

Cómo educar en la transversalidad sin perder el rumbo. La formación docente en Geografía como espacio de enseñanzas y aprendizajes



Stella Maris Leduc

Universidad Nacional de la Pampa, Facultad de Ciencias Humanas,
Departamento de Geografía. Santa Rosa, Argentina.
ORCID: 0000-0003-3252-1639

Melina Ivana Acosta

Universidad Nacional de la Pampa, Facultad de Ciencias Humanas,
Departamento de Geografía. Santa Rosa, Argentina.
ORCID: 0000-0002-1106-3723

Recibido: 28 de agosto de 2024. Aceptado: 22 de abril de 2025.

Resumen

Los contextos educativos actuales renuevan los desafíos disciplinares y didácticos. En este sentido, la planificación de propuestas de enseñanza a partir de problemas o temas transversales nos invita a interrogarnos sobre las metodologías en la formación docente del Profesorado en Geografía. En este artículo, pretendemos focalizar en los dispositivos de formación docente orientados a introducir la transversalidad. Habilitar estrategias que acompañen las prácticas desde este enfoque abre el camino hacia una Geografía social y crítica, comprometida con las problemáticas emergentes.

Los atributos que caracterizan a la ciencia geográfica —como la multidimensionalidad, la multiperspectividad y la multiescalaridad— propician el diálogo didáctico y pedagógico con categorías teórico-conceptuales de diferentes disciplinas. En relación con los territorios, estos atributos favorecen otros modos de enseñar. Al momento de planificar la enseñanza desde la transversalidad, surgen interrogantes que solo encontrarán respuesta en las experiencias de la práctica docente. La atención a estas temáticas que, en algunos casos, resultan controversiales— requiere un tratamiento especial en las aulas. Por ello, la Residencia Docente del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa, desde nuestro rol de formadoras, se constituye en un espacio privilegiado para desplegar diferentes saberes y aprender a enseñarlos desde abordajes teóricos, metodológicos y normativos actuales que propicien la transversalidad sin perder el rumbo.

PALABRAS CLAVE: DISPOSITIVO. TRANSVERSALIDAD. PROBLEMATIZACIÓN. EXPERIENCIAS. SABERES.

How to educate in transversality without losing direction. Teacher training in Geography as a space for teaching and learning

Abstract

Current educational contexts present renewed disciplinary and didactic challenges. In this sense, planning teaching proposals based on cross-cutting problems or themes invites us to question the methodologies used in the training of Geography teachers. In this article, we aim to focus on teacher training tools aimed at introducing cross-cutting approaches. Enabling strategies that support practices from this perspective pave the way toward a social and critical Geography, committed to emerging issues.

The attributes that characterize the science of geography—such as multidimensionality, multiperspectivity, and multiscalarity—encourage didactic and pedagogical dialogue with theoretical and conceptual categories from different disciplines. In relation to territories, these attributes favor alternative ways of teaching. When planning teaching from a cross-cutting perspective, questions arise that can only be answered through practical teaching experiences. Addressing these topics, which are sometimes controversial, requires special care in the classroom. Therefore, the Teaching Residency of the Geography Teacher Training Program at the Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), in our role as trainers, constitutes a privileged space to develop different areas of knowledge and learn to teach them from current theoretical, methodological, and regulatory approaches that foster transversality without losing our direction.

KEYWORDS: DEVICE. TRANSVERSALITY. PROBLEMATIZATION. EXPERIENCES. KNOWLEDGE.

Como educar na transversalidade sem perder o rumo. A formação de professores em Geografia como espaço de ensino e aprendizagem

Resumo

Os contextos educacionais atuais apresentam desafios disciplinares e didáticos renovados. Nesse sentido, planejar propostas de ensino a partir de problemas ou temas transversais nos convida a questionar as metodologias utilizadas na formação de professores de Geografia. Neste artigo, buscamos focar em ferramentas de formação de professores que visem à introdução de abordagens transversais. Estratégias facilitadoras que apoiem práticas nessa perspectiva abrem caminho para uma Geografia social e crítica, comprometida com questões emergentes.

Os atributos que caracterizam a ciência da Geografia — como multidimensionalidade, multiperspectividade e multiescalaridade — estimulam o diálogo didático-pedagógico com categorias teóricas e conceituais de diferentes disciplinas. Em relação aos territórios, esses atributos favorecem formas alternativas de ensino. Ao planejar o ensino a partir de uma perspectiva transversal, surgem questões que só podem ser respondidas por meio de experiências práticas de ensino. A atenção a esses temas, por vezes

controversos, requer atenção especial em sala de aula. Por isso, a Residência da Faculdade de Geografia da Universidade Nacional de La Pampa, em nosso papel de formadores, constitui um espaço privilegiado para desenvolver diferentes áreas do conhecimento e aprender a ensiná-las a partir de abordagens teóricas, metodológicas e normativas atuais que fomentem a transversalidade sem perder o rumo.

PALAVRAS-CHAVE: DISPOSITIVO. TRANSVERSALIDADE. PROBLEMATIZAÇÃO. EXPERIÊNCIAS. CONHECIMENTO.

El lugar de la transversalidad en la formación docente

El Plan de Estudios del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de La Pampa (2009) está integrado por diferentes campos básicos de conocimiento: formación general, formación específica, formación docente y prácticas. Entre los objetivos de la carrera, se propone:

Elevar la calidad académica y pedagógica de la formación de grado de los Profesores en Geografía; propender a la preparación de un profesional crítico, capaz de interpretar las diversas realidades espaciales y territoriales en el marco de las actuales corrientes de pensamiento de la ciencia geográfica; ampliar las actividades profesionales del Profesor en Geografía a los campos de la investigación educativa, la investigación de problemas socioterritoriales y ambientales; promover la participación de los Profesores en la planificación, coordinación y evaluación de proyectos institucionales de enseñanza, de aprendizaje y de investigación en Geografía y otras ciencias; fomentar la intervención en equipos interdisciplinarios de investigación, capacitación, extensión y perfeccionamiento de diferentes jurisdicciones públicas y/o privadas. (Universidad Nacional de La Pampa, 2009:2)

En el diseño está implícita la articulación como principio curricular, que posibilita la concreción de un proyecto político de formación y otorga sentido a la propuesta en acción cuando se superan las fragmentaciones. Esto implica un trabajo conjunto que nos compromete a pensar la formación desde la complejidad. Numerosas investigaciones y teorías curriculares han fortalecido la mirada de un currículum desde perspectivas más integradas y transversalizadas. Lo complejo es diseñar estrategias que favorezcan modalidades diferentes de formación.

En este marco, el Campo de las Prácticas “se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares, preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socioeducativos” (Universidad Nacional de La Pampa, 2009:5). Esta perspectiva de este cambio tuvo la finalidad de diseñar un plan basado en la actuación docente para superar la fragmentación y la descontextualización del currículum de formación, así como la desvinculación entre la universidad y la escuela. La integración curricular a través de problemas transversales constituye una preocupación recurrente en la búsqueda de alternativas que favorezcan el desarrollo de miradas críticas e integrales, a partir de nuevas intervenciones y estructuras más flexibles. La introducción de la transversalidad mediante ejes o problemas ha sido posible en la formación docente cuando se organizaron propuestas interdisciplinarias en el marco de proyectos de investigación.

Asimismo, la participación en proyectos y actividades de extensión construidas de forma compartida con estudiantes, militantes y la comunidad en el territorio ha contribuido significativamente. De este modo, los saberes compartidos permiten, mediante múltiples perspectivas, desocultar ideologías, explicitar conflictos, desnaturalizar relaciones de poder, ofrecer argumentos y analizar la potencialidad de las decisiones implicadas en la selección de contenidos a enseñar. Estas situaciones atraviesan la formación docente.

En este sentido, las propuestas enmarcadas en proyectos y actividades transversalizadas fortalecen la construcción y reconstrucción permanente de los dispositivos de formación, que adquieren nuevos sentidos en función de los cambios que convocan a realizar otras lecturas de los contextos culturales.

Guzmán, Setteti y Marín (2019) proponen avanzar hacia la transversalidad desde el enfoque de la complejidad, con el fin de integrar en las prácticas educativas el análisis de problemáticas sociales o temas emergentes que respondan a una selección, secuenciación y organización de los contenidos disciplinares actuales. El desafío consiste en contemplar este enfoque en la formación de sujetos capaces de transferir sus conocimientos y experiencias formativas a la planificación de propuestas de enseñanza alternativas, que prioricen la educación ambiental, la educación sexual integral y los derechos humanos, para garantizar la formación de ciudadanas y ciudadanos capaces de reconocer las formas hegemónicas de dominación. La formación docente nos presenta situaciones complejas a diferentes escalas, desde los contextos/entornos con sus realidades sociales, políticas, económicas y culturales hasta los escenarios institucionales y escenas de enseñanza. En cada uno de los casos se requiere del trabajo teórico/conceptual, que ofrecen otros campos para el análisis de esas problemáticas que se constituyen en ejes articuladores, en la transversalidad de la práctica, y que a la vez solicita una irrenunciable intervención en el territorio.

Historizando y contextualizando las problemáticas y saberes emergentes desde el enfoque de la transversalidad

Los lineamientos políticos y pedagógicos, a través de los programas transversales, explicitan objetivos centrados en la inclusión social, la educación sexual integral, los derechos humanos, la ciudadanía ambiental y digital. Estos aportan al rediseño del dispositivo de formación docente general y específica, en nuestro caso, a la Residencia Docente del Profesorado en Geografía. En este marco, entendemos que un dispositivo de formación implica la combinatoria de diversas instancias articuladas para que las y los residentes logren formarse de manera integrada al participar en diferentes actividades. Asimismo, permite a quienes ejercemos la docencia planificar y proyectar una formación compleja y transversalizada.

Se trata de la anticipación de un camino abierto que surge de la disposición de ciertos elementos, para posibilitar que los sujetos aprendan a partir de un artificio que conjuga tiempos, espacios, finalidades, marcos teóricos y técnicos, instrumentos y materiales cuya función es posibilitar aprendizajes. En sentido amplio, el dispositivo da lugar a variadas propuestas que, en la enseñanza universitaria, trabajan desde lo múltiple y desde la combinatoria de componentes metodológicos diversos, a partir de la flexibilidad metodológica. Son propuestas a nivel universitario que presentan un

abánico metodológico con múltiples y variadas situaciones de formación. Se trata de un enfoque combinado que atiende a distintos aspectos o ejes formativos y a contenidos disciplinares desde propuestas diversas, articuladas como un conjunto (Souto, 2019).

En este sentido, la formación docente en Geografía se resignifica a partir de un dispositivo que atiende a la formación general desde los programas de inclusión y ciudadanía digital, y a la formación específica mediante los programas de Educación Sexual Integral (ESI), Derechos Humanos (DD. HH.) y Educación Ambiental Integral (EAI), ante las necesidades formativas en un contexto que requiere una mirada integral que incorpore la transversalidad.

Del análisis de las propuestas didácticas de las diferentes cohortes de estudiantes de Residencia Docente correspondientes al período 2018-2023, realizamos una sistematización de las experiencias vinculadas al tratamiento de problemáticas sociales o saberes emergentes abordados desde el enfoque problematizador, con avances hacia la transversalidad.

Las planificaciones de los años académicos 2018 y 2019 se focalizaron en los materiales curriculares de Geografía organizados en ejes y saberes en el Ciclo Básico, así como en ejes y dimensiones de análisis del territorio en el Ciclo Orientado, y en la articulación con los contenidos de los programas de Educación Sexual Integral y Derechos Humanos. Estas propuestas de enseñanza tuvieron como propósito entramar saberes a partir de un problema, según los lineamientos establecidos en la Resolución del Consejo Federal de Educación (CFE) 340/18, que dispone los ejes: cuidar el cuerpo y la salud, valorar la afectividad, garantizar la equidad de género, respetar la diversidad y ejercer nuestros derechos, los cuales se encuentran interrelacionados entre sí para su implementación articulada.

En tanto, la formación docente requiere de la adquisición de conocimientos amplios, actualizados y validados científicamente sobre las distintas dimensiones de la ESI, así como de herramientas y estrategias para su enseñanza. También implica el desarrollo de conocimientos y habilidades para el abordaje de situaciones de vulneración de derechos de niñas, niños y adolescentes, como el maltrato, el abuso sexual, la violencia de género y la trata de personas.

Con el inicio de experiencias en el marco de un proyecto de extensión universitaria, se priorizó formar ciudadanas y ciudadanos como sujetos de derecho que se reconozcan en su rol de constructores de territorialidades y en su capacidad de decisión frente a las exclusiones, marginaciones y desigualdades que se manifiestan en las sociedades y los territorios. Para la Geografía, esto representó un desafío, ya que durante mucho tiempo el territorio fue concebido como conjuntos “uniformes, neutros, asexuados y homogéneos” (García Ramón, 2006:337). De este modo, los marcos epistemológicos de la ESI habilitaron en las y los estudiantes lecturas más amplias y diversas sobre los relatos, las experiencias y las prácticas de sujetos sociales que forman parte de luchas, movimientos y reivindicaciones por los derechos.

Las orientaciones y la contextualización curricular para la organización y programación de la enseñanza durante los años de pandemia (2020 y 2021) implicaron realizar otras interpretaciones de los saberes curriculares priorizados, aportados por el Ministerio

de Educación de La Pampa, para su enseñanza en un contexto más complejo. En este sentido, la formación vinculada a la planificación consistió en considerar una variedad de actividades y estrategias, como elaborar una fundamentación que recuperara concepciones sobre la organización de la enseñanza en relación con el contexto; retomar nociones pedagógicas de recorte, selección, secuenciación, priorización de saberes, trayectorias, vínculo pedagógico, acompañamiento y fortalecimiento; realizar un análisis vertical y horizontal de los saberes priorizados del Ciclo Básico y del Ciclo Orientado para el espacio curricular de Geografía; analizar sugerencias didácticas para su abordaje pedagógico; interpretar estrategias de enseñanza y mediaciones tecnológicas; recuperar tramas conceptuales y autoras/es de las ciencias sociales para su problematización; y planificar una secuencia didáctica a partir de los saberes priorizados de Geografía en el marco del Programa Conectar Igualdad y de la inclusión educativa, se trata de programas que acompañaron desde la formación docente general haciendo foco en la enseñanza de problemáticas que atiendan a los saberes de los programas ESI, DDHH y EAI. Respecto a la inclusión social el acompañamiento a las trayectorias educativas implica la enseñanza de una geografía comprometida con la real incorporación de todas/os las/os estudiantes.

La promoción, el uso y el acceso a las tecnologías digitales significaron un avance en materia de alfabetización digital, tanto para docentes como para estudiantes. La propuesta debía recurrir a la selección de saberes del Ciclo Básico o del Ciclo Orientado para integrarse en propuestas de trabajo por proyectos, aprendizajes interdisciplinarios, ejes transversales o contenidos-problemas. En este contexto, las planificaciones adoptaron una mirada más transversalizada, con experiencias más integradas. Sin embargo, en torno a las nuevas culturas, la ciudadanía y la alfabetización digital, desde nuestra mirada realizamos un análisis de las transformaciones y los procesos de construcción que compartimos en relación con los avances más recientes de las tecnologías que irrumpen en las escenas pedagógicas, como la inteligencia artificial generativa, los procesos inmersivos como la gamificación, la didáctica transmedia o los metaversos. Estas oportunidades didácticas y metodológicas, a partir del uso de tecnologías, nos abren nuevas ventanas para indagar y conocer habilidades cognitivas como la resolución de problemas mediante el pensamiento creativo.

La pospandemia ofrece, en los años 2022 y 2023, un escenario de incertidumbres que genera nuevos desafíos en relación con las temáticas abordadas. En particular, la promulgación de la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI) ofrece una renovación conceptual y pedagógica en el tratamiento de saberes emergentes. En este sentido, la educación ambiental forma parte de un nuevo paradigma educativo que apuesta a la formación de docentes y estudiantes en la construcción de una ciudadanía responsable, orientada hacia prácticas basadas en la educación, la concientización y la gestión del ambiente.

Se propone un marco político y pedagógico que pretende concretar acciones educativas y territoriales para incorporar contenidos en los diseños curriculares, fortalecer los procesos formativos en las universidades, favorecer la participación y movilización de las juventudes, y concretar acciones en distintas escalas (Acosta, 2023).

En la formación docente en Geografía, el Programa Transversal de Educación Ambiental nos invita a recorrer los lineamientos y ejes transversales de la Ley de Educación

Ambiental Integral (LEAI) n.º 27.621: reconocer la complejidad del ambiente; analizar problemas y conflictos ambientales; generar un diálogo de saberes; cuidar el ambiente y la sustentabilidad de la vida; ejercer nuestros derechos. Comprender que estos ejes vertebran la enseñanza desde la dimensión ambiental en relación con variables territoriales, económicas, políticas, jurídicas y culturales es clave para orientar las propuestas de enseñanza desde una perspectiva educativa, institucional, comunitaria y participativa.

La transversalización y la interdisciplinariedad de la educación ambiental resultan relevantes, en tanto uno de sus objetivos principales es formar a docentes, estudiantes y a la comunidad en general en una cultura ambiental, estableciendo vínculos responsables con el entorno. Comprender qué responsabilidades enfrentamos ante la crisis ambiental global desde los lugares que habitamos y de qué manera podemos involucrarnos como ciudadanas y ciudadanos en los conflictos ambientales que ocurren a escalas locales y regionales constituye un desafío ineludible.

En relación con el análisis de las propuestas de residentes durante el período 2018-2023, podemos afirmar que pensar la transversalidad supone diseñar secuencias a partir de ejes estructurantes para organizar la enseñanza en torno a problemas propios de la realidad social de la que formamos parte y, por ende, de todas las disciplinas en las que debemos formar estudiantes. Por ello, no puede asociarse a la simple suma de contenidos que se encuentran, pero que mantienen sus diferencias. El abordaje de los temas o ejes transversales en el currículum nos invita a poner en diálogo la propuesta de formación docente en Geografía con los programas transversales, desde la articulación de saberes con perspectivas problematizadoras que cobran sentido en su integración.

En este horizonte de debate, la transversalización supera la fragmentación de los contenidos y se transforma en un dispositivo de la formación docente. En coincidencia con Mosquera y Pérez Piñón (2022), la transversalidad es una apuesta por la deconstrucción del pensamiento socialmente jerarquizado que ha impedido pensar los problemas de manera sistémica, integrada y holística.

Los lineamientos de la Educación Sexual Integral, Conectar Igualdad y la Educación Ambiental Integral, entre otros, aportan a la formación docente en Geografía a partir de los siguientes principios y orientaciones didácticas:

Problematización de la realidad: proponen problemas auténticos vinculados con cuestiones de género, ambiente, brecha digital, entre otros, para diseñar secuencias didácticas centradas en escalas de análisis local y global. Esto permite deconstruir las miradas hegemónicas. Se trata de poner en tensión el rol de los actores sociales implicados en el accionar social, donde confluyen diversas miradas y múltiples soluciones. No se busca una respuesta unívoca y esperada, sino plantear interrogantes que permitan establecer relaciones con otros problemas socialmente relevantes.

Interdisciplinariedad: permite entramar saberes para enriquecer la mirada territorial y lograr una mejor comprensión y entendimiento. Los conflictos sociales. Pensar en un futuro diferente —otros mundos posibles— es tanto contenido como método para la educación de una nueva ciudadanía.

Herramientas metodológicas: en relación con la Educación Sexual Integral y la Educación Ambiental Integral, habilitan estrategias participativas, de investigación-acción y de uso crítico de tecnologías, que enriquecen la enseñanza de los fenómenos geográficos.

Tecnologías emergentes: innovan la enseñanza hacia la alfabetización digital mediante metodologías que promueven la creatividad y la producción.

Los temas transversales no solo actualizan debates anteriores, sino que incorporan nuevas perspectivas. Asimismo, ofrecen dos alternativas clave: por un lado, son temas en plural; por otro, la transversalidad puede ser definida desde las políticas educativas, pero requiere propuestas de formación docente y proyectos educativos en las escuelas de los diferentes niveles del sistema (Díaz Barriga, 2006). Las temáticas transversales deberían abordarse en todas las áreas curriculares y, al mismo tiempo, orientar la práctica educativa de cada institución. En este sentido, al realizar la programación, estos temas deben ser seleccionados e incorporados a la enseñanza y al aprendizaje. En la formación, es preciso acompañar la lectura crítica del currículum para propiciar interpretaciones que habiliten relaciones alternativas y construcciones de enseñanzas disruptivas frente a representaciones rígidas de los temas geográficos.

Residencia Docente en acción (con otras/os) en los territorios

La transversalidad requiere procesos didácticos y metodológicos que impliquen una verdadera articulación. No se trata de incorporar temas, contenidos o saberes de manera aislada, sino de producir interconexiones que tensionen las heterogeneidades. Desde esta mirada, pensar la relación transversal entre los contenidos de la formación no implica simplemente relacionarlos manteniendo sus límites, sino producir conexiones que integren, en lugar de yuxtaponer (Mosquera y Pérez Piñón, 2022).

El concepto de *territorio* se presenta como vehiculizador de transversalidades posibles con otras disciplinas de las Ciencias Sociales, de la Educación, de la Salud, entre otras, así como con los programas de Educación Sexual Integral, Derechos Humanos y Educación Ambiental, debido a sus atributos de multidimensionalidad y multiescalaridad.

En Residencia Docente partimos de un interrogante: *¿cómo enseñar a problematizar y transversalizar en Geografía?* La respuesta está en la formación docente integral con otras/os en el territorio, a través de los proyectos y experiencias que a continuación se detallan:

- » En el Proyecto de Extensión Universitaria (PEU) Formarse para formar. Una propuesta de formación en derechos humanos y educación sexual integral con estudiantes del profesorado que asumen el derecho y la responsabilidad del ejercicio profesional (2017–2019), pusimos énfasis en formarnos para transversalizar la enseñanza, con el propósito de promover la formación en Derechos Humanos y ESI en estudiantes, de modo que puedan transferirla a su ejercicio preprofesional. A través de los objetivos planteados —diseñar encuentros de formación en DD. HH. y ESI con estudiantes universitarios/as y secundarios/as, y participar en instancias de planificación e implementación de propuestas didácticas elaboradas por los y las participantes— se favoreció la toma de decisiones curriculares propias del rol docente.

- » Pensar, sentir, desear, hacer: educándonos en DD. HH. y ESI (2019–2021) constituyó una continuidad del proyecto anterior. Como docentes responsables de la cátedra Residencia Docente, se lograron prácticas intersectadas mediante una producción de conocimiento colaborativo, que nos llevó a repensar la formación en Geografía. La transversalidad solo es posible con otras/os: la selección de categorías conceptuales para planificar la enseñanza implica tareas como el trabajo en territorio y con los actores locales.

Esta metodología otorga significatividad a la planificación, ya que permite adoptar posicionamientos más comprometidos con la construcción de enseñanzas y aprendizajes en torno a la ESI y los Derechos Humanos. Poner en tensión los discursos y las prácticas es una estrategia que abre debates entre los y las estudiantes respecto de los argumentos epistemológicos y didácticos sobre el abordaje de problemáticas emergentes. Se trata de procesos de descolonización de los saberes geográficos que, si bien se presentan como sociales ante la mirada estudiantil, requieren teorizaciones más críticas que dialoguen con la realidad social.

Es imprescindible acompañar con interpelaciones permanentes que contribuyan al desarrollo de una enseñanza diversa. La presencia en las aulas de propuestas, actividades o consignas sustentadas en un enfoque homogeneizador solo se deconstruye con estrategias que desestabilicen los esquemas conceptuales rígidos y tradicionales, los cuales perduran a pesar de las mutaciones. Se fortalece una formación que se desarrolla en realidades sociales que cuestionan políticas de formación e investigación científica dominante en el campo educativo, ponen prioridad en prácticas educativas, que son prácticas con potencialidad transformativa, son prácticas relacionales en las que participan diferentes actores que desafían la construcción de intersubjetividad democrática.

La Educación Sexual Integral y la enseñanza de los Derechos Humanos, como ejes de las propuestas de enseñanza, permiten a las y los estudiantes reflexionar sobre las relaciones desiguales de género desde una perspectiva territorial, histórica y cultural. A partir de la articulación entre los saberes geográficos y las experiencias de las prácticas colaborativas en el marco de los proyectos de extensión, se habilita el reconocimiento, análisis y comprensión crítica de las relaciones de poder naturalizadas en el tiempo y el espacio. Entre las problemáticas abordadas, se enfatiza la escala cuerpo-territorio, que proviene de las investigaciones ecofeministas y de movimientos indígenas, como “el poder de la corporeidad al mismo tiempo como objeto de ejercicio del poder y como sujeto (corporificado) de resistencia” (Haesbaert, 2020:270).

El diálogo e intercambio de saberes con los espacios sociocomunitarios y la perspectiva ambiental

Como ejemplo de una actividad concreta que llevamos a cabo en la cátedra, proponemos como trabajo práctico el diseño de una salida de campo organizada a partir de los ejes transversales de la educación. La planificación e implementación de estas salidas les permite a las y los estudiantes, en su proceso de formación, seleccionar estrategias que incentiven la diversificación de actividades y promuevan múltiples relaciones entre la teoría y la práctica. Esta experiencia la vivencian como estudiantes en la formación de grado a través de la organización del viaje anual de Geografía desde la cátedra Geografía

de Argentina, los trabajos prácticos de Geografía de La Pampa y otras disciplinas, o bien en el marco de las prácticas sociocomunitarias. Por ello, se trata de una experiencia de aprendizaje que integra saberes entre disciplinas. A su vez, como residentes, deben cumplir con requerimientos académicos y administrativos, colocándose en el rol de docentes mediante la selección de saberes pertinentes del diseño curricular, el contacto con especialistas o actores sociales a visitar e interactuar, la puesta en marcha de la propuesta desde marcos teóricos y metodológicos, el desarrollo de actividades prácticas y la evaluación de su implementación.

En este sentido, se propone la elección de un eje, como los espacios de la memoria en Santa Rosa, espacios productivos agroecológicos o industriales, la concientización ambiental, o el proceso de construcción espacial de la ciudad de Santa Rosa. A partir del diseño de diferentes propuestas, seleccionamos dos de ellas para su implementación. Una fue la visita a la Escuela Hortícola Municipal (EHM), gestionada por la Cooperativa Brote Popular, a cargo de productoras y productores que comparten su trabajo diario y, a su vez, invitan a realizar un recorrido didáctico por el predio, posibilitando el intercambio de saberes a partir de sus relatos y vivencias. En este sentido, es indispensable hacer referencia a uno de los ejes transversales de la Ley de Educación Ambiental Integral (LEAI): generar un diálogo de saberes. Este eje propone una construcción de conocimientos desde diferentes culturas, generaciones y demandas sociales. Para ello, es fundamental complejizar y transversalizar la perspectiva ambiental desde miradas interdisciplinarias, interculturales e interseccionales para la construcción de saberes ambientales en la escuela que propendan al cuidado y respeto por el ambiente. En ese diálogo se reconocen voces de comunidades y pueblos como saberes populares y comunitarios (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

En el contexto de la pandemia mundial, comenzó a funcionar la Escuela Hortícola Municipal (EHM) de Santa Rosa, La Pampa, a partir de un proyecto en el que participan miembros del Movimiento de Trabajadores Excluidos (MTE), quienes forman parte de la Cooperativa Brote Popular, un espacio que se encarga de la formación y producción agroalimentaria y agroecológica. Siguiendo los lineamientos de la LEAI, consideramos que los relatos de productoras y productores aportan saberes populares y empíricos en la construcción del conocimiento escolar, y favorecen la comprensión e interpretación de la organización de una cooperativa de trabajo, las tareas de formación en producción hortícola, la investigación y extensión que realizan en articulación con la Universidad Nacional de La Pampa (carrera de Agronomía), los vínculos con el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), la comercialización de la producción y la comunicación a través de redes de organizaciones de productores hortícolas y redes sociales, entre otros aspectos. Los dilemas y conflictos se explicitan al analizar las miradas de los actores sociales en relación con las dimensiones ambiental, económica, política, social y cultural, que ponen en juego intereses e intencionalidades. Esta tarea convoca a las y los residentes a una formación comprometida desde los aportes de la geografía social y la pedagogía crítica, y a su vez, con los principios democráticos y de participación que favorecen los procesos educativos de jóvenes en el nivel secundario.

Otra de las propuestas concretadas fue la visita a la Reserva Natural Urbana Los Caldenes, situada en el barrio Mataderos de la ciudad de Santa Rosa, declarada Reserva Natural Urbana mediante la Ordenanza Municipal N.º 5113/14. Las y los estudiantes mencionan que esta propuesta busca ofrecer la posibilidad de ampliar, complejizar y

problematizar sus conocimientos sobre aspectos ambientales del presente, con particular énfasis en espacios locales. Tiene como objetivo el desarrollo de una actitud de interrogación, reflexión crítica y participación en acciones transformadoras y comprometidas, así como también la defensa del ambiente.

El vínculo que las personas establecen con el lugar en donde viven da lugar a un entramado de múltiples variables que definen la territorialidad. La apropiación social del espacio es un proceso dinámico y dialéctico de interacción de las personas con el entorno, dentro de un contexto sociocultural determinado, tanto de forma individual como colectiva. La apropiación es un concepto directamente vinculado con la territorialidad. Las relaciones sociales, por su diversidad, pueden generar distintos territorios que contienen diversas dimensiones. El poder, las intencionalidades y las posibilidades de acción que cada uno de los actores despliega sobre el espacio geográfico conforman múltiples redes de relaciones económicas, sociales, culturales, entre otras.

En esta salida de campo se valoró la apropiación del espacio por parte de las y los vecinos del barrio y alrededores, y la importancia de contar con un “espacio verde” y natural en el contexto urbano. Esta reserva actúa como pulmón verde y, a su vez, como uno de los pocos vínculos de las personas con la naturaleza. En el contexto de crecimiento poblacional y expansión de las ciudades, es un espacio valorado por la población, tanto por su función ecológica como por la conservación del bosque nativo de caldén, los recorridos por senderos y la existencia de un espacio de interpretación.

Articulaciones, experiencias y tramas con sentido formativo

El dispositivo de formación requiere un abordaje integral vinculado a los desafíos que nos plantean las adolescencias, con el fin de garantizar enseñanzas más inclusivas que posibiliten ampliar el abanico de oportunidades de aprendizaje, mediante la diversificación de propuestas que enriquezcan las prácticas educativas.

La innovación en la formación docente a partir de las nuevas tecnologías educativas, el juego y la gamificación

Las tendencias educativas actuales traen aparejada la innovación mediante el uso de herramientas tecnológicas que propicien y favorezcan el aprendizaje autónomo, colaborativo y significativo en las y los estudiantes de todos los niveles del sistema educativo. Desde esta perspectiva, consideramos que promover en la formación del estudiantado universitario el uso e implementación de tecnologías (plataformas, herramientas, dispositivos) constituye una oportunidad pedagógica para potenciar las prácticas de enseñanza, con el propósito de incorporarlas en las propuestas didácticas. Durante la pandemia se incorporaron estrategias para el diseño de las propuestas, pero su uso requería de más conocimientos. La hibridez entra en juego al momento de pensar en la transversalidad al verse difuminados los límites de unos contenidos y de otros, para pensarlos como espacios permeables, de contacto, vínculos y conexiones. El juego y la Gamificación forman parte de esas innovaciones posibles y, se constituyen en estrategias que posibilitan aumentar la motivación y los aprendizajes en las/os estudiantes, lo que en palabras de Furman (2021) serían esos aprendizajes profundos para propender a

conocimientos sólidos y duraderos. Es por ello, que consideramos que, por un lado, se atiende a las demandas e intereses de las y los jóvenes de educación secundaria y, por otro lado, se diversifica la propuesta de enseñanza potenciando habilidades cognitivas desde múltiples lenguajes. En este contexto, propusimos incorporar estrategias relacionadas con el juego y la Gamificación educativa en Geografía, como experiencia novedosa en la cátedra, el uso de tecnologías como herramientas potentes en sus prácticas pedagógicas. En relación al enfoque teórico y metodológico, prevalece la impronta de la tarea colectiva, el diálogo y el intercambio con otras/os que comparten el interés por la formación docente y la utilización de tecnologías. Ello fortalece la propuesta y enriquece la construcción de propuestas pedagógicas que utilicen estrategias emergentes e innovadoras.

El trabajo conjunto con especialistas del campo de la Comunicación Social y de las Tecnologías Educativas nos brindó aportes teóricos y prácticos sobre los enfoques didácticos de la gamificación y la narrativa transmedia. Durante los encuentros con los profesionales se desarrollaron saberes específicos y, a su vez, transversales, que se entrelazan con contenidos de Geografía y su enseñanza a partir de la construcción del conocimiento, considerando las diferentes formas de representación y la diversidad cognitiva.

Se profundizó en el diseño de propuestas mediante la elaboración de materiales que incorporan el uso de herramientas tecnológicas y soportes virtuales para problematizar ejes temáticos actuales y emergentes. En este sentido, sostener en las propuestas la potencialidad que ofrecen las tecnologías como estrategias innovadoras para priorizar y profundizar saberes, acompañar trayectorias educativas inclusivas y flexibilizar tiempos y espacios, forma parte de las tareas docentes.

Las propuestas se enriquecieron mediante el trabajo colaborativo entre residentes, docentes formadoras y las orientaciones de especialistas que participaron en las clases de Residencia, brindando aportes para la elaboración de actividades y devoluciones formativas.

Acciones en el marco del paradigma de la educación inclusiva

Los contextos escolares actuales nos convocan a (re)conceptualizar y (re)definir significados acerca de la formación docente desde una posición política, en la que está implícito el derecho social a la educación, desde una perspectiva de derechos humanos. De este modo, la inclusión se comprende como una construcción social orientada a la democratización de la educación.

Por ello, las estrategias formativas destinadas a las y los estudiantes se estructuran en torno a principios pedagógicos sustentados en la inclusión, lo que requiere analizar los escenarios educativos con un enfoque centrado en las posibilidades y oportunidades, y enfocado en transformar lo dado, lo preestablecido y lo instituido, a través de gestos y acciones. Desde el rol de formadores, la función de acompañamiento y el compromiso en clave institucional aborda diferentes dimensiones como, generar las condiciones para reflexionar sobre las estrategias de enseñanza y así lograr en el intercambio de

ideas y experiencias la incorporación de nuevas herramientas didácticas para expandir las posibilidades de acción con justicia curricular.

Se ha puesto el foco en priorizar la articulación entre la diversificación de las propuestas de enseñanza y la participación planificada, como modos concretos de formación, para superar las barreras que se presentan en las trayectorias de las y los estudiantes. Asimismo, se busca efectuar los ajustes razonables necesarios para transformar las prácticas y garantizar el derecho a permanecer en las instituciones educativas, mediante aprendizajes de calidad y una accesibilidad real en el marco de una cultura inclusiva. En este sentido, el acto pedagógico se sustenta en función de atender a la diversidad respecto a diseñar estrategias didácticas que involucren estilos de aprendizaje e inteligencias múltiples con el objetivo de comprender que el modo de lograr cambios es a partir de la diversificación curricular, los ajustes razonables, los aprendizajes colaborativos, de detectar problemas de enseñanza, entre otros.

Construir experiencias y prácticas desde miradas más integradas. Estudiantes en diálogo con las propuestas y los territorios

Las planificaciones en Residencia Docente que se desarrollan en el marco de la interdisciplinariedad se concretan dentro de las Ciencias Sociales, especialmente entre Geografía y Construcción de la Ciudadanía. Esta articulación permite configurar un trabajo colaborativo entre docentes y estudiantes en sus espacios formativos, así como enseñar y aprender saberes transversales para abordar problemáticas globales. En este caso, se abordan saberes relevantes del currículum que involucren a las asignaturas para articular temáticas como desigualdades sociales, de género, diversidad cultural, entre otros, a partir de historias de vida de mujeres refugiadas y desplazadas en diversas partes del mundo a causa de conflictos y guerras civiles, invasiones, enfrentamientos religiosos, territorios controlados, violencias, condiciones económicas y ambientalmente vulnerables, entre otros. Es por ello que ofrecemos herramientas didácticas y metodológicas para interpretar la realidad social para establecer un profundo análisis de los procesos sociales que suceden en diferentes partes del mundo.

Tanto desde Geografía como de Construcción de la Ciudadanía, se espera promover el análisis y la comprensión sobre la complejidad de la organización de los territorios a diversas escalas. Estos territorios son el resultado de las relaciones de poder, reconociendo en la diversidad de las problemáticas territoriales, las múltiples causas y las acciones desiguales entre los actores sociales. En este sentido, resulta significativo identificar los cambios y continuidades en la construcción de territorialidades para comprenderlos con responsabilidad social y crítica. (Estudiante, 2020)

La propuesta “Género, clase y etnia: colonialidad del poder y desigualdad social”, destinada a estudiantes de 4.º año con orientación en Comunicación, se estructura a partir de los conceptos desigualdad, exclusión, género, clase, etnia, esclavitud sexual, trata, xenofobia, migraciones y territorio, en articulación con las experiencias transitadas en el proyecto educativo institucional a través de la acción de extensión “Proyecto de

acompañamiento a estudiantes sobre las prácticas democráticas”, el trabajo en red con la Asesoría en Salud Integral del Centro Sanitario y las prácticas comunitarias con las clases de apoyo en el desayunoador y en la Biblioteca Barrio Malvinas Argentinas.

En su fundamentación teórica, recupera autoras y autores como Ortega Valcárcel (2004), Gurevich (2005), Quijano (1992), Ramos y Román (2008), Bach (2015), Alonso y Morgade (2008), Varela (2015), Zenobi (2009) y Fernández Caso (2007), en la que se refiere a

un posicionamiento contrahegemónico ante un sistema capitalista-patriarcal que se sostiene sobre la producción y reproducción de la desigualdad a múltiples escalas, la creciente degradación ambiental, la discriminación, segregación y exclusión por diversas razones, y las tensiones entre los lugares y el espacio global. (Estudiante, 2018)

El trabajo sobre la desigualdad de género, el IDG y la feminización de la pobreza se realiza mediante el uso de cartografía interactiva del IDG y del IDH, y la organización de una charla-debate sobre desigualdad de género y tradiciones patriarcales, acompañada de imágenes. También incluye el análisis de noticias a diferentes escalas a través de preguntas y repreguntas que orientan la construcción del conocimiento.

Para fortalecer las habilidades comunicacionales, las y los estudiantes llevan a cabo la realización de spots concientizadores, basados en los textos abordados sobre las temáticas trabajadas, los cuales se graban durante una visita a una radio comunitaria.

En su narrativa se recupera una actividad del PEU, de la educadora Claudia Korol, quien, en su charla “Diálogo sobre feminismos populares de Abya Yala y educación popular”, articuló los conceptos de clase y etnia con la perspectiva de género en su análisis sobre la opresión que ejerce el sistema sobre las personas. De este modo, aprender a escuchar y mirar las diversas realidades resulta sustancial para un abordaje integral.

La propuesta “Crisis de las migraciones en el contexto global” promueve la enseñanza de esta problemática desde la perspectiva de los derechos humanos, como saber transversal, a partir de los siguientes objetivos de aprendizaje: reconocer la dinámica de la población mundial con el propósito de comprender la crisis de las y los refugiadas/os y migrantes del siglo XXI; identificar múltiples problemáticas que causan las migraciones forzadas; analizar las condiciones de vida y los derechos de migrantes y refugiados; y comprender los procesos de movilidad territorial como estrategias para enfrentar problemáticas sociales, políticas, económicas y ambientales.

La estrategia del estudio de caso se centra en tres campos de refugiados —Zaatari (Jordania), Yida (Sudán del Sur) y Jalozei (Pakistán)— seleccionados por su relevancia a escala mundial. Estos se vincularon con actividades desarrolladas por la coformadora, mediante el cuento de Malala *La niña que quería ir a la escuela*, donde se analizaron problemáticas del contexto pakistaní.

A partir de las explicaciones, relación con otras temáticas, imágenes, videos, textos, libro de texto, de la realización de trabajos prácticos escritos y su exposición oral, socialización/debates/preguntas; las/los estudiantes

podrán comprender la crisis de los refugiados, analizando los movimientos migratorios, las migraciones forzadas y la categoría de refugiados, que son las problemáticas en los campos de refugiados a escala global a través de estudios de caso (testimonios, noticias, imágenes, redes sociales, frases), los actores sociales involucrados, el rol del estado y de ACNUR, países de origen y destino, políticas migratorias para la regulación de las migraciones, problemáticas en los desplazamientos, recuperar voces de mujeres desplazadas y refugiadas y mapear colectivamente sus representaciones/sentimientos/sueños/miedos. (Estudiante, 2019)

Asimismo, la perspectiva de género se entrelaza con los derechos humanos, lo cual se refleja en actividades que invitan a la participación, el diálogo, los intercambios y los debates en el aula, a fin de construir saberes de manera colectiva e integral.

En la secuencia destinada al primer año del Ciclo Básico, se aborda la propuesta “Territorialización de las infancias empobrecidas: el trabajo infantil en Bangladesh y los niños soldados en África”, en la que se articulan saberes mediante actividades de investigación, con el objetivo de reconocer los diferentes escenarios de pobreza y desigualdad que atraviesan las infancias, y su manifestación en situaciones vinculadas al trabajo y la explotación infantil. Se busca comprender esta problemática a partir del eje transversal de los derechos humanos. En este sentido, educar desde los DD. HH. se presenta como una herramienta para lograr cambios sociales, donde el proceso de aprendizaje implica poner en juego los valores de la persona, teniendo en cuenta el respeto propio y hacia el otro.

En el diseño se recupera, además, la jornada institucional sobre el “Abordaje de las violencias”, con el propósito de otorgar recursividad a la propuesta.

[...] la problemática del trabajo infantil con un estudio de caso en Bangladesh se trata a partir de la imagen de una escena de la película “El niño que domó al viento” para recuperar algunas ideas previas (de otro territorio africano, en este caso). Luego, se trabajó sobre un texto adaptado que narraba la realidad del trabajo infantil en Bangladesh, haciendo foco en el rol de la educación. Al momento de planificar la clase me fue de utilidad el trabajo articulado con la Profesora en Letras en los encuentros de Residencia, ya que me brindó herramientas para elaborar las consignas, adaptar el texto, para darle sentido a las imágenes del texto a la hora de realizar su interpretación. (Estudiante, 2022)

En la propuesta Niñez interrumpida ¿Hasta cuándo? se propone problematizar los matrimonios forzados, principalmente infantiles, a escala mundial, para su análisis multicausal desde la mirada de los derechos de niñas y niños y la desigualdad de género. También se hace foco en cómo la pandemia de COVID-19 acrecentó esta problemática.

El uso de las Tecnologías, son una herramienta poderosa porque permite captar de una forma más dinámica e innovadora la atención de las y los estudiantes. Es por esta razón que ocupan un lugar fundamental como estrategia en esta secuencia en tanto su implementación responde a criterios pedagógicos y didácticos claros que atraviese las situaciones de enseñanza y aprendizaje reales, y no se convierta en una innovación en sí misma, desarticulada del resto

de las actividades escolares. El uso de Instagram, Mentimeter, InShot (editor de videos), Canva, Pinterest, entre otras. Favoreció la participación de las y los estudiantes y la comprensión de las relaciones de las temáticas seleccionadas con su entorno más cercano. (Estudiante, 2021)

Ante el interrogante “¿Qué tan sanos son los alimentos que consumimos? Un acercamiento a la agroecología”, y bajo el contexto problematizador Dicotomía entre el desarrollo y el cuidado de la naturaleza, se despliega un abanico de oportunidades para llevar adelante una propuesta destinada a estudiantes de EPJA, desde la complejidad de la Educación Ambiental Integral (EAI). A partir de la situación problemática, se busca comprender y analizar la agroecología como un modelo de producción alternativo al sistema actual y como una forma sustentable de trabajar la tierra. Asimismo, se propone reconocer de dónde provienen los alimentos que consumimos y los organismos e instituciones que fomentan esta producción, a fin de generar conciencia ambiental. Se ponen en juego los conocimientos de la cotidianidad mediante la conformación de lazos comunitarios, geográficos y participativos. Asimismo,

Se propone como estrategia de enseñanza planificar en base a contenidos que permitan generar un aprendizaje significativo a estudiantes. Es por esto, que se plantea para la planificación de la materia Geografía Regional Pampeana el abordaje de la Agroecología, con el objetivo de conocer, analizar y reflexionar acerca del consumo en nuestra alimentación, de donde provienen los alimentos desde el concepto de Soberanía Alimentaria, de qué manera se puede trabajar la tierra desde una mirada agroecológica, conocer sobre instituciones que desarrollan esta práctica, para reflexionar acerca de que si es posible cultivar desde la agroecología y para provocar en el grupo clase una concientización ambiental. Se desarrollará esta temática desde una perspectiva multiescalar, a través de un caso de estudio como “La Escuela Hortícola de Santa Rosa” (Provincia de La Pampa) gestionada por la Cooperativa “Brote Popular”, la cual funciona en la ex planta láctea de la cooperativa. Esta organización se conforma como un proyecto desarrollado por un grupo de trabajadores que se organizan para producir alimentos ecológicos en la ciudad. Se propone como salida a campo una visita a la Escuela Hortícola, para conocer la experiencia de trabajadores/as que conforman la organización. (Estudiante, 2023)

A lo largo de la secuencia se recuperan saberes populares, ya que varios estudiantes que asisten a cursar residen en el asentamiento popular Nuevo Amanecer y apuestan a la producción agroecológica con el acompañamiento de organizaciones sociales como la Unión de Trabajadores de la Tierra (UTT), de la provincia de La Pampa. Además, la propuesta se visualiza como recursiva, ya que retoma aprendizajes de la clase de Asentamientos Urbanos para propiciar reflexiones acerca de cómo impacta la agroecología en estos espacios.

Desafíos interseccionales en la formación docente

Consideramos un desafío la incorporación de categorías analíticas desde la interseccionalidad, ya que implica diseñar estrategias que promuevan la problematización de la enseñanza con el propósito de identificar y comprender las relaciones sociales y

culturales que producen y reproducen desigualdades. En este sentido, proponemos que la deconstrucción del currículum y la producción de materiales propios representan una alternativa para incorporar problemas sociales y saberes emergentes a la enseñanza.

Tabla 1. Problemas sociales y saberes emergentes. Interseccionalidades como urgencia educativa

Categorías analíticas	Problemas sociales/saberes emergentes	Interseccionalidades
Ambiente	Conflictos y problemas ambientales	Construcción de territorialidades, explotación/apropiación/despojos de bienes comunes.
	Refugiadas/os y desplazadas/os ambientales	
	Desigualdades de género en torno al ambiente	
	Activismo ambiental	
Género	Rol de la mujer	Formas de vida y relación con la naturaleza Género y ambiente Ecofeminismos Feminismos decoloniales Juventudes y ambiente Igualdad de género y defensa por el ambiente Activismos y derechos Derechos humanos y género Explotación infantil/juvenil Derechos humanos y niñez Educación Intercultural Bilingüe Indigenismos y ambiente Indigenismos y derechos humanos Derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, diversidades, violencias
	Movimientos feministas	
	Luchas y resistencias	
	Niñez y juventud	
	Matrimonios forzados	
	Feminización de las migraciones	
	Feminización de la pobreza	
	Dominación y subalternidad	
	Movimientos sociales	
	Diversidades	
Derechos Humanos	Participación y ciudadanía	
	Memoria	
	Minorías	
	Migraciones	
	Movilizaciones/manifestaciones	
	Desigualdades	
	Pobreza	
	Marginación	
	Fragmentaciones sociales y territoriales	
	Genocidios	
	Crisis de las migraciones	

Fuente: elaboración propia (2024).

A partir del análisis de las propuestas de las y los estudiantes, nos propusimos construir la Tabla 1, que, por medio de interseccionalidades, recupera saberes, gestos, historias de vida, comunidades y territorios que, en el currículum prescripto, se ven invisibilizados y estereotipados. Este ejercicio es una invitación a la construcción de otras epistemologías que sean más justas e inclusivas, sobre la base de las perspectivas de género y de derechos humanos. Los problemas de la realidad social, desde estas miradas, promueven prácticas ciudadanas comprometidas con la geografía social. Las problemáticas de las comunidades en las que se insertan las instituciones educativas donde se realizan las prácticas habilitan estrategias integrales para su tratamiento, al tiempo que fortalecen los vínculos. La articulación entre los temas transversales y las disciplinas tiene relevancia, ya que otorga significatividad para aproximar lo disciplinar a los saberes cotidianos o cercanos.

Los entrecruzamientos nos permiten, a su vez, “analizar los sucesos desde otras miradas, diversas, alternativas e igualmente formativas. Como plantea Haraway, los saberes situados (1988), desde el sur, los indigenismos, los feminismos descoloniales, las resistencias a la colonialidad constituyen saberes emergentes necesarios de ser enseñados en educación secundaria. Asimismo, construyen saberes democráticos que garantizan

la inclusión, la justicia curricular, el reconocimiento a un otro, a las dignidades e identidades” (Leduc & Acosta, 2023:57).

A su vez, de los encuentros con los territorios en las diferentes actividades realizadas, emergieron posibilidades de abordaje para próximas acciones, tanto en las instituciones educativas como en aquellas de extensión o articulación. Por lo tanto, se aportan sus vivencias, saberes y metodologías para la discusión y el trabajo sobre temáticas como niñez, diversidades, derechos sexuales y reproductivos, prostitución, trata de personas, aborto, memoria y derechos humanos, movimientos migratorios, entre otros. Esta interseccionalidad, entendida como una posicionalidad transformadora, ofrece la posibilidad de construir nuevos territorios desde los cuales podamos dar un sentido renovado a las luchas (Viveros Vigoya, 2023). En este caso, se trata de fortalecerla ofreciendo información acerca de derechos humanos, ambiente y género a través de distintos formatos de enseñanza que contemplen la construcción, producción y evaluación en proceso, a fin de consolidar una formación docente que asuma, por convicción, el derecho y la responsabilidad de una formación integral. Como formadoras, nos resultaba imprescindible transitar por espacios específicos que permitieran la profundización de los problemas o saberes emergentes que mencionamos.

Reflexiones finales

Estamos ante desafíos que nos enfrentan con la necesidad de enseñar en la complejidad, lo cual impacta en la formación docente y en el currículum. Por este motivo, consideramos imprescindible revisar las prácticas de enseñanza y habilitar nuevos espacios que superen la fragmentación de los saberes, sin relegar los contenidos geográficos necesarios para la comprensión. De esta manera, se integran otros espacios que contribuyen a la formación, con el propósito de identificar nudos problemáticos y desarrollar capacidades transversales.

Resulta valioso complejizar discusiones y reflexiones entre formadoras, investigadoras, extensionistas, activistas sociales y docentes de la educación secundaria, acerca de las teorías del conocimiento y los saberes populares y/o experienciales en la práctica, para aproximarse a metodologías posibles que favorezcan una formación docente integral.

La construcción metodológica requiere de actualización epistemológica y didáctica para comprender y abordar los problemas complejos que atraviesan los territorios y las sociedades. Se abordan problemáticas sociales vinculadas al debilitamiento de los límites disciplinares y a los cruces y articulaciones de campos conceptuales, lo que posibilita la emergencia de otros modos y formatos de organizar la enseñanza en torno a perspectivas teóricas sobre lo social.

Nuestros aportes se focalizan en el recorrido del trabajo con otras y otros en múltiples territorialidades. La participación en diferentes actividades nos nutre de enseñanzas y aprendizajes para fortalecer la formación integral, a través de propuestas que avanza hacia la transversalidad construida a partir de un dispositivo que se resignifica ante las necesidades formativas de las y los residentes, en un contexto que amerita el diseño de propuestas más inclusivas que amplíen el entramado de relaciones con la Educación

Sexual Integral, los Derechos Humanos, la Educación Ambiental Integral y los saberes de diferentes disciplinas.

Para educar en la transversalidad, entre perder y no perder el rumbo, fue necesario interrogarnos sobre nuestra tarea como formadoras y abrir el espacio de Residencia para nutrirnos del trabajo colectivo que implica planificar actividades en el marco del Campo de las Prácticas, participar de experiencias comunitarias en los barrios, compartir diálogos en charlas, ciclos formativos, jornadas con especialistas, caminar las escuelas secundarias e intercambiar los retos y tensiones que atraviesan a las y los docentes de Geografía en la actualidad. Cabe aclarar que cada experiencia relatada permite descubrir que los conocimientos se construyen en el territorio con otras y otros. Consideramos que estas prácticas precisan consolidarse para alcanzar una transversalidad auténtica y así evitar fragmentaciones en el marco de una mirada holística.

Nuestros desafíos se focalizarán en la sistematización de experiencias formativas en la Residencia Docente, para identificar los logros y dificultades en la implementación real de la transversalidad, a modo de evaluación del dispositivo de formación. Asimismo, buscamos fortalecer la participación comunitaria con redes y organizaciones sociales y ambientales, para otorgarle un carácter situado a la enseñanza de la geografía y aportar a los espacios de formación continua aquellos saberes que favorezcan la actualización del docente de Geografía en ESI, DDHH, EAI y alfabetización digital, a fin de implementar metodologías más transversalizadas.

Entonces, la formación docente en Geografía, como espacio de enseñanzas y aprendizajes, es posible cuando reconocemos que establecer lazos y vínculos transversales nos guía hacia mejores condiciones formativas, que dejen huellas en el recorrido y posibiliten imaginar futuros de esperanza.

Referencias bibliográficas

- » Acosta, M. I. (2023). Educación geográfica, activismo ambiental y participación juvenil desde el Sur Global. *Pleamar. Revista del Departamento de Geografía*, (3), 7–29. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/pleamar/index>
- » Acosta, M. I. y Pérez, G. G. (2019). Las TIC en las clases de Geografía. Desafíos para la enseñanza en contextos de inclusión educativa (Cap. 5, pp. 73–91). En M. C. Nin (Comp.), *Geografía y enseñanza. Investigación, reflexiones y prácticas*. EDUNLPam – Colección Libros Académicos de Interés General.
- » Congreso de la Nación Argentina (2006). *Ley de Educación Nacional* N.º 26.206.
- » Congreso de la Nación Argentina (2021). *Ley de Educación Ambiental Integral* N.º 27.621.
- » Correa Mosquera, D. y Pérez Piñón, F. (2022). La transversalidad y la transversalidad curricular: Una reflexión necesaria. *Pedagogía y Saberes*, (57), 39–49. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0121-24942022000200039&lng=en&nrm=iso&tlng=es
- » Díaz Barriga, A. (2006). La educación en valores: Avatares del currículum formal, oculto y los temas transversales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, <http://redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-diazbarriga2.html>.
- » Guzmán, I.; Setteti, A. y Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: Una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(2), 73–84. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06><https://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/Guia%20No.%2049.pdf>
- » Facultad de Ciencias Humanas – UNLPam. (s.f.). *Plan de estudios del Profesorado en Geografía*. https://actosresolutivos.unlpam.edu.ar/static_ecs/media/uploads/pdf/4_7_2009_232_OWH7qtS.pdf
- » Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2019). El paradigma de la inclusión en la formación docente. *Derechos Humanos, Geografía y Diversidad Educativa*. Inédito.
- » Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2023). Sentires, vivencias y saberes. Experiencias formativas en ESI y DDHH en Residencia Docente del Profesorado en Geografía. En M. G. Di Franco y V. Alfageme Balza (Comps.), *Pensar, sentir, desear, hacer: Educándonos en DDHH y ESI* (Cap. 4, pp. 54–68). Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa. (EdUNLPam). <http://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/resultados-de-investigacion/pensar-sentir-desear-hacer>
- » Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2023). Mundos para mirar e imaginar. Residencia Docente: Una invitación al abordaje de problemáticas territoriales geográficas. En M. C. Nin, S. M. Leduc y M. I. Acosta (Editoras), *Escenarios territoriales en perspectiva geográfica: Investigación y enseñanza*. Santa Rosa: Editorial de la Universidad Nacional de La Pampa (EdUNLPam). <https://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/escenarios-territoriales-en-perspectiva-geografica>
- » Leduc, S. M.; Acosta, M. I. y Herlein, M. (2023). Programa de Residencia Docente en Geografía. Facultad de Ciencias Humanas. UNLPam. <https://drive.google.com/file/d/1vOQCm57atfPJnY2obWiiatzM88EA847q/view>

- » Lineamientos curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N.º 26.150.
- » Ministerio de Educación de la Nación (2006) <https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/245216/20210603https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf> de la Nación. (2006).
- » Ministerio de Educación de la Nación (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria. Contenidos y propuestas para el aula.
- » Ministerio de Educación de la Nación (2012). Guía para el desarrollo institucional de la Educación Sexual Integral. 10 orientaciones para las escuelas.
- » Ministerio de Educación de la Nación. (2012). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II. Contenidos y propuestas para el aula.
- » Nin, M. C.; Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía <https://revista-reidics.unex.es/index.php/reidics/article/view/1881>. *REIDICS*, 6, 94–111.
- » Souto, M. (2019). Acerca de la noción de dispositivo en la formación universitaria. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, (16), Artículo e161602.
- » Viveros Vigoya, M. (2023). Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Ámsterdam: TNI Transnational Institute.

Stella Maris Leduc / leduc.stellamaris@gmail.com

Profesora en Geografía. Especialista en Estudios Sociales y Culturales (Universidad Nacional de La Pampa). Docente e investigadora del Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Participó en Proyectos de extensión universitaria vinculados a la docencia. Autora y coautora de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas científicas sobre la formación docente y el desarrollo profesional. Participa como integrante de la “Red de Docentes Investigadores en la enseñanza de la Geografía”- ReDIEG.

Melina Ivana Acosta / melinaacosta@humanas.unlpam.edu.ar

Profesora en Geografía. Especialista Docente de Nivel Superior en Educación y TIC (Ministerio de Educación de la Nación). Docente e investigadora del Instituto de Geografía, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam. Participó en Proyectos de extensión universitaria vinculados a la docencia. Autora y coautora de libros, capítulos de libros y artículos publicados en revistas científicas sobre la formación docente y el desarrollo profesional. Participa como integrante de la “Red de Docentes Investigadores en la enseñanza de la Geografía”- ReDIEG.