

VI Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria



La **opción** por la **interdisciplinariedad**.
El **estudiante** como **protagonista**.

COMUNICACIÓN

4, 5 y 6 de
noviembre
2010 LIMA - PERÚ



PONTIFICIA
**UNIVERSIDAD
CATÓLICA**
DEL PERÚ

www.pucp.edu.pe/vicidu

INTERDISCIPLINARIEDAD Y PRÁCTICAS EN EL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA

Elina Beatriz MARTIN¹, María Graciela DI FRANCO², Leticia Nora GARCIA¹, Daila Graciana POMBO¹, Miguel Angel SILVA¹, Stella Maris LEDUC¹, Norma DI FRANCO²

Departamento de Geografía¹ – Departamento de Formación Docente²
Facultad de Ciencias Humanas^{1,2} – Universidad Nacional de La Pampa^{1,2}

Resumen

*La Facultad de Ciencias Humanas implementa en el año 2010 nuevos planes de estudio en las carreras de Profesorado. A los campos de Formación General, Disciplinar y Docente se suma el campo de la Práctica que se construye durante los cinco años de formación. El mismo tiene por objetivo producir un aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los diferentes ámbitos donde se desempeñe profesionalmente el geógrafo. Está configurado como un eje transversal para resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes hacia la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. En este trabajo, se presentan las primeras acciones de implementación del Profesorado en Geografía. La propuesta contempla que en cada año lectivo, distintas cátedras diseñen tareas de vinculación con el campo de la **práctica**, lo que implica comenzar a discutir las concepciones de práctica y praxis de las cuales no suelen presentarse tantas diferencias discursivas como de acción.*

Palabras clave: prácticas docentes - interdisciplinariedad – integración – aprendizaje real – cultura colaborativa

Introducción

La Facultad de Ciencias Humanas implementa en el año 2010 nuevos planes de estudio en las carreras de Profesorado. A los campos de Formación General, Disciplinar y Docente se suma el campo de la Práctica que se construye durante los cinco años de formación. Dicho campo, tiene por objetivo producir un aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los diferentes ámbitos donde se desempeñe profesionalmente el geógrafo. Está configurado como un eje transversal para reforzar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes hacia la participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos. Es una experiencia innovadora, ya que por primera vez en un plan de estudio de esta facultad se diseña una propuesta de tal naturaleza. Además, podemos afirmar que no hay experiencias de este tipo en otras universidades. En este trabajo, se presentan las primeras acciones de implementación del Profesorado en Geografía. La propuesta contempla que, en cada año lectivo, distintas cátedras diseñen tareas de vinculación con el campo de la Práctica, lo que implica comenzar a discutir las concepciones de Práctica y praxis de las cuales, no suelen presentarse tantas diferencias discursivas como de acción.

Naturaleza conflictiva y cargada de valor de los planes de estudios

Un plan de estudios constituye “un documento curricular en el que se seleccionan y organizan con unidad y coherencia, las materias (asignaturas o disciplinas) con sus contenidos mínimos y formatos que le son propios, experiencias que garantizan una formación académica y/o profesional necesaria para alcanzar la titulación en un área del conocimiento” (Barco, 2006: 2). Es decir, un plan es una selección intencional que implica un proyecto político en relación a la formación de sujetos y a los saberes que esa formación requiere. Lejos de ser un listado desapasionado y neutro se constituye en el eje vertebrador de la formación y se recrea al conocimiento como discurso científico que es, una representación de la realidad validada como legítima a partir de los regímenes de verdad que toda sociedad establece desde el poder. Por ello es imprescindible advertir la naturaleza conflictiva y cargada de valor de los problemas que se presentan en el tratamiento curricular de un plan de estudios para poder consensuar que el currículum es una herramienta en manos de los profesores, ya que es, su propia capacidad de reflexión, escrutinio crítico y la investigación, las que materializan los ideales educativos en principios de acción. Esto equivale a entenderlo como hipotético, dado que, obliga al profesor a explorar y a investigar para resolver los problemas que se plantean y que será su tarea profesional, la búsqueda de respuestas cooperativas sobre estas cuestiones en un contexto socio histórico particular.

En este sentido, el currículum forma a profesores y a alumnos en el ejercicio deliberativo de la autonomía, el autogobierno, del desarrollo de la capacidad de comprensión a través de la utilización del conocimiento -entendiéndolo como problemático, como certeza situada- y la toma de decisiones políticamente comprometida.

En esta mirada política de la formación universitaria entendemos al currículum como un proyecto cultural institucional cooperativo que representa un proyecto político en relación a la formación, el conocimiento y la educación, capaz de generar responsabilidades compartidas para transformarlas en una Práctica pedagógica autónoma. Este proyecto institucional cooperativo se enmarca en un currículum democrático en tanto, desoculta relaciones de poder,

forma intérpretes críticos de la cultura obligando éticamente a los docentes a preguntarse ¿qué enseño?, ¿porqué lo enseño? y ¿quién se beneficia con esta enseñanza? de manera tal que, alumnos y profesores podamos ser “fabricantes de significado”, en una cultura que requiere participación y toma de decisiones a través de la apropiación del saber. Nos convertimos así, en comunidades de aprendizaje que asumen la posibilidad de pensar vínculos potentes en los planes y diseños curriculares, a partir de experiencias que reduzcan las distancias entre teoría y práctica, entre formación general y específica, entre cultura experiencial y crítica y entre espacios de formación y de desempeño profesional.

La organización relevante de los contenidos en un plan

La organización relevante de los contenidos en los planes de estudio favorece la promoción de un diseño integrado, que parta de estructuras didácticas justificadas desde ejes estructurantes del saber. A partir de allí los vínculos posibles (multidisciplina, pluridisciplina, interdisciplina, transdisciplina) deben ser caminos graduales a la integración del saber.

Cuando más fragmentados se presentan más se dificulta la posibilidad de reconstrucción y uso con lo que se reduce el ejercicio genuino de ciudadanía. De allí que, “interdisciplina”, currículo global, integrado, sean pretensiones históricas -que superados los nombres y modas- apuntan a una sólida comprensión por parte de los sujetos de la cultura crítica para poder entender y transferir a su vida cotidiana generando espacios de intervención y mejora. No hay nada, políticamente más potente.

Comúnmente disciplina hace alusión a un cuerpo de saberes, técnicas y peculiaridades de una parte del conocimiento, es decir que la disciplina obliga a la aprehensión de un código, una “red semántica”, un talante o estilo que identifica, agrupa y diferencia de otros. E. Morin (2001) expresa que, la disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico que tiende a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella se constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o utilizar y, eventualmente, por las teorías que le son propias. De igual manera, la disciplina tiene un énfasis político, pues se trata de la posesión de un saber, el dominio de una técnica o un arte y de la división del trabajo en campos, áreas o aspectos de un objeto. Exige alerta porque la constitución de las disciplinas como división del conocimiento puede promover encerramientos, dogmatismos e incomunicación entre saberes y sujetos. De allí la preocupación del equipo de trabajo en consolidar un trayecto de interdisciplina que enriquezca la apropiación de aprendizajes lo más significativos posibles. Al preguntarnos por los vínculos a potenciar se ha puesto énfasis en las relaciones entre Teoría y Práctica así como en la formación docente y la formación disciplinar

Los primeros pasos en el campo de la Práctica

La organización del campo de la Práctica se diseña en un espacio, primer año; en un tiempo, primer y segundo cuatrimestre y con una estructura, que reúne responsabilidades de profesores del campo de la formación docente y del campo disciplinar, se busca iniciar el contacto y la reflexión acerca de la formación de profesores, potenciar los saberes de cada asignatura y el contexto socioeducativo.

Se inicia el trabajo con las dos primeras cátedras cuatrimestrales del Profesorado, Introducción a la Geografíaⁱ y Técnicas en Geografíaⁱⁱ. Se elaboró un cronograma de trabajo entre los profesores de ambas cátedras, de la Residencia Docente Geografía y de Formación Docente.

Los primeros encuentros, avanzaron rápidamente a relatos sobre los ejes estructurantes de cada una de las materias: teorías, autores, perspectivas, escuelas, paradigmas y las posibilidades de trabajo que se podían generar. Las preocupaciones y cuestionamientos pasaban por, ¿cómo potenciar el vínculo con el espacio real, local y vivencial de los alumnos?; ¿cómo recuperar las concepciones personales, sus ideas previas? y ¿cómo asegurar la mayor comprensión e interpretación de los materiales teóricos ofrecidos por las cátedras? Es así, que se comenzaron a delinear las acciones concretas del, hasta ese momento, proyecto de Prácticas Transversalizadas del Profesorado de Geografía..

La Geografía se ocupa de estudiar el espacio y los diferentes actores partícipes de una sociedad compleja y dinámica. El objeto de estudio, el espacio, es construido por quienes ponen en interacción las configuraciones espaciales con la dinámica social a efectos de interpretar su manifestación territorial. El conocimiento geográfico requiere aportes teóricos convergentes que permitan comprender la realidad actual y lograr un adecuado análisis de los procesos que se desarrollan en un contexto espacio-temporal. Las contribuciones de otras ciencias y otros campos del conocimiento científico favorecen a una amplia interpretación de la dinámica en diferentes escalas. La Geografía del Siglo XXI permite interpretar los procesos, facilitando la identificación de las variables constitutivas de la organización territorial y las acciones generadoras de cambios espaciales.

En virtud de estos propósitos, expresos en el Plan de Estudios, las dos cátedras, planificaron salidas de campo. La información obtenida fue utilizada por ambas intencionalmente. El trabajo en Técnicas en Geografía facilitó la construcción de los conceptos de paisaje, territorio y espacio y las posibilidades de utilización de los datos recopilados, mediante herramientas tecnológicas, en la elaboración de cartografía simple. En el caso de Introducción a la Geografía, se planificaron dos salidas. En la primera se recogieron “intuitivamente” las impresiones de cada grupo de alumnos en el recorrido a los espacios educativos de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa, específicamente, escuelas de diferentes niveles de enseñanza secundaria. Todas constituyen el ámbito del futuro desempeño profesional de los alumnos del profesorado. La segunda salida estuvo direccionada a fin de contrastar “los no vistos”. Con la información recopilada la cátedra explicita los distintos elementos que perviven de cada una de las escuelas teóricas geográficas: regional, teórica, de la percepción, radical y postmoderna. Es, en Técnicas en Geografía, que toda esta información se recupera en la construcción, mediante el uso de SIG (Sistemas de Información Geográfica), de planos de sectores por escuela con generación de referencias propias de los aspectos relevados. La recuperación e integración de los conceptos se llevó a cabo por medio del eje fundamental de la Cátedra, el proceso de elaboración de Cartografía Temática, el mismo se inicia con la referencia a las fuentes de información requeridas para la preparación de representaciones cartográficas, con la posterior construcción intelectual o diseño de la representación cartográfica en relación con los objetivos que se persiguen. Finalizando así, con la elaboración cartográfica propiamente dicha que incluye tanto la elección de las variables visuales a emplear como la lectura cartográfica.

El objetivo de esta Práctica era plasmar en el plano de Santa Rosa el “espacio” (el entorno, el contexto) de la escuela, la cual habían visitado y recorrido en dos oportunidades. La Cátedra utilizó estas salidas en un trabajo práctico integrador de los temas vistos en el cuatrimestre de la cursada, para lo cual se le dio libertad a los alumnos a que crearan la cartografía pertinente (Plano 1) con la posterior explicación y justificación de la elección de los elementos y variables seleccionados para la representación cartográfica.

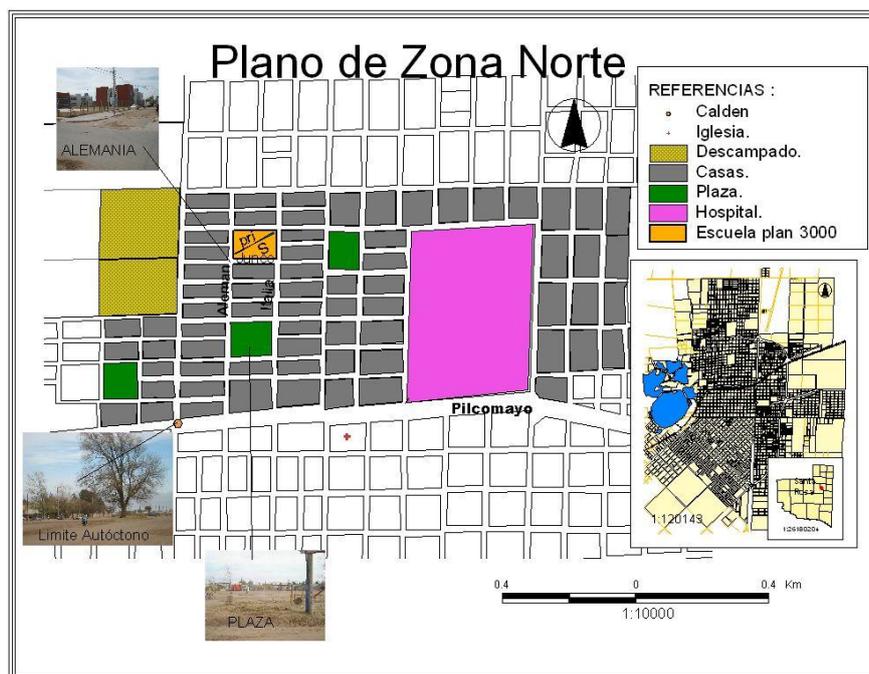


Fig.1: Realizado por una alumna de Técnicas en Geografía

Aprendizaje real

Desde el inicio de este proceso de formación se ha puesto énfasis en aspectos que están potenciando la apropiación del saber, la integración de los conceptos y el trabajo colaborativo.

Trabajar sobre una concepción de aprendizaje real implica que él mismo se construye sobre las propias necesidades, estructuras cognitivas y afectivas de los alumnos. Existe un fuerte énfasis en el contacto con la realidad, en la construcción de situaciones similares a las que lleva adelante un investigador en su disciplina así como en las acciones propias de las capacidades para la actuación docente en los distintos ámbitos de desempeño. Este aprendizaje situado, en contexto, andamia la comprensión de procesos de mayor complejidad y abstracción. Esto es lo que Wood (1986) define no como dirigir, sino “conducir por seguimiento”, para esto los alumnos se apropian de un saber y aumentar su nivel de autonomía. El sujeto se presenta como un sujeto integrado y este modo de trabajo fortalece sus puntos, sus argumentos y su persona. El aprendizaje real ha sido sostenido desde las dos cátedras involucradas y ha sido fundamental en la evaluación informal de los alumnos.

En términos de formación, las salidas han ofrecido la posibilidad de la comprensión de ideas intuitivas de los alumnos, tanto en relación al espacio como al espacio escolar. Estas concepciones se constituyen en verdaderos “modos de ver” y filtran la nueva información, en tanto la incorporan, la modifican, la rechazan. Señalan lo que Jurjo Torres referencia como “sentido común” (Jurjo Torres, 2003: 19), miradas y explicaciones de la cultura construidas como representaciones sociales y sostenidas sin beneficio de inventario, en palabras de Gramsci.

Estas primeras miradas se centran en:

Grupo N° 4:

“En nuestra salida a campo pudimos observar que el predio de las escuelas Unidad Educativa N° 4 y Polimodal Manuel Belgrano, está en una zona muy transitada por vehículos, ya que se encuentra en uno de los accesos a la ciudad. Esto complica la situación a la hora de salida y entrada de los chicos al colegio, debido a que pudimos constatar que no había inspectores de tránsito que controlaran la situación, aunque si hay señalizaciones, pero los automovilistas no las tienen en cuenta”

Grupo N° 7:

“Algunos detalles que consideramos importante mencionar como una crítica constructiva:

- El colegio se ubica en un sector alejado del centro de la ciudad.
- En la parte posterior, está rota la malla que cierra el límite del colegio y por donde se escapan los alumnos y jóvenes externos a la institución ingresan.
- Además en la parte posterior del colegio, se encuentra una cancha de fútbol, donde también está rota la malla y por donde los alumnos al finalizar su jornada escolar salen en vez de salir por la parte de adelante por donde corresponden que saltan.
- No posee lomo de burro
- No posee señalización
- No hay seguridad que cuide a los alumnos cuando entran y salen.
- Sus paredes se encuentran rayadas”

Grupo N° 8:

“En nuestra salida campo realizada en la Unidad Educativa N° 8 ubicada en el barrio Butaló entre las calles Trenel y S. Álvarez, pudimos observar que en el contexto que la rodea se puede encontrar la presencia de una amplia avenida (Santiago Marzo Sur) apenas ubicada a una cuadra de la institución, también se hace presente un parque de diversión en condiciones de abandono, en frente de esta se encuentra un complejo de departamentos, el polideportivo Butaló; y también la presencia de un mural en las cuales se reflejan las figuras del Che Guevara y la imagen de Jesucristo haciendo referencia a la lucha por la no violencia.”



Fig.2: Escuela N° 221 – Santa Rosa – La Pampa

También la selección de las fotos aportadas por cada grupo explicitan estas concepciones de mundo de los estudiantes. Todos los grupos que recorrieron las escuelas secundarias de esta ciudad fotografiaron la fachada de la escuela y todos dedicaron al menos una foto a las rejas que “protegen” escuelas, aulas, patios. Es decir que en los relatos escritos se pone “en foco” la seguridad, la higiene, el rayado de las paredes, los inspectores de tránsito, la vestimenta de los alumnos, sus mochilas, celulares. En consonancia con ello la fotografía se concentra en la seguridad y las rejas.

Esto genera muy ricos intercambios y debates acerca de lo que ofrece cada grupo, los ejes de registro grupal y fundamentalmente el sentido de esa seguridad en términos de ¿Para qué son la rejas?, para quiénes, ¿Para los que están adentro o afuera? Aparecen los miedos al espacio escolar y a los sujetos de esa escuela que en cinco años serán sus alumnos.

Un desafío muy importante para la formación en la Universidad es reconstituir desde los profesados la confianza en la escuela, en los adolescentes y en el rol de los profesores ofreciendo un saber que resulte relevante, modifique estos esquemas “habituados” y permita de-construir estos mandatos hegemónicos del lugar social de la escuela.



Fig. 3: Escuela Normal Superior J.A. Roca – Santa Rosa (La Pampa)

El espacio geográfico concebido homogéneamente y entre otros elementos, cuadratura, localización, tamaño, percepciones de fachadas, colores, espacios “limpios o sucios”, “nuevos o viejos”, monumentos, seguridad e inseguridad, circulación de personas, todos quedaron en “evidencia” en el registro informal de los alumnos.

Al planificarse el segundo parcial de Introducción a la Geografía, el profesor incluye una pregunta que recupera ¿qué lineamientos teóricos se pudieron obtener y detectar en la salida de campo realizada durante la cursada de la materia? Entre las respuestas de los estudiantes en el contexto de la evaluación puede mencionarse:

Protocolo Nº 1:

“En primer lugar pude observar elementos de la geografía regional puesto que las características de la escuela, en general, y las del barrio son homologables; es decir, ambos son representantes de un sector de la sociedad que es marginado por el mismo sistema imperante y que se lo “separa” porque se ha considerado amenazante. Es, en este sentido, que se incorporan al análisis elementos de dos teorías de la disciplina geográfica, como son la teoría de la percepción y la del comportamiento y la crítica radical. El aspecto exterior que tiene la escuela se asemeja a la de una prisión, por la cantidad de rejas que hay, tanto en las ventanas como en los tapiados de la misma, y general la “sensación” (T. de la percepción) de que existe algo que es amenazador, y ese algo son los adolescentes que concurren a la Unidad 1. Es, en este punto, donde se introduce la teoría de la crítica radical, puesto que esa “sensación” y la forma de verse la escuela tiene un por qué”.

Protocolo Nº 2:

“En la salida a campo pudimos detectar que sin tener conocimientos previos en la primer salida, utilizamos lineamientos teóricos de las nuevas geografías. Usamos la Geografía de la percepción, porque cuando llegamos a la zona a analizar tuvimos una mirada perceptiva de la realidad y del lugar. A su vez nosotros nos fuimos con una imagen del espacio o un mapa mental del lugar investigado. En estas imágenes llevamos elementos significativos y que nos llamaron la atención, por ejemplo calles (Pilcomayo), el barrio, la falta de espacios verdes. Donde se pone en juego la valorización del paisaje de este plan territorial donde se han dejado lugares para espacios verdes pero son descampados con basura”.

Protocolo Nº 3:

“En la geografía de la percepción ha tenido gran atención el estudio de la imagen de la ciudad, lo puedo relacionar con las salidas a campo, en donde percibimos la imagen de la ciudad, en función a sus características, dependiendo si el barrio donde se encontraba la escuela estaba en buenas condiciones o no, etc. La imagen que los ciudadanos formamos de nuestra ciudad, según la obra de Lynch está organizada en torno a elementos significativos: caminos que se utilizan, los barrios, los modos y ciertos hitos significativos que son identificables en el paisaje. La imagen que poseemos de una ciudad es diferente según la edad, la clase social, la actividad, el tiempo de residencia. El trabajo de campo realizado sobre las escuelas, me permitió percibir que el barrio donde se encontraban las escuelas se encuentra en el centro de la ciudad, pudiendo observar elementos simbólicos (históricos, monumentales, culturales, de poder) que posee.”

La recuperación en el ochenta por ciento de los casos, de elementos de la geografía de la percepción, de la geografía crítica y radical, la geografía regional permite señalar la relación

construida entre la salida y las categorías teóricas enseñadas, este ejercicio ha redundado en beneficio de los estudiantes y de la cátedra misma. Al respecto señala el titular de la materia:

Protocolo profesor:

“Indudablemente que el desarrollo de las Prácticas transversales se constituyeron en un verdadero acierto, especialmente para el sujeto de aprendizaje, pues los conceptos teóricos – a menudo abstractos y de difícil comprensión – fueron articulados con el sentido que se pensó para la salida a terreno. Tratándose la ciencia geográfica de una disciplina espacial, donde la adquisición de facultades primarias son importantes: tales como la percepción visual, como el desarrollo de la capacidad empática con respecto a la producción del espacio social (en su variante empírica como simbólica), facilitaron de manera contundente los contenidos curriculares de la asignatura con dichas facultades desplegadas en el “laboratorio” geográfico espacial. Restaría un proceso de perfeccionamiento para desarrollar cualidades tales como la comparación y la crítica fundamentada ante el objeto de conocimiento geográfico para desterrar la idea de “reproducción mecánica de lo percibido y de lo internalizado” que se ejecutó en una primera instancia en la experiencia que realizamos”.

Conocimiento integrado y cultura colaborativa

Otro aspecto fundamental en este trabajo, es la cultura colaborativa e interdisciplinariedad entre los profesores implicados que han establecido acuerdos respecto al modo de trabajo, en base a un clima de confianza que permite opinar y disentir. Esto ha generado un carácter productivo encaminado a potenciar la articulación e interacción entre las distintas materias, de la formación docente y disciplinar, así como entre las categorías teóricas de la bibliografía y las salidas de campo.

La confianza y colaboración son los pilares de esta tarea, lo que no implica diferencias de aspectos, perspectivas, análisis, sino la riqueza de la complementariedad en experiencias y conocimientos. Se constituye un grupo, de los que Musgrove describe como “relación entre individuos concretos, idiosincrásicos, despojados tanto de status como de rol” (Musgrove, M. 1977:155). Este entusiasmo permite la conexión con los alumnos e instancias de discusión y trabajo colaborativo entre docentes, todo un ejercicio poco frecuente en el ámbito universitario. La generación de un clima de diálogo, disminuye las defensas y resistencias en las tareas grupales. El otro no se presenta amenazante y se puede poner en foco la enseñanza, esta vez desde lo disciplinar, político, didáctico y curricular, es decir, se comparten las miradas potentes e inclusivas de la “mesa de Prácticas”. En este contexto, mejoran las articulaciones entre las cátedras, al interior de la formación disciplinar y docente. Se difuminan los límites de las disciplinas y se comienza a pensar las relaciones hacia la interdisciplinariedad y hacia un curriculum que aumenta los niveles de integración, favorece la construcción del saber y democratiza las relaciones sociales.

A partir de estos vínculos de confianza y saber, adquiere visibilidad la importancia de comenzar a construir una estructura del saber geográfico que articule aquellos conceptos y procesos que resulten fundantes del saber y que, sin ellos se pierde su comprensión. Aprender en estructura, diría Bruner, es aprender cómo están relacionadas las cosas, genera vínculos con los saberes previos, favorece la memoria comprensiva, permite la inclusión de ejemplos, casos, saberes, es económica en la potencialidad de provocar enseñanza y aprendizaje relevante que hace funcional al saber.

El proceso de transversalizar las Prácticas durante el primer cuatrimestre transitó, por la búsqueda de acuerdos sobre categorías que potenciaron contenidos de las materias Introducción a la Geografía y Técnicas en Geografía, a la vez, se logró vertebrar algunos espacios, no solo del segundo cuatrimestre, sino, de los próximos años de la carrera.

En este sentido se avanza en la discusión sobre las categorías-conceptos: espacio geográfico, territorio, paisaje y ambiente que fueron abordadas desde la construcción teórica de diferentes corrientes de pensamiento y su vinculación práctica en las tres salidas de campo. Estos conceptos aproximan y focalizan el objeto de estudio básico de la geografía, desde distintos niveles de abstracción y escalas de análisis. Desde las nociones más generales y abstractas, a dimensiones más perceptivas se secuenciaron los conceptos.

Así se entiende, “el espacio geográfico como la categoría más abstracta, resumen y expresión de la relación sociedad-naturaleza. Es una noción utilizada para referirse al escenario de la vida y del trabajo de las sociedades y que engloba al conjunto de los procesos de reproducción, en sentido amplio de las distintas sociedades del globo” (Brunet en Gurevich, 2005;47)

“Territorio es la categoría que contempla el espacio geográfico apropiado, puesto en valor y en el que se advierte las condiciones de un ejercicio efectivo del poder político. El territorio alude al espacio efectivamente usado, tasado o en reserva, resumen de las relaciones históricas entre la sociedad y la naturaleza”. (Moraes y da Costa en Gurevich,2005;47)

En tanto, “el término paisaje alude a la dimensión observable y fisonómica del territorio, es decir, a su modo de presentación a los sentidos” (Santos en Gurevich,2005; 47) “Los paisajes exhiben, los aspectos visibles del conglomerado de rasgos del espacio geográfico a nivel mundial; son la apariencia, el modo en que aparecen esos rasgos en un lugar particular del globo; por lo tanto los paisajes se hallan transfigurados por las fuerzas de la economía, la cultura y la política” (Gurevich,2005; 48).

La intención es, poder captar que estos conceptos juegan e interactúan en un mismo ejercicio analítico dependiendo de la necesidad, de mayor o menor complejidad y/o profundización.

“De hecho, al analizar un paisaje –y no solo observarlo y describirlo-, al reconocer sus lógicas invisibles, las que explican por qué es así, y no de otro modo, nos acercamos a la frontera de un análisis territorial, y si vinculamos esas lógicas con procesos generales de la teoría social, política, económica y cultural, nos aproximamos a un abordaje propio del espacio geográfico.” (Gurevich, 2005: 49)

Ambiente alude al espacio geográfico modificado por la sociedad y R. Gurevich afirma que, para su comprensión es necesario plantear la complejidad a partir de tres aspectos, el primero, relacionado con la temporalidad respecto al problema de la conservación de los recursos naturales a mediano y largo plazo; el segundo, las escalas de análisis, a fin de comprender los problemas de agotamiento, global-local, local-global, entre otros. Y el tercero, el carácter intergeneracional de la noción de recursos naturales y de ambiente (Gurevich,2005;69).

En cada una de estas dimensiones están inscriptas relaciones fundantes como la relación sociedad-naturaleza, relación dialéctica que conjuga el sistema de acciones sociales y el sistema “ecológico”. ¿Qué acciones se ejercen sobre los sistemas ecológicos? (y con qué modalidad?) ¿Quién actúa sobre el ambiente?, diferenciando actores socioeconómicos, considerando los por qué a través de racionalidades específicas, e identificando quién sufre o se beneficia con los cambios socio-ambientales. Esto lleva a pensar en la contracara de estas

acciones, no solo qué respuestas ecológicas se producen sino cómo afectan al sistema social. En este camino interpretativo es central la visión de la naturaleza mediada por el trabajo humano así hablamos de recursos naturales, incorporando el valor de las funciones que ese recurso ofrece dentro del sistema.

De esta manera “y a diferencia de las clases de ciencias naturales, la naturaleza no es captada desde las lógicas físicas – naturales *per se*, sino desde los procesos sociales de apropiación y transformación que van modificando y artificializando progresivamente los elementos naturales del planeta.”(Gurevich,2005:61) y se agregaría, el conocimiento de funciones del ciclo de la naturaleza que pudieran generar riesgo potencial al sistema social previniendo, conviviendo o aprovechándolo.

Por ejemplo, los recursos hídricos se enmarcan en un sistema que incluye no solo la red hidrográfica superficial de la cuenca sino, el sistema de alimentación que además está inserto en un sistema de circulación atmosférico global. El recurso es valorado por su utilización en múltiples usos pero también sus funciones interrelacionadas en un ecosistema.

Otro ejemplo, la explotación de recursos mineros requieren tecnología adaptada a las condiciones de explotación, sea en galerías, a cielo abierto; el sustento de conocimiento de la estructura geológica, geomórficas, geomorfológicas e hídricas, no sólo explicaría las condiciones de la génesis del recurso, la asociación con otros recursos sino las condiciones “residuales” de su explotación. Los recursos energéticos derivados de la geotermia necesitan ser contextualizados en el marco de su génesis geológica, esa potencialidad ligada a procesos que pudieran generar “inestabilidades” tectónicas transforma la potencialidad “productiva” en “peligrosidad” potencial. Estos son simples ejemplos de la explicación de los diversos procesos “naturales” necesarios siempre en contexto del sistema social.

Tal como se mencionó, en la relación sociedad naturaleza, es importante señalar que las acciones a llevar adelante en el segundo cuatrimestre están incluidas en las cátedras, denominadas “geografías físicas”, las se que vinculan en la relación sociedad – naturaleza desde los campos específicos de la geología y geomorfología, climatología e hidrología.

Este trabajo interdisciplinario permite discutir los fundamentos epistemológicos, políticos y curriculares del saber subrayando la potencialidad que ofrece a la construcción de sujetos integrados que puedan conectar el ámbito experiencial con el escolar, con el entorno, con el contexto y con la posibilidad de convertirse en un verdadero “espacio ecológico” (Pérez Gómez, 1999: 307) de comprensión e intervención ejerciendo una ciudadanía que alcance los mayores niveles de criticidad.

Conclusiones o cuestiones abiertas

La posibilidad de pensar una formación docente más próxima a los contextos reales podría recuperar el mandato político de la universidad pública, formando profesionales dispuestos a ofrecer resistencia a las perspectivas que restan, alientan y aumentan la exclusión escolar, social y cultural. La construcción de una praxis es el verdadero desafío de la formación que se encamina. ¿Seguiremos entendiendo la Práctica como aplicación de la teoría? ¿Podremos democratizar las relaciones de poder en las cátedras universitarias? ¿Podremos articular con las escuelas? Estos y otros interrogantes volverán en investigación desde estas iniciativas de interdisciplinariedad e integración como parte de la implementación del Plan de Estudios 2010 del Profesorado en Geografía, FCH - UNLPam.

Referencias Bibliográficas:

- BARCO, S. 2004. "Formación docente o de la cartografía de los archipiélagos". Inedito. Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue.
- BRUNER, J. "Hacia una teoría de la Instrucción". México. Uthea. 1969.
- CARR, W. "Calidad de la enseñanza e investigación acción". Díada Editora. Sevilla. 1989.
- DÍAZ, R. - ALONSO, G. "Construcción de espacios interculturales". Miño y Dávila. Madrid. 2004.
- DRIVER, R. "Psicología cognitiva y esquemas conceptuales de los alumnos. Barcelona. Revista Enseñanza de las Ciencias. Nº 4. 1986.
- EDELSTEIN, G. "Prácticas y Residencias: memorias, experiencias, horizontes" *Revista Iberoamericana de Educación*. Número 33. Madrid. 2003.
- EDWARDS, D. - MERCER, N. "El conocimiento compartido. La comprensión en el aula". Barcelona, Paidós.1988.
- GIORDAN, A. "Los conceptos adquiridos en el proceso de aprendizaje" *Revista Enseñanza de las Ciencias*. Nº5. Barcelona. 1987
- GOODSON, I. "Estudio del curriculum. Casos y métodos". Amorrortu. Buenos Aires. 2003.
- GRUNDY, S. "Producto o Praxis del currículum". Morata. Madrid.1991.
- GUREVICH, R. "Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 2005.
- KEMMIS, S. "El currículum: más allá de la teoría de la reproducción". Morata. Madrid. 1988.
- KEMMIS, S. "Hacia una ciencia crítica de la educación". Laertes. Barcelona. 1990.
- MORÍN, E. "Repensar la reforma. Reformar el pensamiento". Buenos Aires, Nueva Visión. 2001.
- MORIN, E. "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro". Francia, UNESCO. 1999.
- MUSGROVE, F. - MIDDLETON, R. – HAWES, P. "Margins of the mind". Methuen. London. 1977
- PEREZ GÓMEZ, A. La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid. Morata. 1999.
- STENHOUSE, L. "La investigación como base de la enseñanza". Morata. Madrid. 1987.
- TORRES SANTOME, J. "Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado". Morata. Madrid. 2001.

Referencias

ⁱ La cátedra Introducción a la Geografía comprende tres unidades de análisis conceptuales que se refieren básicamente a estudiar la evolución del pensamiento geográfico a través de sus rupturas y continuidades. Ello implica formalmente circunscribirlo a la idea de paradigma, por ello también incorpora los elementos epistemológicos básicos en su conformación y los mecanismos académicos y extra académicos que justifican su desarrollo, sus grados de coherencia interna y sus contradicciones manifestadas en la dimensión tiempo, pero fundamentalmente en su dimensión espacial. El cuadro de dicho desarrollo enfatiza en la naturaleza cultural y social del pensamiento geográfico, no descartando las conexiones en absoluto otras disciplinas a fines a su constitución y desarrollo. Imbricado y relacionado con estas formas de pensamiento realiza una exégesis de conceptos claves de la ciencia geográfica como por ejemplo: territorio, paisaje, espacio, organización territorial, conflictos espaciales, estética, literatura y paisaje,

dialéctica y espacialidad, entre otros. Por último recorre las principales metodologías de uso corriente en la geografía, articulándolos con las concepciones de ciencias desde las neutras, empíricas y las que denotan interés en su entramado y en sus reificaciones.

ii La Cátedra Técnicas en Geografía es una materia que se dicta en el primer cuatrimestre, primer año de las Carreras Profesorado y Licenciatura en Geografía. En la misma se produjo una actualización de los contenidos debido a que las Nuevas Tecnologías de la Información Geográfica (TIG), entre las que se encuentran los Sistemas de Información Geográfica (SIG), la Teledetección y los Sistemas de Geoposicionamiento Global (GPS) se hallan cada vez más difundidas y los geógrafos, sea cualquiera su salida laboral, les es imprescindible su conocimiento. En esta asignatura, los contenidos mínimos están organizados en tres ejes principales que son la Cartografía Temática, los Sistemas de Información Geográfica y la Teledetección. Los docentes, investigadores y científicos emplean para transmitir conocimientos las representaciones cartográficas como medios de expresión gráfica, ya que en la actualidad, la Cartografía, para un geógrafo, no es tan sólo una técnica o un arte, constituye una disciplina que involucre la elaboración de una base cartográfica implicando además el análisis e interpretación de ella; de esta manera se busca el equilibrio entre estas etapas.