante cambios metodológicos.

Si bien este artículo pondera la importancia de las estrategias didácticas para el mejoramiento de la práctica docente y apunta a exhibir sugerencias teórico-prácticas en pos de su correcta implementación, no podemos de ninguna manera validar esos discursos que parten de la simplicidad de los actos pedagógicos y que, peor aún, pretenden socavar la función docente “cortando el hilo por lo más fino”, esto es: echar culpa de los problemas educativos –los cuales poseen múltiples y complejas causas– a los profesores, que en muchos casos, son la variable más vulnerable del sistema. Claro que los procedimientos metodológicos son muy importantes a la hora de pensar y desarrollar el trabajo didáctico con un determinado grupo, pero determinar tajantemente que el éxito educativo depende de su correcta o dificultosa implementación constituye un acto de irresponsabilidad extraordinario. En palabras de [Merchán Iglesias y García Pérez \(1997\)](#):

La responsabilidad de resolver los problemas de ‘falta de motivación e interés’ no puede recaer sobre una metodología ni sobre las espaldas del profesor; las causas de este tipo de situaciones son muchas y complejas, y en su solución deben intervenir, por lo tanto, muchas instancias sociales. Ahora bien, la curiosidad y las expectativas de aprendizaje pueden también, en alguna medida, ser suscitadas con ciertos planteamientos didácticos. (p.10).

En torno a lo anterior y en interpelación a los cantos de sirena que recargan la responsabilidad didáctica sobre las espaldas de los profesores, preguntamos: ¿cómo es posible que cierta estrategia didáctica implementada en un curso obtiene grandes resultados y luego, en el mismo día y con alumnos de la misma edad, ocurre un fracaso pedagógico en su implementación? Este interrogante que rompe con cualquier pronóstico simplista y demagógico, basado en diagnósticos agoreros sobre la “mala práctica” de un docente, nos permite arribar a una expresión contundente: el éxito de una estrategia para conseguir la curiosidad y expectativa con los aprendizajes de los estudiantes dependerá de muchos factores interrelacionados de índole social, institucional, grupal e individual, que si bien no viene al caso desarrollar cada uno de ellos, nos sirve para concluir con fuerza que la potencia de las estrategias didácticas radica, por sobre todas las cosas, en su *condición situada*. Todo proceso metodológico debe conllevar, necesariamente, una lectura contextual del grupo en el que se implementará y es allí donde radica, una vez más, el rol trascendente del docente a cargo.

Se vuelve imprescindible, entonces, llegar a una definición construida *desde y para* la geografía, puesto que nuestro espacio curricular en la escuela posee formas, procedimientos y teorías que le son propias. Es por ello que construiremos la siguiente conceptualización:

Las estrategias didácticas son el conjunto de decisiones metodológicas, traducidas en dispositivos de mediano plazo, que selecciona el profesor para desarrollar una serie de contenidos con coherencia pedagógica. A diferencia de las técnicas, las cuales se agotan en una clase y apuntan a generar dinámicas arraigadas a una actividad específica de los estudiantes, las estrategias son artefactos didácticos complejos que le permiten al docente, en la sumatoria de clases, definir un derrotero secuencial de contenidos. Su selección significa un fuerte componente político, al momento que la decisión adoptada por el profesor se relaciona con los propósitos e intencionalidades que busca con la enseñanza de determinados contenidos. Generalmente, se caracterizan por una concepción espiralada de los actos educativos, donde la diversidad de recursos y actividades involucrados consigue un recorrido pedagógico que acrecienta la complejidad de los contenidos, buscando siempre una relación coherente entre las clases.

Para enseñar geografía, existe una interesante cantidad de estrategias didácticas que resultan

significativas para el desarrollo del temario escolar: el estudio de caso, el aprendizaje basado en problemas, la cartografía crítica colaborativa, la salida de campo, la elaboración de *dossiers*, el desarrollo de proyectos, la preparación de simulacros con actores sociales, el trabajo mediante talleres o ateneos, la utilización del arte para ampliar el conocimiento geográfico, entre otros. Dada su complejidad, todas las estrategias didácticas mencionadas necesitan un discurrir mínimo de dos clases para concretar su implementación, lo cual ratifica su carácter medianoplacista. El éxito radica en la preparación pedagógica que debe llevar adelante el profesor para generar una progresiva aproximación al contenido por parte de los estudiantes.

Toda estrategia didáctica debe buscar, inexorablemente, un correlato con el posicionamiento epistemológico al que adscribe el profesor. Es por ello que la presente propuesta no refiere solamente al trabajo con estrategias didácticas específicas con su consecuente análisis ejemplificado, sino que apunta a que los profesores sean *conscientes* de las estrategias que seleccionan, logrando hacerse una serie de preguntas que habiliten la reflexión: ¿cuál es la estrategia más adecuada para este contenido?, ¿por qué la elijo?, ¿qué me va a permitir?, ¿qué quiero lograr con ella?, ¿es la más adecuada para este grupo de estudiantes?, entre otras.

4. Materiales Y Métodos

Una vez conceptualizadas las estrategias didácticas en tanto forma de trabajo sostenido, procederemos a desarrollar diferentes formas didácticas en geografía que les servirán a los profesores para comenzar a programar la enseñanza en torno a procedimientos que guarden una correspondencia con los contenidos. Estos modelos geográficos le permiten al docente *didactizar* los temas a abordar en el aula, toda vez que se planifica la enseñanza. Es importante aclarar que tanto los modelos didácticos geográficos desarrollados como los materiales sugeridos en cada uno de ellos no sean tomados como un libro de recetas, sino más bien como una orientación que les permitirá a los profesores de geografía organizar sus clases de una manera más consistente y espiralada. A continuación, trabajaremos sobre nueve estrategias didácticas.

4.1. El estudio de caso

Hace muchos años que esta metodología de trabajo áulico se muestra como la estrategia didáctica por excelencia en geografía, dado que en ella se emplea el concepto de multiescalaridad geográfica, consistente en la forma de aproximación espacial diferencial sobre los procesos estudiados (mundial, nacional, regional, local), y bajo esta forma de trabajo, se genera una aproximación hacia los objetos o situaciones particulares de una forma más precisa, tan necesarios para analizar procesos sociales y dinámicas espaciales. Cuando se trata de una enseñanza con adolescentes y jóvenes, se vuelve imprescindible que las conceptualizaciones generadas en la teoría geográfica sean trabajadas mediante ejemplos concretos a partir de un recorte de la realidad, aplicando la multiperspectividad y la multidimensionalidad, a los fines de reducir los márgenes de abstracción.

Los casos son instrumentos educativos complejos que revisten la forma de narrativas sobre una situación en un espacio específico y apuntan a comprender una teoría, concepto o problemática general a partir de un problema específico¹. El estudio de caso es el vehículo por medio del cual se lleva al aula un “trozo” de realidad a fin de que los alumnos y el profesor lo examinen minuciosamente, dado que “un buen caso mantiene centrada la discusión en alguno de los hechos obstinados con los que uno debe enfrentarse en ciertas situaciones de la vida real” (Wassermann, 1999, p.87). Esta estrategia permite profundizar cada uno de los aspectos y/o dimensiones del problema presentado. De este modo, puede decirse que hay dos tipos de análisis sobre el caso a ser abordado: uno a nivel “macro” (la contextualización) y otro a nivel “micro” (la especificidad).

Un estudio de caso debe ser lo suficientemente versátil para incluir dimensiones políticas, económicas, sociales y ambientales, de manera que su estudio sea complejo y ayude a comprender situaciones geográficas más generales. La idea es que, salvando las diferencias, ese problema territorial pueda ser transportable a otras realidades espaciales. Es por ello que, generalmente, la implementación de esta estrategia insume varias clases, dado que un análisis particularizado de una situación determinada, mediante métodos geográficos y dimensiones complejas, conlleva una interpretación de menor a mayor y eso demanda algunas semanas de trabajo. El hecho de que los jóvenes puedan comprender desde el ejemplo concreto y no desde la conceptualización, muchas veces se puede mostrar como una posibilidad

¹ El Diseño Curricular de Geografía de la provincia de Buenos Aires define “problemática” como “un conjunto de problemas pertenecientes a una ciencia o actividad determinadas”.

de aprendizaje más sencillo en términos didácticos.

Sin embargo, existen dos problemas o debilidades que pueden ser identificables en el desarrollo de esta estrategia: el primero radica en que por más que la problemática sea la misma, no puede ser entendida de manera mecánica en todos los espacios, puesto que se estarían omitiendo las particularidades de cada situación. La segunda cuestión se relaciona con el método, dado que a menudo es harto complejo que los estudiantes comprendan una teoría o un proceso de mayor escala mediante una aproximación inductiva a partir de un caso individual. Por ejemplo, algunas currículas recomiendan que los estudiantes comprendan la expansión y reproducción espacial del capitalismo mediante la operatoria de una empresa multinacional, cuando sabemos que esta posibilidad de comprensión inductiva es compleja hasta para los propios adultos.

4.2. Aprendizaje basado en problemas (ABP)

El aprendizaje basado en problemas (ABP) es una estrategia didáctica diagramada a partir de la resolución de situaciones del mundo real, donde el docente debe seleccionar asuntos o situaciones de interés geográfico para que los estudiantes puedan indagar y analizar de la manera más amplia y significativa posible, con el objeto de concurrir a una solución o conclusión (Litwin, 2008). Hace ya algunas décadas que el ABP se muestra como una estrategia válida para romper con los esquemas tradicionales de enseñanza, de hecho, H. Barrows, uno de sus mentores en los años 80, diagnosticaba que en las escuelas no se les estaba enseñando a los alumnos a pensar *desde* la práctica: mientras que en sus vidas cotidianas debían lidiar con diferentes cuestiones a resolver –entremezcladas y multifacéticas–, en el aula estaban aprendiendo a estudiar contenidos fragmentados y en una lista, lo cual no tiene mucho que ver con la vida real. Esto hizo que dichos planteamientos por parte del profesor lleven a los estudiantes a interrogarse y a hipotetizar diferentes resoluciones en función de cómo podrían obtenerse las respuestas. En general, se trata de preguntas complejas y dilemáticas que son construidas a partir de problemas genuinos, es decir, aquellos que no tienen mecanismos de solución anticipados. Por ejemplo: ¿Cómo es posible que en Argentina, un país que produce alimentos para 200 millones de personas, 15 de sus 45 millones de habitantes se encuentren bajo la línea de pobreza?, o ¿de qué formas es posible sustituir la matriz productiva y dependiente de un país basado en la producción de bienes primarios?

Todo hecho geográfico es susceptible de ser trabajado desde la problematización, de hecho, si este componente no existiera, el profesor estaría incurriendo en una mera descripción de elementos en un espacio determinado. Es imprescindible que una situación o problema geográfico sea trabajado desde el cuestionamiento, si el propósito es que los estudiantes sean sujetos críticos y complejos. Solo en la capacidad de enseñar y aprender a partir de problemas radicará la verdadera esencia del contenido geográfico, puesto que en ellos se vislumbra el ejercicio de trabajar con los alumnos sobre el pensamiento complejo y en la posibilidad concreta de resolver situaciones de carácter social.

Un problema necesita de un proceso de construcción previa y de debate de perspectivas. Asimismo, requiere de un análisis de las distintas dimensiones involucradas en la situación problemática, superando la tendencia a dar prontas respuestas o tomar decisiones sin una correcta examinación. Por ello, en geografía, se trabaja sobre problemas de índole social, económica, ambiental o cultural que son tan amplios que el procedimiento del docente es trabajar sobre una baja estructuración (Davini, 2008). Morales y Landa (2004) establecen que el desarrollo del proceso de ABP ocurre en ocho fases: 1. Leer y analizar el escenario del problema 2. Realizar una lluvia de ideas 3. Hacer una lista con aquello que se conoce 4. Hacer una lista con aquello que no se conoce 5. Hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema 6. Definir el problema 7. Obtener información 8. Presentar resultados. A esta esquematización le faltan dos características imprescindibles en una ciencia social como lo es geografía: el análisis y la discusión en torno a la información obtenida. Es preciso que los estudiantes puedan dilucidar el origen de la información, desentrañen las características e intenciones de lo que leen, lo cual cobra un valor por demás significativo. Dentro del proceso de aprendizaje, por tanto, irán resolviendo problemas que son propios del análisis de la información y que son altamente ponderables dentro de la disciplina geográfica.

4.3. Cartografía crítica colaborativa

Una de las características de la geografía renovada tiene que ver con la idea de que los estudiantes sean protagonistas de su propio aprendizaje. Y cuando hablamos de cartografía, es importante dejar atrás la idea de la observación y la copia de diferentes temas en un determinado mapa, para que ellos mismos puedan participar en la confección de una cartografía que sea elaborada a partir de la problematización de

contenidos propuesta en el apartado anterior.

Piracón y Gramajo (2013) afirman que el mapa es un recurso didáctico muy potente que puede ser analizado de manera compleja y crítica, momento en que las imágenes cartográficas se transforman en una estrategia didáctica donde los estudiantes son artífices de su confección. Por un lado, los mapas deben ser analizados como un *texto* que es susceptible de ser *leído e interpretado*, donde se le pueden realizar preguntas sobre la autoría: ¿quién encargó la realización del mapa?, ¿con qué fines?, ¿en qué contexto social?, ¿con qué estética?, ¿quiénes serán o son los lectores de esos mapas?, ¿qué formas estéticas acompañan el mapa? Este trabajo de indagación propone nuevos matices a la imagen cartográfica, nuevos caminos para leer esas imágenes más allá de la idea de límite geográfico que tanto arraigo encontró en la escuela moderna. Por caso, si leemos un mapa turístico de cualquier ciudad, la idoneidad de esa cartografía nos restringiría a proveernos de las rutas adecuadas para acceder a determinados lugares de interés, cuya intención por parte del ente que lo elabora queda bien expuesta. Entonces, cabe preguntarnos: ¿por qué se representan ciertos espacios y otros no?, ¿qué lugares se exhiben?, ¿cuál es el objetivo de ocultar algunos territorios? Un análisis de este tipo lleva a los estudiantes a pensar que no todo mapa es, en esencia, un instrumento objetivo e impoluto al cual no se le deben generar críticas en la observación.

Por otro lado, los autores hablan de concebir el mapa como un *lienzo* que nos lleva a pensarlo desde la *estética* y el *arte*, donde se yuxtaponen sentidos de representación y donde afloran coloraciones que le otorgan un sentido al espacio representado. Toda la combinación de pigmentaciones, caligrafías y figuras que poseen los mapas presentes y pasados reconocen en el mapa un componente estético que también es susceptible de analizar. Verbigracia, cuando Inglaterra representaba sus colonias en el mapamundi con el color rosa. Los mapas temáticos tienen mucho que afirmar en este sentido y, con ellos, el estudiante puede trabajar de manera colaborativa: por ejemplo, cuando se trata de analizar y cartografiar los diferentes problemas ambientales y sociales en el barrio de los estudiantes, donde ellos mismos deben identificar cada situación y ubicarla en el plano, conforme a sus propias vivencias y cotejándolas con la lectura de información.

El mapa debe dejar de ser una *herramienta para* y ser pensado en un *dispositivo en sí mismo*. Esto quiere decir que uno o varios contenidos, condensados en una determinada cartografía, pueden ser estudiados a partir de las diferentes intervenciones que los estudiantes realicen mediante iconografía. Es preciso que el estudiante piense al mapa como una *hoja de ruta* mediante la cual va plasmando las diferentes características de un tema de interés geográfico y, además, las va problematizando. Esto convierte al trabajo cartográfico colaborativo en una estrategia más que potente para comprender situaciones geográficas. Si pensamos en el caso de la minería a cielo abierto, los estudiantes podrán localizar los diferentes emprendimientos mineros (colocando las banderas de los países a los que pertenece cada empresa), diagramarán las diferentes vías de circulación de los minerales y los puertos de exportación, ubicarán los diferentes espacios de resistencia de asambleas u organizaciones que cuestionan y se oponen a los proyectos, identificarán los focos territoriales de mayor conflicto, entre otras. Así, el mapa se comporta como un elemento de *identidad propia* que apunta ser *escrito y pintado* de manera permanente, donde será necesario apelar a información precisa para poder representarlo.

4.4. Salida de campo

Es la estrategia por excelencia en la geografía pues permite analizar el espacio estudiado a partir de la observación directa. Desde las concepciones más tradicionales hasta las miradas más críticas, la salida de campo ha sido y es objeto de planificación en los profesores de geografía para trabajar sus clases *in situ*.

Su carácter de estrategia –y no mero instante de enseñanza– radica en lo prolongado de su implementación, dado que para el desarrollo de su preparación son necesarias tres etapas claramente identificables: el *momento previo* a la salida, donde el profesor presenta el tema, aporta bibliografía específica y sensibiliza a los estudiantes en torno a la salida; el *durante*, donde se realiza la visita propiamente dicha al espacio considerado, aquí se efectuará el recorrido previsto e incluso se podrá invitar a especialistas sobre el tema; y el *después*, donde se lleva a cabo la puesta en común y evaluación sobre lo aprendido en la salida.

El profesor debe tener en claro cuáles serán los objetivos o finalidad pedagógica de la actividad de campo para favorecer la búsqueda de respuestas a los interrogantes más comunes que se generan en una salida educativa: ¿para qué salir al campo?, ¿a dónde ir?, ¿qué hacer?, ¿cómo hacerlo? **Sánchez y Godoy (2007)** destacan la importancia de la salida de campo como una estrategia potente que permite conseguir los siguientes objetivos: desarrollan la observación, el análisis y la síntesis; promueven la autonomía del estudiante a la hora de desarrollar las actividades propuestas durante el trabajo, según el contenido dado;

permiten recolectar información, directamente en el área de trabajo, para la obtención de un producto científico; desarrollan habilidades y destrezas en el manejo de instrumentos y técnicas de muestreo; despiertan inquietudes hacia el estudio de la disciplina y el desenvolvimiento de la investigación; propician la formación de equipos interdisciplinarios de trabajo; desarrollan en el estudiante la capacidad de presentar nuevas situaciones problemáticas en torno de un tópico; establecen buenas relaciones de trabajo entre los participantes; propician en el estudiante la capacidad de resolver problemas.

Es imprescindible que los profesores piensen a la salida de campo como un *proceso de aprendizaje* donde se van conjugando diferentes contenidos trabajados en una secuencia y no como una mera instancia de aplicación o constatación de saberes aprendidos en el aula. Asimismo, se recomienda que el espacio de observación y participación sea lo suficientemente versátil para que los alumnos puedan comprender cabalmente todas las dimensiones de la problemática geográfica analizada.

4.5. Elaboración de dossiers

Uno de los principios fundamentales en el estudio de la geografía es la multiperspectiva, esto es, la diversidad de puntos de vista desde donde podemos analizar una determinada problemática. Hace algunos años que el libro de texto es un recurso cuestionado por la agenda de la didáctica, puesto que si se lo adopta como material de trabajo, existe el compromiso de ser utilizado de manera casi exclusiva durante todo el año, con los aspectos negativos que ello conlleva: mismo enfoque discursivo en todos los temas y formato único en el tratamiento de las situaciones geográficas abordadas.

Por esto, es importante que los profesores puedan armar su propio *corpus documental* de recursos didácticos, para poder pensar y trabajar con cada problemática según el enfoque ideológico y pedagógico que considere pertinente. Así, se podrá diagramar cada situación didáctica desde una dimensión económica, política, social o ambiental, haciendo hincapié en la voz de los distintos actores sociales que están involucrados en ellas.

Dossier es una palabra en francés que significa “carpeta” y se suele utilizar como estrategia para recolectar la variopinta gama de fuentes que un profesor tiene a mano para abordar un determinado contenido: textos académicos, artículos periodísticos, películas, documentales, canciones, poemas, fotografías, dibujos, historietas, entrevistas, etc. Es importante que el docente tenga la capacidad de jerarquizar y secuenciar las fuentes a utilizar, de manera que tenga coherencia con la planificación sobre ese tema. En la mayoría de los casos, la información se utiliza en función de la complejidad creciente que va adoptando un determinado problema: desde la descripción hasta la problematización y la crítica. Si tomamos, por ejemplo, el desmonte del bosque chaqueño en Argentina, el docente trabajará la localización mediante un mapa biogeográfico, la importancia de los bosques y sus servicios ambientales (texto académico), el avance de la frontera agropecuaria sobre la superficie nativa (imagen satelital), la voz de los implicados (entrevistas a productores y pueblos originarios), la comparación con una etapa pasada (mediante la proyección de la película *Quebracho*), el nudo del conflicto (mediante un documental popular realizado por las comunidades afectadas), las consecuencias de un desmonte en el espacio (artículo periodístico).

Este compilado de recursos también podrá ser realizado por los estudiantes a partir de diferentes propuestas realizadas por el profesor a cargo, en cuyo caso se irán colocando las fuentes en un sobre o caja que vaya conteniendo la secuencia de materiales buscados. A este trabajo se le denomina *portfolio*.

4.6. Desarrollo de proyectos

Junto con el aprendizaje basado en problemas, esta estrategia se posiciona como rectora de los objetivos de la escuela secundaria de muchos países de América Latina en la actualidad. Pueden existir tres tipos de proyectos: circulares, donde se desarrollan proyectos intra espacio curricular -en nuestro caso, geografía- dentro del aula en el término de un trimestre, un semestre o el tiempo que considere el profesor; verticales, donde los profesores de geografía acuerdan en todos los años de una misma escuela para desarrollar un proyecto conjunto que persiga una trascendencia que supere un año determinado; horizontales, donde profesores de diferentes materias de un mismo curso realizan un proyecto en común que es focalizado desde diferentes asignaturas. Todos ellos poseen una riqueza muy interesante en términos de aprendizaje autónomo de los alumnos.

Luego de realizar el diagnóstico de que la escuela actual, basada en el desarrollo de contenidos, pierda cada vez mayor significatividad en los estudiantes, el trabajo con proyectos se erige como una

posibilidad en la que las áreas entran en diálogo y los profesores dejan de pensar de manera exclusiva en sus disciplinas para aportar sus conocimientos hacia la elaboración de un proyecto común con saberes integrados. Esto quiere decir que, partiendo de un problema que surja preferentemente de los estudiantes, los profesores abordan el proyecto desde su óptica disciplinar o perspectiva pedagógica para aportar a su confección. Por ejemplo, si se identifica como problema la colonización en América Latina, es clara la adscripción de la materia Historia en este contenido, pero Geografía podrá aportar desde el estudio relacional Sociedad-Naturaleza antes y después de la colonia, Literatura mediante el análisis de poemas que refieran a esa etapa histórica (por ejemplo, Canto General de Pablo Neruda), Biología con el estudio de especies animales y vegetales implantadas y semillas originarias robadas por los colonizadores, Matemática en el planteo de diferentes problemas algorítmicos sobre recorridos, uso de esclavos, muertes por enfermedades, estadísticas; Arte, mediante la utilización de diferentes expresiones de artistas que retrataron aquella etapa, entre otros.

En general, los proyectos tienen como fin la concreción de un producto elaborado por los estudiantes y están fuertemente asociados a la educación situada. Por ello, son valorados por el sostenimiento de una dinámica de trabajo que se destaca por las siguientes aptitudes, citadas por Galeana (2007): deben estar centrados en el estudiante y partir de problemas del mundo real; promueven la investigación, lo cual hace que se genere una interrelación entre lo académico y la realidad; genera un compromiso mayor por parte de los estudiantes, lo cual favorece la reflexión y autoevaluación.

Esta propuesta es, acaso, la estrategia más ambiciosa que necesita de una mayor cantidad de tiempo para su puesta en práctica, pues requiere de una coordinación permanente entre los profesores de un mismo curso y de un desarrollo de etapas que es necesario realizar para llevar adelante una investigación seria y un compromiso de los estudiantes con la propuesta. Su implementación está dada por tres etapas bien definidas: diseño del proyecto, trabajo colaborativo e implementación. Es importante que el proyecto pueda trascender las paredes del aula para que su puesta en práctica tenga un impacto relativamente significativo en la comunidad. En el desarrollo de estas cualidades intrínsecas estará dado el éxito de la estrategia, la cual posee beneficios tales como: el fortalecimiento de habilidades investigativas en los estudiantes, el aumento de la motivación, el avance hacia la construcción del conocimiento, el aprendizaje en función de la resolución de problemas reales y la integración entre la escuela y la comunidad.

4.7. Preparación de simulacros mediante juegos de rol

Otro de los conceptos clave para la geografía es la diversidad de actores sociales, a partir de los cuales es preciso comprender las múltiples perspectivas desde donde puede estudiarse una realidad espacial, lo cual se vuelve significativo al trabajar sobre las representaciones, discursos y prácticas cotidianas de cada actor en función de una problemática específica. En este sentido, las propuestas de simulación se muestran como las más adecuadas para asimilar los argumentos de los distintos sectores sociales que forman parte de una situación geográfica determinada. Se vuelve imprescindible que los alumnos puedan investigar los fundamentos de cada sujeto en torno a la situación estudiada a través de fuentes confiables. Por ejemplo: el Estado, mediante las páginas oficiales del Ministerio correspondiente; las empresas, a través el ideario y la declaración de principios encontrado en sus páginas web; las comunidades afectadas, a partir de declaraciones, panfletos, documentales populares, también hallados en las redes. Luego de este proceso, cada agrupamiento de estudiantes deberá adoptar *la voz* de cada actor y desarrollarla en primera persona para ingresar en un debate que problematice la situación en torno a varios ejes: económico, político, social, ambiental.

Es importante que el profesor pueda otorgar tiempo de trabajo previo a sus estudiantes para que puedan analizar a fondo la problemática en cuestión y que “se hagan carne” de los argumentos y justificaciones de cada actor. De lo contrario, llegado el debate, los alumnos quizás se entusiasmen con la propuesta pero no existirá aprendizaje, puesto que la discusión adoptará más un cariz de “charla de café” que de debate serio y comprometido de posturas. La discusión a partir de contrapuntos debe ser coordinada por el profesor, tendrá un alcance de hasta una hora y podrá tener formato de panel de debate, mesa de invitados, reportajes, sesión de una cámara, musical, etc.

Una de las tareas más difíciles para este proceso se relaciona con la evaluación. Se vuelve harto complejo para el docente lograr hallar una nota específica cuando se muestran situaciones diferenciales de personalidad y exhibición en una clase, dado que existen posturas fuertes y débiles, que muchas veces se relacionan con el grado de timidez de un estudiante. Es preciso que el profesor logre observar *más allá* de la clase del debate, recuperando el grado de compromiso con el trabajo que tuvo cada estudiante en toda la secuencia didáctica. Aquí, la evaluación de proceso es más importante que nunca, porque puede suceder que un estudiante que trabajó denodadamente en las clases anteriores esté más retraído en el

momento de la puesta en común o, contrariamente, puede suceder que alumnos que no trabajaron mucho durante el proceso de recolección y análisis de la información, participen más en el debate por tener una personalidad más extrovertida. Por ello, será importante que el docente pueda registrar y reconocer las intervenciones, no solo a partir de la cantidad de participaciones, sino en función de la calidad de ellas.

4.8. Trabajo mediante talleres o ateneos

Esta línea de trabajo didáctico, anclada en las características del constructivismo, observa al profesor ya no como la fuente de saberes que imparte conocimientos en una clase donde los estudiantes son pasivos receptores, sino que entiende que el docente debe adoptar el rol de coordinador de aprendizajes. En este sentido, debe acompañar la trayectoria pedagógica de sus alumnos a partir de la sugerencia de fuentes, del contraste de la información, de la lectura crítica, del debate entre posturas. La modalidad taller se concibe como una estrategia de trabajo en grupos, sostenido en el tiempo, con el fin de dar tratamiento a problemáticas geográficas en colaboración con los compañeros. El hecho de que los estudiantes se identifiquen como los verdaderos protagonistas de su trayectoria hace que comiencen un proceso de deconstrucción en tanto sujeto que aprende. El ateneo, si bien adscribe a la forma de trabajo grupal, propone, en cambio, la construcción del conocimiento en forma de plenarios de discusión conjunta para arribar a nuevos sentidos en el conocimiento. La idea es que allí se puedan generar procesos de reflexión y co-evaluación, donde generalmente se producen documentos con las conclusiones vertidas sobre lo conversado.

En ambos casos, lo ideal es que exista una línea rectora de acompañamiento institucional para que estas estrategias metodológicas no sean experiencias aisladas en una sola materia, porque pueden correr el riesgo de quedar diluidas dentro de sistemas tradicionales encorsetados que solo observan al estudiante como un mero receptor de contenidos. Desde allí, esta modalidad de trabajo cuestiona fuertemente el oficio de aprender a partir de preguntas tales como: ¿es la sumatoria de información un aprendizaje auténtico?, ¿la escuela secundaria solo sirve para que los estudiantes incorporen contenidos disciplinares?, ¿es la oratoria del profesor, la toma de apuntes y la lectura del libro de texto la forma más loable para aprender?, ¿es el aprendizaje individual más potente que el colectivo? Tal como afirman [Martín Sánchez et al. \(2017\)](#), el aprendizaje auténtico supone que el estudiante se convierta en un agente activo dentro de la dinámica áulica, cuya intención es la de pensar y desarrollar pensamiento autónomo; esto conduce a la producción del evento que llamamos *aprender*. En esta situación, afirmamos que la enseñanza requiere de la necesaria colaboración de otros sujetos y es por esta razón que hay que estar dispuesto a generar trabajo mancomunado, es decir, que los alumnos aprendan a construir *con otros* los fines de la crítica. En este sentido, cuando hay aprendizaje auténtico, el estudiante está involucrado en una actividad de estudio que es de carácter significativo, solidario y reflexivo.

El hecho de que los estudiantes puedan involucrarse en un aprendizaje colaborativo implica la mediación con experiencias y perspectivas de los otros, logrando que los jóvenes se muestren más predispuestos hacia las propuestas de sus docentes ([Davini, 2008](#)). Estos baluartes pueden favorecer el principio de creatividad en los estudiantes, donde se fortalecen las identidades individuales y colectivas. Generalmente, este tipo de estrategias ensambla perfectamente con otras de las desarrolladas en este trabajo, lo cual nos hace pensar que de ninguna manera son exclusivas o excluyentes, sino más bien *complementarias*. Por ejemplo, mediante el trabajo en taller, clase a clase, se construye una cartografía colaborativa grupal; o a través del ateneo, los alumnos van recogiendo las voces de los diferentes actores sociales para luego, en la puesta en común, registrar las conclusiones en un documento escrito.

4.9. Utilización del arte para ampliar el conocimiento geográfico

Es sabido que las expresiones artísticas tienen gran potencial pedagógico para comprender procesos o hechos sociales. Muchas veces, las problemáticas son mejor asimiladas por los jóvenes cuando se las aborda a partir de propuestas atractivas, mayormente vinculadas a sus propios universos culturales como la música, la poesía, el cine o la pintura. La capacidad que tiene el arte para desarrollar la expresión, la figuración y la comunicación es tan potente que cualquier hecho geográfico adquiere un sentido de significación contundente cuando se trata de una situación problemática.

La imagen, por caso, tiene una larga tradición en las prácticas de enseñanza y los materiales de trabajo docente, por ejemplo, el primer libro ilustrado para niños, el *Orbitus Pictus* de Comenio, data de 1658. Desde entonces, con mayor o menor énfasis, las imágenes han acompañado las propuestas de enseñanza, incrustadas en recursos tales como láminas, mapas, ilustraciones y más recientemente, a través

de fotografías, infografías y videos. El uso de la imagen en geografía ha sido muy ponderado por [Hollman y Lois \(2015\)](#), quienes reconocen que las imágenes constituyen un orden de conocimiento específico que se encuentra íntimamente relacionado con las palabras, pero que tiene reglas interpretativas propias. Ya en los años 1960 se habían realizado estudios que indagaban acerca del desempeño de estudiantes que aprendían con y sin imágenes que acompañaran al texto, obteniendo respuestas favorables en tal sentido.

La posibilidad de “enfocar” un hecho espacial o un proceso territorial desde diferentes artefactos culturales favorece la ampliación del campo comprensivo de los estudiantes y los aleja del designio de la palabra como único factor explicativo, razón por la cual entendemos que a menudo se los somete al encorsetamiento de la escasa diversidad de recursos didácticos. Es común escuchar por parte de diferentes actores que las expresiones artísticas no ofrecen el grado de “seriedad” que posee un texto escrito, sin embargo, el arte es siempre una construcción que adquiere sentido en el encuentro entre quien la produce y quien la observa, en un contexto histórico, social, institucional y discursivo en el que se producen y circulan los saberes y las emociones del espectador. El arte expande el aprendizaje de los alumnos hacia las dimensiones de un proceso que necesariamente debe comprenderse en los términos que muchas veces un texto no alcanza a demostrar.

Los recursos artísticos a utilizar pueden aparecer en diferentes instancias de una secuencia didáctica: como disparadores de un tema determinado, para abordar algún aspecto específico del contenido o como corolario de una serie de clases. Es importante que se les pueda suministrar a los estudiantes un tiempo considerable para poder analizar lo que están observando o escuchando, puesto que allí se ponen en juego sentidos diferentes a la lectura de un texto. Saber “leer” imágenes o aprender a escuchar una canción alusiva es un desafío más vigente que nunca en una cultura cada vez más mediatizada donde los contenidos audiovisuales proliferan a un ritmo vertiginoso y sus códigos forman parte de la cotidianidad de los alumnos. Empero, poder salir de la interpretación del sentido común para poder anclarla al conocimiento específico y al acompañamiento pedagógico reviste una importancia superior dentro de la tarea docente. Es por ello que el desarrollo del juicio crítico se convierte en uno de los desafíos más trascendentales para la tarea docente.

Existen muchos grupos de rock o pop (Ska-P, Calle 13, León Gieco, Ataque 77, Che Sudaka, Resistencia Suburbana, entre otros) que hacen canciones relacionadas con temáticas de interés geográfico mediante letras de fuerte compromiso social; magistrales escritos de Eduardo Galeano, Juan Gelman, Jorge Amado o Pablo Neruda sobre la realidad de América Latina en su inserción dentro del capitalismo; fotografías como las de Sebastiao Salgado, Henri Cartier-Bresson, Lewis Hine o Yann Arthus-Bertrand que *dicen más* que cualquier texto; Antonio Berni, Nicolás García Uriburu o Vik Muniz, quienes ofrecen críticas al modelo consumista y agotador de naturaleza desde la pintura y la técnica del collage; decenas de películas que trabajan diferentes problemas de carácter geográfico con un abordaje más que preciso; o Bruno Catalano y Leila Alaoui, quienes hicieron espectaculares esculturas contemporáneas sobre la problemática de las migraciones actuales. Cada profesor utilizará su criterio de búsqueda para darle sentido a esta estrategia. Facilitar los recursos artísticos de manera explicativa, sea de manera separada a lo largo de una secuencia o todos ellos en su relación, a partir de la estructuración de un determinado contenido, genera que la utilización del arte deje de ser un mero recurso didáctico para constituirse como una estrategia didáctica de mediano plazo, muy potente para estudiar diferentes temas geográficos.

5. Conclusiones

La geografía es una disciplina escolar lo suficientemente versátil como para ser pensada desde diferentes ópticas metodológicas. Su propio objeto de estudio, el espacio geográfico, basado en la realidad social, le permite al profesor trabajar a partir de conceptos clave como la multiperspectiva, multiescalaridad y diversidad de actores sociales. Sin embargo, resulta fundamental que el educador se conciba como un actor intelectual y político capaz de enhebrar posicionamiento epistemológico con metodología didáctica, de una manera tal que se consiga una coherencia pedagógica. En otras palabras, las estrategias aquí desarrolladas se iluminarían con luz tenue si la adscripción del docente se sitúa en torno a perspectivas tradicionales de la disciplina. Incluso, si se las vacía de contenido crítico, en muchos casos, se estará incurriendo en el mero “dinamiquerismo” que consiste en la sumatoria de técnicas de trabajo áulico pero sin demasiado sustento en una concepción seria de la disciplina.

Es claro que por las características intrínsecas de las estrategias abordadas en este artículo, las vertientes más favorecidas con dichas condiciones son las de cuño geocrítico. Pueden existir algunas variantes de enfoques post 1970 que sean propicias para el desarrollo de determinadas estrategias (geografía fenomenológica, humanista, posmoderna), pero de ninguna manera estos métodos serían potentes mediante enfoques tradicionales. Pueden existir salidas de campo de observación a la naturaleza

o la preparación de un dossier con datos acumulados sobre una determinada situación geográfica, pero si no existe problematización y profundización de sentidos y contenidos, la estrategia se transforma en una mera metodología de descripción y constatación de saberes presentes en un texto.

Se vuelve imprescindible que los profesores piensen los contenidos didácticamente desde el origen de la planificación. Esto constituye, acaso, un cambio de hábitos e incluso una lucha con biografías propias, donde los profesores impartían un listado de contenidos y después observaban cuál era el mejor método para trabajarlos. Por el contrario, las propuestas aquí vertidas son de carácter mediano o largoplacista, lo cual busca lograr una previsibilidad y una coherencia en la implementación del trabajo didáctico. Si bien pueden erigirse como un factor único en la planificación de una determinada secuencia, lo recomendable es que puedan complementarse entre sí para lograr potenciarse en el trabajo conjunto. Por ejemplo: el trabajo por proyectos a partir de la modalidad taller, un estudio de caso a través de la cartografía colaborativa o un dossier generado en función de diferentes expresiones artísticas.

La estrategia didáctica como principio rector de la tarea docente debe superar la idea de técnica áulica para que los estudiantes logren metabolizar los contenidos de una mejor manera. Estos sentidos de la práctica le permitirán al profesor programar la enseñanza de una manera secuenciada y espiralada, puesto que todas las estrategias aquí desarrolladas se llevan a cabo desde una puesta en práctica simple hacia una implementación compleja. Sin ánimos de caer en fundamentalismos, podemos afirmar que hoy, más que nunca, la tarea didáctica del profesor está marcada por sus estrategias y sus formas de evaluación. Una vez asentadas estas bases de manera sólida en el trabajo docente, los contenidos podrán ser potenciados para ser aprendidos de una manera más significativa por parte de los estudiantes.

Agradecimientos

A Ana, por compartir la vida y las perspectivas sobre la educación.

A Agustín, porque fue el primero con el que descubrí que había otras formas de enseñar, más creativas, incluso cuando le pedíamos a Freire que “remonte” las situaciones más adversas en el aula.

A la cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente, por darme siempre la posibilidad de incorporar mis ideas y líneas de trabajo con total libertad.

A todos mis alumnos de nivel secundario y superior, que sufren a diario mis –a veces locas– implementaciones de estrategias didácticas en el aula.

A la Asamblea de Graduados de Geografía de la UNMDP, por construir juntos nuevas posibilidades y horizontes en nuestra tan vilipendiada carrera.

A King Crimson y The Beatles, por llenarme el alma de melodías todos los días.

Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y Mora, S. (2006). *Estrategias de enseñanza. Otra mirada del quehacer en el aula*. Buenos Aires: Aique.

Barrows, H. (1986). A Taxonomy of problem-based learning methods. En: *Medical Education*, 20/6, 481–486.

Bazán, S. y Zuppa, S. (2016). El conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial del profesorado en historia. Una investigación centrada en las primeras prácticas de aula. *Revista de Educación*, 225-239.

Benejam, P. y Pagés, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.

Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.

Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). *Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Buenos Aires: Novedades educativas.

Davini, M. C. (2008). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

España, A. y Foresi, M. (2014). La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media: fundamentos y desafíos. En L. Sanjurjo (coord.), *La enseñanza de las ciencias sociales en la escuela media*. Rosario: Homo sapiens.

Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Biblos.

Galena, L. (2007). Aprendizaje basado en proyectos. Universidad de Colima. Recuperado de: <http://ceupromed.ucol.mx/revista/PdfArt/1/27.pdf>

Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Godoy, I. y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens*, 8(2).

Hollman, V. y Lois, C. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires: Paidós.

Lawrence, P. (1953). The preparation of case material. En: Kenneth R. Andrews (Ed.), *The Case Method of Teaching Human Relations and Administration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

Martín Sánchez, M., Martínez Fabián, C., Águila Moreno, E., y Cáceres Muñoz, J. (2017). Habilidades y estrategias para el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista de educación*, 21-40.

Merchán Iglesias, F. y García Pérez, F. (1997). El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. *Aula de innovación educativa*, pp. 9-12.

Morales, P. y Landa, V. (2004). Aprendizaje basado en problemas. *Theoria*, 13, 145-157.

Piracón, J. y Gramajo, E. (2013). *El territorio y sus representaciones: repensar los mapas*. Especialización docente de nivel superior en Educación Primaria y TIC. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Prieto, M. N. y Lorda, M. A. (2011). Los problemas sociales o temas de controversia social en la enseñanza de la Geografía. Aportes para su aplicación en el aula. *Geográfica de América Central*, pp. 1-18.

Quinquer, D. (1997). *Estrategias metodológicas para enseñar y aprender ciencias sociales: interacción, cooperación y participación*. Madrid: Morata.

Godoy, I. y Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía. *Sapiens*, 8(2).

Sanjurjo, L. (2005). *Volver a pensar la clase*. Rosario: Homo sapiens.

Villa, A. y Zenobi, V. (2006). *Situación y perspectivas de la enseñanza de la Geografía*. La Plata: DGCyE.

Wasserman, S. (1999). *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.