

Enseñar geografías críticas y dinámicas: apuestas formativas y horizontes de creación



Raquel Edith Gurevich

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Instituto de Geografía
"Romualdo Ardisson". Buenos Aires, Argentina.
ORCID: 0000-0001-9877-5223

Recibido: 4 de diciembre de 2024. Aceptado: 25 de junio de 2025.

Resumen

En tiempos contemporáneos, la enseñanza de la geografía se inscribe en un nuevo marco de sociabilidad, de reordenamiento de la vida en común, en medio de novedosos ensamblajes entre nuevas naturalezas, tecnologías y subjetividades. En este texto, compartimos un conjunto de elementos disciplinares y pedagógicos para orientar estrategias de enseñanza que permitan analizar la espacialidad social en un mundo en constante transformación, a la vez que imaginar escenarios superadores del tiempo presente. Presentamos, en primer lugar, la noción de un tiempo tripartito, es decir, un tiempo plural que combina los tiempos pasado-presente-futuro, con especial atención en la dimensión del tiempo por venir, a la hora de formular preguntas y problemas del temario geográfico a enseñar. Continúa un apartado que sostiene el carácter relacional de la geografía y los aprendizajes permanentes, como principios de organización de los contenidos, estrategias y materiales curriculares. Luego, se propone la categoría territorio, desde el punto de vista conceptual y experiencial, como referencia clave para articular propuestas de educación geográfica. Por último, algunas notas referidas al fortalecimiento y jerarquización de la enseñanza de la geografía, renovando la apuesta formativa de la disciplina.

PALABRAS CLAVE: ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA. CONTEMPORANEIDAD. TIEMPOS TRIPARTITOS. TRAMA DE RELACIONES. TERRITORIO.

Teaching critical and dynamic geographies: formative expectations and horizons of creation

Abstract

In contemporary times, the teaching of geography is framed within a new context of sociability and the reorganization of communal life, with novel assemblages of new natures, technologies, and subjectivities. In this text, we share a set of disciplinary and pedagogical elements to guide teaching strategies that enable the analysis of social spatiality in a constantly changing world, while imagining scenarios that transcend

the present. First, we present the notion of a tripartite time, that is, a plural time that combines the past-present-future dimensions, with particular attention to the future time dimension when formulating questions and issues for the geographic topics to be taught. Next, we include a section emphasizing the relational nature of geography and lifelong learning as principles for organizing content, strategies, and curricular materials. Subsequently, the category of territory is proposed, from both a conceptual and experiential perspective, as a key reference to articulate proposals for geographic education. Finally, we offer some reflections on strengthening and elevating the teaching of geography, renewing the formative commitment of the discipline.

KEYWORDS: TEACHING GEOGRAPHY. CONTEMPORANEITY. TRIPARTITE TIMES. RELATIONSHIP NETWORK. TERRITORY.

Ensinar geografias críticas e dinâmicas: compromissos de formação e horizontes de criação

Resumo

Nos tempos contemporâneos, o ensino da geografia se inscreve em um novo quadro de sociabilidade, de reorganização da vida em comum, em meio a novos arranjos entre novas naturezas, tecnologias e subjetividades. Neste texto, compartilhamos um conjunto de elementos disciplinares e pedagógicos para orientar estratégias de ensino que permitam analisar a espacialidade social em um mundo em constante transformação, ao mesmo tempo em que imaginamos cenários que superem o presente. Apresentamos, em primeiro lugar, a noção de um tempo tripartido, ou seja, um tempo plural que combina os tempos passado-presente-futuro, com especial atenção à dimensão do tempo vindouro, ao formular problemas do questões geográficas a serem ensinadas. Segue-se uma seção que destaca o caráter relacional da geografia e as aprendizagens permanentes como princípios de organização dos conteúdos, estratégias e materiais curriculares. Em seguida, propõe-se a categoria território, do ponto de vista conceitual e experiencial, como referência-chave para articular propostas para a educação geográfica. Por fim, algumas notas referem-se ao fortalecimento e à valorização do ensino da geografia, renovando o compromisso formativo da disciplina.

PALAVRAS-CHAVE: ENSINO DE GEOGRAFIA. CONTEMPORANEIDADE. TEMPOS TRIPARTIDOS. REDE DE RELACIONAMENTOS. TERRITÓRIO.

Aperturas

Comenzamos este texto con la siguiente afirmación, a modo de horizonte conceptual y político de la tarea docente: “hay una pluralidad de futuros posibles inscriptos en el presente” (Berardi, 2019:30). Deviene, entonces, un trabajo de apertura a los tiempos por venir, de búsqueda reflexiva y debate social sobre el papel de la educación en la actualidad. Entendemos que educar en tiempos contemporáneos exige establecer interrelaciones entre múltiples dimensiones de la vida social, a fin de retratar y comprender un mundo en constante transformación a la vez que imaginar y construir escenarios superadores del tiempo presente. Estamos insertos en un proceso complejo y simultáneo de homogenización y diferenciación (Appadurai, 2015) y de “presencia en ausencia” (Scolari, 2019), donde lo global y lo local se entrelazan de múltiples formas.

Esta dinámica sociocultural de ámbitos híbridos y múltiples nos coloca a las y los educadores ante el desafío de plantear situaciones de enseñanza que estén a la altura de analizar críticamente el presente e inspirar intervenciones colectivas hacia un futuro más justo y sostenible.

Nuevas formas de entender nuestra relación con el mundo se abren a partir de las cuestiones ambientales, el feminismo y las nuevas tecnologías, que ponen en jaque las categorías binarias de lo natural/lo social, lo humano/lo tecnológico (Latour, 2017), así como los límites entre especie, género y naturaleza, los cuales desafían las clasificaciones tradicionales (Lucero *et al.*, 2023). Teniendo en cuenta la “gran migración en línea” (Fourcade, 2021) y la centralidad de los datos y algoritmos en la creación de nuevas subjetividades contemporáneas, resulta impostergable replantear nuestra humanidad desde una perspectiva que incluya la interconexión con otras formas de vida y la tecnología (Braidotti, 2022). De allí que las perspectivas pedagógicas de las primeras décadas del siglo XXI resulten antireduccionistas y propicien variados diálogos entre las disciplinas y más allá de ellas, configurando una tercera cultura articuladora de las ciencias sociales y las ciencias naturales (Piscitelli, 2023), donde la crítica y la creatividad trabajen juntas.

La enseñanza de la geografía queda inscripta en este nuevo marco de sociabilidad, de reordenamiento de la vida en común, de volver a pensar cómo vivir juntos, en medio de novedosos ensamblajes entre nuevas naturalezas, tecnologías y subjetividades. Enseñar geografía hoy no puede desentenderse de tal contexto sociocultural en el que las estructuras e instituciones sociales, así como las identidades resultan inestables y cambiantes, al mismo tiempo que el tejido social se torna cada vez más frágil. Especialmente en nuestros países, con creciente desigualdad social y marcadas crisis de representación política, disciplinas como la nuestra, se tornan aliadas para formular hipótesis e interpretaciones de este tiempo social marcado por tensiones y conflictos, pero también por oportunidades múltiples y nuevas situaciones a explorar. Estas últimas condiciones nos sirven de estímulo para el pensamiento y la acción tanto en las aulas de clase como en los intercambios extramuros de las escuelas y en la comunidad toda.

Desde América Latina es posible sostener una discusión profunda de los modelos político-económicos imperantes y avanzar en la construcción de herramientas conceptuales y teóricas propias, para generar más alternativas de participación y nuevas formas de aprender y vivir el espacio social. Los profesores y las profesoras de geografía estamos en condiciones de ofrecer a nuestros estudiantes propuestas educativas que permitan repensar las geopolíticas, las relaciones Norte/Sur y Oriente/Occidente. Contamos con los conocimientos y el impulso colectivo para enseñar las cualidades del territorio y sus especificidades locales y regionales, cuestión especialmente crítica en esta era denominada por algunos como “poscolonial”, porque sabemos que en nuestros países la independencia política no significó la independencia económica, tecnológica, alimentaria o energética.

En este contexto de época, especialmente los y las docentes de ciencias sociales y humanidades afrontamos el reto de resignificar contenidos y metodologías en medio de la incertidumbre e hiperaceleración vigentes. Las manifestaciones en el territorio de los componentes crecientes de riesgo e incertidumbre son tópicos que forman parte de la agenda geográfica actual: cuáles son los umbrales que estamos dispuestos a traspasar,

a qué costos y quiénes son los responsables y damnificados en cada caso. Los y las jóvenes están comprometidos con temas que afectan la habitabilidad del planeta y les importa discutir el cambio climático, los múltiples extractivismos o los nuevos patrones de alimentación, por poner algunos ejemplos. La enseñanza de estas temáticas en las clases de geografía no se limita a un problema técnico, sino que alberga nuevas conceptualizaciones de las relaciones sociedad-naturaleza, estableciendo un verdadero diálogo intergeneracional. La invitación consiste, lo decimos nuevamente, en ensayar futuros posibles en las aulas de geografía, con los estudiantes como protagonistas de debates colectivos tendientes a un cambio profundo que reconozca los efectos de lo no-humano (tecnologías, robots, animales, ecosistemas) en la coproducción de la realidad contemporánea.

Experimentamos a diario cómo las incesantes innovaciones tecnológicas impactan en nuestras vidas y en las múltiples políticas sectoriales de esta etapa del capitalismo denominado digital o de plataformas. La inteligencia artificial, el big data y la virtualización crean nuevas formas de territorialidad y de organización social asimétricas y desiguales, convirtiendo a la actual sociedad global en una sociedad de algoritmos. “Existo, luego soy un código. Calculable, incalculable” (Serres, 2021:93) es una expresión del libro *Pulgarcita* que resume la deshumanización y, al mismo tiempo, la singularidad humana. En ese sentido, cada vez más, tendrán lugar situaciones de enseñanza y aprendizaje que contemplen perspectivas nuevas acerca de cómo se entienden las identidades, las formas de responsabilidad ética y los efectos de nuestras acciones en el medioambiente y en las diversas formas de humanidad expandida propias del tiempo en que vivimos.

Otra vertiente que desafía la enseñanza de la geografía en la contemporaneidad se refiere a la perspectiva de género e interseccionalidad, donde la multiplicidad y la complejidad resultantes de dicha aproximación permiten pensar la producción del territorio de un modo heterogéneo y desigual. Las formas de vida y de trabajo, diferenciadas por género, etnia y clase, ofrecen pistas significativas para visibilizar y comprender las dinámicas territoriales y ambientales del mundo de hoy. Los datos indiferenciados o en abstracto respecto de la población o de una cierta comunidad ceden lugar a referencias específicas sobre las condiciones objetivas y subjetivas de las y los distintos protagonistas de los lugares y regiones del globo. Enfocar los temas y las preguntas hacia nuevos significados y prácticas desde una mirada situada y contextual habilita promisorios efectos políticos e institucionales en el campo educativo –y en este caso, en la formación en geografía– al mismo tiempo que permite ampliar y problematizar de modo crítico las agendas curriculares de la disciplina.

A partir de este somero y parcial pantallazo de nuestro tiempo, el texto que aquí presentamos quiere servir de inspiración para hacer vivir en las aulas, una geografía social, revitalizada, dinámica y atenta a las transformaciones del mundo. Queremos aportar al enriquecimiento y a una mayor visibilidad de nuestro campo de referencia y su enseñanza, abriendo posibilidades, en términos de renovación y potenciación de sus objetos de estudio, sus marcos interpretativos y las fuentes de información y comunicación que se emplean en las escuelas y en las instituciones formadoras. ¿Serán posibles estos procesos de renovación, de vitalización de la didáctica de la geografía? No lo sabemos, pero siendo conscientes de que ciertas “[...] instituciones relucen con un brillo semejante al de las constelaciones que, según nos enseñan los astrónomos, ya están muertas desde hace un largo tiempo” (Serres, 2021:32), no podemos desentendernos de este

llamado de atención. El colectivo de docentes de la disciplina posee la inquietud de ensanchar el temario y los modos habituales de las prácticas de la educación formal, aunque muchas veces no encontremos los caminos adecuados para lograrlo. Y somos muchos en nuestros países las y los profesionales docentes que estamos comprometidos en el quehacer cotidiano en las aulas, con la convicción de que los conocimientos y la imaginación vendrán en nuestra ayuda para transformar y enriquecer las prácticas escolares imperantes.

A continuación, plantearemos un conjunto de elementos disciplinares y pedagógicos en esa dirección. En primer lugar, colocamos la idea de enseñar geografía, considerando un tiempo tripartito, es decir, un tiempo plural que contempla la combinación de los tiempos pasado-presente-futuro, con especial atención en la dimensión del tiempo por venir. Luego, continúa un apartado que propone el carácter relacional de la geografía y el aprendizaje permanente, como principios de organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza y los materiales a utilizar en las clases de geografía. Por último, algunas notas referidas al fortalecimiento y jerarquización de la enseñanza de la geografía, renovando la apuesta formativa de la disciplina.

Enseñar geografía en tiempos múltiples

Vivimos en un tiempo social que no es único, sino que presenta diferentes ritmos y velocidades en las distintas localizaciones del mundo. En este contexto temporal, enseñar geografía en clave contemporánea requiere contemplar un tiempo tripartito, que enlace el análisis del presente con las dimensiones del pasado y del futuro. La educación geográfica centrada en la territorialidad de la vida social, sintoniza con esa temporalidad tripartita que postulamos. María Laura Silveira explica que “como las acciones actualizan lo que preexiste, traen nuevos contenidos y crean nuevas existencias, el gerundio compuesto es de rigor: territorio siendo usado. En ese proceso, la acción contiene en su intencionalidad una idea de futuro y el territorio se vuelve un híbrido de pasado, presente y futuro, materialidad, acción e intencionalidad” (Silveira, 2014: 17-18). Esto provoca múltiples posibilidades empíricas de actividades y experiencias para los sujetos, las instituciones y organizaciones de todo tipo que en cada lugar desarrollan sus respectivas prácticas.

Ya hemos planteado en numerosas ocasiones el valor de la temporalidad presente y pasada a la hora de enseñar los procesos de configuración territorial (Fernández Caso y Gurevich, 2022; Gurevich y Ajón, 2022). En este texto, deseamos detenernos en la dimensión del tiempo por venir, entendiendo que el futuro no solo es una temporalidad, sino que es una categoría cargada de potencialidades y utopías (Bloch, 2006). David Harvey (2003) nos habló de “espacios de esperanza” y Appadurai (2015) plantea el futuro como una noción culturalmente construida que se basa en la imaginación colectiva de posibilidades. Estas formulaciones marcan un rumbo claro respecto de la noción de futuro que podemos considerar en la tarea educativa, en términos de proyecto, experimentación y trabajo colectivo.

Una referencia más para apoyarnos en nuestro quehacer pedagógico: el Museo del Mañana, en Río de Janeiro (Brasil),¹ se refiere al mañana no como algo a lo que se llega, como un punto que está en algún lugar más adelante, inmóvil, esperándonos, sino que la idea central del Museo es precisamente que el mañana es una construcción colectiva y que esa construcción comienza hoy (Oliveira, 2015). Premisa interesante que podemos transpolar a la enseñanza de nuestra disciplina para orientar políticas de educación geográfica en los diferentes niveles de formación. Esto supone plantear las transformaciones de los espacios urbanos y rurales del mundo, así como los procesos de artificialización de las condiciones físico-naturales, que dan lugar a la cada vez más intensa presencia humana y no humana (animales y robots), pero no en una línea temporal lineal y cerrada, sino en una de características múltiples y abiertas al mañana.

El Museo se autodefine “no como un museo de objetos, sino como un museo de ideas” (Museo del Mañana, 2024). Tomamos esta afirmación como una buena metáfora para el ámbito educativo, en el sentido de inspirar discursos y prácticas que, más que reproducir y conservar lo ya existente, se orientan hacia la producción de conocimientos y experiencias nuevas. Así, se redefinen los contenidos hacia el diseño de proyectos, experiencias de investigación, debates y preguntas sobre temas convocantes, en los que el papel de la creatividad, la imaginación crítica y la producción de nuevos escenarios y alternativas ocupan un lugar central en las clases.

Vemos cómo la geografía y el mañana se hallan estrechamente entrelazados, por las acciones humanas que crean y recrean territorios de modo permanente. Precisamente, el recorrido del Museo termina en una sala que se llama “Nosotros”, en la cual la pregunta orientadora es “¿Cómo queremos ir?”; o sea, ¿con qué valores pretendemos seguir adelante? (Oliveira, 2015). En ese sentido, Bachelard (1978) sostenía que la verdadera creatividad reside en la capacidad de proyectar nuevos futuros, condición que resulta crucial en nuestra disciplina para abordar, por ejemplo, contenidos vinculados con la ciudadanía, la vida pública o la justicia territorial y ambiental.

Por su parte, Gatto (2019) trabaja la idea de futuridad y trae el futuro al presente, pero no en la clave de si “el futuro es hoy o ahora”, sino como una pregunta para pensar el problema de la imagen de futuro. Plantea que los discursos de futuro y los vínculos con la futuridad son múltiples y polisémicos. Por tanto, nos ayuda a explorar caminos didácticos para abordar temas complejos y multidimensionales, como los avances tecnológicos y sus relaciones con el territorio, el turismo y las poblaciones locales, la soberanía alimentaria, los mercados laborales por género, entre otros. Se trata de tópicos de una agenda geográfica que convoca a las juventudes y apuesta a despertar implicación y compromiso con el mundo en que viven. Todos estos temas conllevan la dimensión del futuro y se asocian con preguntas relevantes de este tiempo histórico: cómo plantear esos problemas vitales de sostenibilidad; con qué valores y recursos podemos afrontarlos; cómo se distribuyen los bienes sociales; quiénes pueden ser los beneficiados y perjudicados en cada caso; qué relaciones se plantean entre el Estado y la sociedad, entre otros interrogantes.

1. El Museo del Mañana, inaugurado en 2015, se ubica en un área portuaria refuncionalizada en la bahía de Guanabara, en Río de Janeiro. Cabe señalar que las salas del Museo abordan preguntas y problemas propios de un temario geográfico contemporáneo.

La orientación con vistas al mañana que estamos compartiendo no es en absoluto negacionista ni menoscaba la dimensión del pasado o la memoria, en el sentido de desestimar los conflictos sociales irresueltos, las injusticias y las deudas del pasado o las violencias estructurales ligadas al racismo o la discriminación. Esta perspectiva, enfocada en el mañana, desea poner en la mira los tres elementos de los que nos hablaba Appadurai en su libro “El futuro como hecho cultural” (2015): anticipación, aspiración e imaginación. La intención pedagógica es construir un rumbo compartido, plantear soluciones o alternativas, y diseñar propuestas de intervención cada vez más inclusivas e igualitarias. Visualizar el futuro, precisamente, para saldar y superar deudas pendientes en temas de derechos humanos, colonialismo o conflictos socioambientales de tiempos pretéritos.

Cabe recordar que ya hace varias décadas, Ulrich Beck analizaba los riesgos globales a los que se enfrentaban nuestras sociedades y afirmaba que la producción social de la riqueza estaba en relación directa con la producción social de riesgos (Beck, 1998). En su libro *La sociedad del riesgo*, expresaba que el futuro se caracteriza por la incertidumbre y por la omnipresencia de riesgos globales que no pueden preverse ni controlarse completamente. Planteaba, además, que la forma en que manejamos estos riesgos define nuestra relación con el futuro.

En esa línea, recogemos los planteos que invitan a replantear nuestra humanidad desde una perspectiva que conecta con otras formas de vida no humanas y con la tecnología. Desafiando las visiones tradicionales del futuro centrado en lo humano, se trataría de aprender a convivir de modo integral e inclusivo en esta era que muchos denominan poshumana. En otras palabras, estaríamos alentando el desarrollo de clases de geografía en las que el mañana sea una construcción que se realiza hoy. Si bien esta perspectiva alude a algo abierto e incalculable, se perfila como la orientación más promisoriosa para imaginar y construir, desde la escuela misma, escenarios más justos y sostenibles que los actuales.

Una geografía de relaciones y aprendizaje infinito ²

Enfoques disciplinares y enfoques pedagógicos van de la mano. Plantearemos entonces los principales rasgos de las geografías relacionales que compatibilizan con pedagogías críticas y colaborativas. Una perspectiva relacional de la geografía se centra en las dinámicas y las transformaciones territoriales; por lo tanto, la enseñanza de tópicos eternizados, aislados, con autonomía propia, no tiene lugar *per se*. Las perspectivas teóricas en que se basa un abordaje relacional entienden el mundo como una red de relaciones en constante modificación (Latour, 2005), cuyos componentes (construcciones, poblaciones, ideas) no son fijos ni aislados, sino que se enfatiza la interconectividad entre ellos. Esto no significa que en algunos momentos específicos de análisis o interpretación del conjunto territorial que se esté abordando, cada componente no pueda resultar un objeto particular de indagación y estudio, pero a los efectos de producir

2. La expresión “aprendizaje infinito” la tomamos del acertado nombre de una exposición del Museo Moderno de Buenos Aires, habilitada desde junio de 2024 hasta marzo de 2025, justamente denominada “El aprendizaje infinito”.

explicaciones y elaboraciones más complejas e integradas al servicio de comprensiones superadoras del tema-problema en cuestión.

Un principio fundante de la perspectiva relacional es que las cosas, los conceptos, las unidades de análisis no son independientes o anteriores a las relaciones en las que estas se producen (Emirbayer, 2009). En esa misma línea de aproximación, Tenti Fanfani (2022) propone el principio relacional en el campo de las ciencias sociales y las humanidades como defensa contra el esencialismo. Plantea que “las cosas no se reconocen con definiciones verdaderas, sino que su sentido está en las relaciones, históricamente cambiantes. El conocimiento está en la relación y no en una supuesta esencia. El conocimiento del mundo supone la idea de complejidad y de interrelación entre fenómenos aparentemente independientes” (Tenti Fanfani, 2022:118).

La apuesta pedagógica que deriva de una geografía relacional presenta los contenidos a modo de trama, de enrejado, de conjunto de interacciones, redes y causalidades. Se trata de una construcción dinámica en la que convergen de modo sincrónico una multiplicidad de eventos, sujetos, actividades, políticas, mensajes, en contextos de interacción. El análisis resultante no será de tipo sumativo, sino interpretativo, multivariado, multicausal y dinámico, alejándonos así de los inventarios y las clasificaciones que antaño organizaban los temarios geográficos de modo lineal y acumulativo.

La gestión de una clase asociada al enfoque relacional muy probablemente habilitará instancias de trabajo colaborativo y colectivo. Esto es así porque el espacio, entendido como producto de interrelaciones, dado su carácter interactivo, definido por múltiples movimientos, trayectorias y flujos, resulta eminentemente político (Massey, 2005). Las escenas escolares que se deriven de este posicionamiento teórico enfocarán las interrelaciones entre los diferentes actores sociales; las acciones recíprocas, los contactos e intercambios de todo tipo que se producen entre los diversos sujetos, instituciones y organizaciones.

La premisa metodológica referida a la articulación de escalas geográficas también es solidaria de la perspectiva relacional, en tanto hace vínculo entre las esferas global, nacional y local, permitiendo el estudio de cada lugar del mundo de modo contextual y relacional. Las múltiples escalas convergentes en un lugar expresan las interrelaciones entre los lazos de contigüidad espacial a escala local y aquellos que remiten a puntos distantes unos de otros, a escala nacional o global. Las llamadas horizontalidades y verticalidades (Santos, 2000) definen las cualidades propias de cada lugar, concebido, entonces, de modo relacional. Son las condiciones demográficas, productivas, tecnológicas y culturales locales las que reciben o rechazan, con distinto grado de intensidad en cada caso, las condiciones más generales de producción espacial. Por tanto, los contenidos curriculares referidos, por ejemplo, a procesos territoriales vinculados con la pobreza y desigualdad, la salud, la vivienda o la energía, requieren considerar estas premisas conceptuales y metodológicas de carácter relacional para ser comprendidos significativamente en clave local.

Estamos alentando propuestas de enseñanza que ponen en relación dos vertientes escalares: por un lado, las experiencias de proximidad, vecindad, propias de los contextos de vida y experiencia; y, por otro, las mediaciones nacionales y globales que inciden y modelan permanentemente el cotidiano local. Esta perspectiva de entrelazar

territorios, eventos y sujetos intervinientes en distintas escalas colabora con la idea de producción social del espacio, resaltando la coexistencia de los protagonistas individuales y colectivos de los procesos de puesta en valor y apropiación del territorio. Cabe mencionar que las escenas de vida y de trabajo propias de cada lugar, del cotidiano, no están exentas de tensiones, conflictos e intereses divergentes, distanciándose así de las visiones idealizadas de armonía o concordia que solían dominar los imaginarios sobre las instancias locales. Este aspecto sobre los vínculos conflictivos y las disputas territoriales referidas a la escala local ha sido especialmente tratado en Massey (2011).

Las metodologías de enseñanza, como los estudios de caso, las escenas o situaciones territoriales portadoras de interdependencias recíprocas, son las que mejor se llevan con las premisas teórico-conceptuales que venimos comentando. Por lo tanto, las actividades docentes vinculadas con la selección y organización de los contenidos y materiales que se presentarán a los estudiantes pueden asimilarse al concepto de curaduría, típicamente asociado con el mundo del arte. Se trata de procesos creativos de coordinación, selección y narración en los que se crean nuevos textos y propuestas con variados caminos de aproximación a los diferentes contenidos que se enseñarán. Estamos frente a un trabajo de autor, una producción singular que jerarquiza la tarea de selección y organización de contenidos escolares, y así se desmarca de la copia automática del currículum, de la transcripción de los índices de los libros o de recursos ya formateados. No para desecharlos, sino para leerlos y recuperarlos de otro modo, transversal y contextualizado.

En este punto, rescatamos el principio de “composición”, que implica una tarea de diseño o disposición de elementos, a fin de construir propuestas de enseñanza ajustadas a los contextos de los grupos de estudiantes. Dicha tarea nos habla de un sello personal o colectivo, de un estilo propio o institucional, cuyo sentido se constituye al entrar en contacto con los destinatarios de la propuesta (Alliaud *et al.*, 2022). Esta idea de composición va en línea con el planteo de algunas alternativas superadoras de aquellos conjuntos mecánicos de actividades ritualizadas, de consignas de completamiento instrumental o de reproducción calcada de textos, mapas y cuadros, sin problematización o contextualización alguna.

Ha sido ampliamente impulsada la pedagogía de los conflictos y problemas (Gurevich, 2021; Cavalcanti, 2024), pero en esta oportunidad quisiéramos incluir una apuesta hacia una pedagogía del asombro, en la que el aprendizaje sintonice con la curiosidad, la experimentación y la sorpresa. No en términos idealizados, sino como verdaderos motores de conocimiento, de puesta en marcha de estrategias de indagación e interrogación. La idea es promover una participación activa en los procesos formativos que favorezca la inclusión, el debate y la conversación. Estamos alentando propuestas educativas que incluyan el asombro, en el sentido de una sorpresa genuina que despierte el cuestionamiento y el deseo de conocer, como palancas de aprendizajes profundos y significativos. Clases donde se aprecie el valor de una pregunta auténtica, cuya respuesta trascienda la mera memorización y los contenidos ritualizados, para dar lugar al pensamiento crítico, la sensibilidad y a reflexiones éticas y fundamentadas sobre las culturas y los territorios del mundo.

El futuro de la Antártida; los temas inmobiliarios en las grandes ciudades; las leyes de minería, suelos, semillas o bosques en países periféricos; los derechos territoriales

y los movimientos sociales, entre otros, constituyen tópicos curriculares para alentar la imaginación geográfica, los aportes entre múltiples disciplinas y saberes, así como para ensayar alternativas y escenarios futuros de mayor igualdad y justicia territorial. Propuestas pedagógicas basadas en temas de la agenda contemporánea también pueden aportar a la democratización del conocimiento, expandiendo sus efectos hacia ámbitos de intervención más allá de las aulas. Por cierto, existen numerosas experiencias escolares en las que los vínculos entre las instituciones educativas y las comunidades de referencia nutren y enriquecen las prácticas participativas y transformadoras.

Un último aspecto en este apartado que deseamos comentar refiere al tratamiento de la información geográfica, dada la magnitud y familiarización con cantidades crecientes de datos a los que cotidianamente estamos expuestos y podemos acceder a través de variadísimos dispositivos de información y comunicación (Gurevich y Ajón, 2022). Se abre aquí el gran desafío de enseñar a cotejar, chequear, validar y contextualizar la información disponible. Es tarea crucial de las y los educadores —y especialmente en nuestro caso de ciencias sociales y humanidades— la enseñanza acerca de cómo advertir falsedades, generalizaciones o estereotipos respecto de las sociedades, los territorios y las culturas. Importan los procesos de validación de los datos, de confiabilidad de las fuentes, de saber leer entre líneas diversos tipos de narrativas. Sobre todo, en tiempos de inteligencia artificial y de algoritmos propios de modelos estadísticos, el reto es formar estudiantes que constituyan comunidades de lectores capaces de detectar sesgos en materia de diversidad étnica, socioeconómica, de género y origen migratorio, entre otras.

A partir de la difusión del uso de teléfonos celulares (aunque en desigual proporción respecto de la conectividad a Internet), es innegable la posibilidad de acceso a recursos digitales, materiales audiovisuales, cartografías, filmes, documentales o visitas virtuales a museos, fábricas, estaciones de transporte o centrales de energía de todo el mundo, por poner solo algunos ejemplos. Celebramos los nuevos caminos de virtualización de la información geográfica y los nuevos géneros de producción y circulación de contenidos, expandiendo la idea de materiales curriculares a todos aquellos objetos o narrativas con tecnologías y lenguajes diversos que se utilizan con fines escolares (aunque no hayan sido pensados originalmente con ese fin). Se abren aquí dos dimensiones: la del consumo y la de la producción cultural de los jóvenes. Respecto de la primera, cabe el desafío por parte de los docentes de acompañarlos en sus búsquedas de información y en las prácticas de lecturas variadas en paisajes multimodales, ofreciendo criterios de pertinencia, calidad y confiabilidad de las fuentes. Desde la dimensión de la producción cultural, resulta oportuno brindar criterios de uso responsable de las plataformas y redes sociales basadas en las conversaciones y los intercambios de quienes allí participan. No en vano, la consigna digital se postula: “del piloto automático al copiloto”. La inteligencia artificial generativa nos habla de copiloto en el sentido de un codiseño de las producciones, de una actividad conjunta en la que se combinan la dimensión humana creadora junto con la dimensión robótica. Para compartir, en nuestro caso, los aprendizajes en geografía a través de experiencias en simulaciones, proyectos de intervención individuales y colectivos, actividades de investigación y variadísimas formas de comunicación de resultados y conclusiones.

Se trata, como vemos, de un aprendizaje sin fin, tanto para educadores como para estudiantes, cada uno con sus responsabilidades. Una nueva posición que promueve la experimentación, la formulación de interrogantes, el ejercicio de la crítica y el desarrollo

de la imaginación. Por cierto, la expresión “aprendizaje infinito” resume el pensamiento y el sentir respecto de los procesos de construcción de conocimiento geográfico que deseamos cultivar en nuestras aulas.

Territorio: categoría de anclaje para la educación geográfica

Vivimos una existencia situada, una vida en contexto territorial. En la escuela, muchos jóvenes cuestionan y preguntan sobre las tendencias territoriales actuales, así como sobre las tensiones y conflictos propios de la espacialidad social. A lo largo de la escolaridad, los y las estudiantes van construyendo la noción de territorio, fabricándose en cada momento, modelándose históricamente, conjugando pasado, presente y futuro. Así, van enriqueciendo y complejizando la interpretación acerca de cómo las sucesivas obras humanas y el conjunto de transformaciones e inversiones depositadas sobre la superficie terrestre a lo largo del tiempo crean y recrean los diferentes territorios del mundo.

Pensamos que la noción de territorio puede aglutinar un programa de enseñanza desde una práctica crítica e interpretativa de la escena contemporánea. Vale la pena insistir aquí en que, durante las clases de geografía, los componentes demográficos, económicos o sociales sean efectivamente territorializados, problematizados en su vinculación con los procesos y dinámicas de los territorios, sin perder esa dimensión constitutiva de nuestro quehacer. Y también recuperar la idea de que en la escala del lugar convergen dos coordenadas: la espacial y la temporal (Castellar, 2014; Callai, 2018; Pulgarín, 2020).

En este sentido, quisiéramos presentar un ejemplo de construcción histórica del territorio, en este caso urbano: el de Ciudad Bolívar, barrio de la ciudad de Bogotá (Colombia), que puede servirnos para inspirar propuestas pedagógicas que reconstruyan las acciones colectivas en el proceso de construcción de la ciudad. En este barrio del sudoeste de la ciudad se emplaza el Museo de la Ciudad Autoconstruida, que aborda, precisamente, el territorio como un espacio de encuentro, participación y reconocimiento de las comunidades que han trabajado por el fortalecimiento del tejido social en la localidad.³

Esta aproximación conceptual y experiencial que estamos comentando ilustra aperturas novedosas sobre la enseñanza de temas urbanos, que difieren, entre otras cosas, de la entrada canónica de “la ciudad fue fundada por” y recuperan las nociones de comunidad, pluralismo, diferencia y desigualdad. Además, retomando lo planteado en el apartado anterior respecto de la potencialidad de presentar escenas o situaciones para entramar contenidos, en el Museo se abordan siete casos para reconocer el trabajo colectivo de construcción de lo común: el Paro de 1993, las luchas medioambientales, los modelos de educación comunitaria y alternativa, las prácticas artísticas y la defensa de los Derechos Humanos, los asentamientos y sus luchas de resistencia, la defensa del territorio y los liderazgos femeninos (Suache, 2022; IDPC, 2021).

3. El Museo, inaugurado en 2021, fue pensado como un lugar para escuchar las voces de sectores históricamente invisibilizados, reconocer sus prácticas y saberes, así como para reflexionar y transformar imaginarios y estereotipos sobre el territorio y quienes lo habitan. De hecho, el diseño y la curaduría del Museo fueron realizados en coproducción con los propios habitantes del barrio.

El abordaje territorial recién presentado va más allá de la dimensión arquitectónica y urbanística, y avanza con una mirada que incorpora los conceptos de tejido social, comunidad, identidades y determinación sobre el territorio. Dos grandes ejes estructuraron la curaduría del Museo: el primero alude a la estigmatización, la explotación y la resistencia; y el segundo, a los liderazgos históricos y los procesos de aprendizaje intergeneracional. Este último se enlaza con lo comentado anteriormente respecto de los tiempos tripartitos, pues la producción de la ciudad y del propio Museo se hallan en permanente construcción, lo que evidencia un proceso abierto al futuro, a distintos posibles futuros (Fierro, 2023). Ambos ejes resultan oportunos para desplegar propuestas que contemplen la perspectiva de género e interseccionalidad, abriendo preguntas sobre las desigualdades que se reflejan en la construcción de la ciudad, las formas de participación de las mujeres y de los diferentes grupos étnicos en la planificación territorial para vivir en una ciudad más inclusiva o las relaciones de poder que se jugaron entre quienes llevaron a cabo la autoconstrucción urbana.

Estamos compartiendo una noción de territorio para ser enseñado como concepto y como experiencia, articulando tanto material teórico como vivencias existenciales, a fin de construir una noción multidimensional, matriz de la vida en sociedad y resultado de proyectos en disputa. Alentamos aprendizajes que no limiten el territorio a su forma, su tamaño ni a su mera organización político-administrativa, sino que permitan comprenderlo como una categoría social compleja e histórica. En el ejemplo anterior de Ciudad Bolívar, puede visualizarse con claridad el carácter social e histórico de la dimensión territorial y, en especial, la categoría “uso social del territorio” (Santos, 2000).

En otras palabras: “[...] entender el territorio usado como el territorio propiamente dicho —una porción de la superficie terrestre, incluyendo la naturaleza y la base normativa del Estado y su soberanía— más las sucesivas obras humanas —una base material y normativa en permanente reconstrucción [...] Se trata del territorio hecho y del territorio haciéndose, con técnicas, normas y acciones. Son las cosas en los lugares más la vida que les da sentido, en un proceso de transferencia recíproca entre objetos y acciones, entre condición y actualidad” (Silveira, 2012:30).

Siguiendo con el ejemplo, numerosos contenidos curriculares pueden trabajarse de modo articulado y con sentido: migraciones, la artificialización de la naturaleza, las diferentes poblaciones multiétnicas, derechos y ciudadanía, entre otros. Desde esta perspectiva, convergen en el estudio del territorio, las acciones humanas, los objetos y las normas pasadas y presentes. Podemos pensar, entonces, al territorio como resumen de la materialidad y la vida social, superando con creces la mera localización del barrio o las visiones que conciben al territorio como una mera superficie donde se desarrolla la vida en el sur de la ciudad de Bogotá. La multiplicidad de sujetos intervinientes en la construcción de la localidad también aporta a la comprensión del territorio, no de un modo homogéneo, sino como ámbito de la multiplicidad, la hibridación, las diferencias de todo tipo.

Otra dimensión posible de ser abordada con este tipo de aproximaciones es la referida a las subjetividades, producto y productoras de territorialidad. Los llamados ejercicios geobiográficos pueden pensarse como herramientas de conocimiento y como productos de investigación, para que los conceptos se manifiesten y cobren vida. Los trabajos narrativos (Moreno Lache y Cely, 2018), los perfiles en redes sociales, las biografías

ilustradas y los testimonios orales o escritos aportan referencias vitales de los diferentes lugares y regiones, generando comprensiones originales e ideas nuevas para abordar la categoría territorio desde esta perspectiva del cotidiano, entrelazando el espacio íntimo y el espacio público. Se abren puertas para múltiples lecturas y escrituras de las diferencias y desigualdades —ya sea de clase, étnicas, lingüísticas, religiosas o de género—, donde las esferas subjetivas y las macroestructurales entran en diálogo y expanden los significados de las acciones productoras de territorialidad.

Pensamos que la enseñanza de las tendencias generales de los territorios del siglo XXI del mundo uno-global no borra el abordaje de las otras dimensiones pequeñas y microsociales, propias de la construcción cotidiana y singular de cada uno de los lugares. Las formas de adaptación, confrontación o resistencia que conviven en cada lugar del globo definen los contenidos y metodologías de enseñanza de los territorios, albergando vastos conjuntos de heterogeneidades sociales, políticas, económicas, tecnológicas y ambientales que esperan ser aprendidas por las jóvenes generaciones.

A modo de cierre: multiplicar lo ya hecho y lo por hacer

Son muchos los equipos docentes que trabajan compartiendo los lineamientos pedagógico-curriculares que aquí presentamos. Solo quisimos ponerlos en valor, recuperar dichos consensos teórico-metodológicos y hacerlos circular de modo más amplio, a fin de que puedan convertirse en herramientas de interpretación cada vez más ricas y potentes para la enseñanza de los territorios contemporáneos. La intencionalidad pedagógica es producir mejores comprensiones del espacio social por parte de los y las estudiantes y también estimular acciones y prácticas de intervención en las comunidades educativas, a distintas escalas y niveles de actuación.

No es tarea sencilla hacerlo en el contexto cultural, político y tecnológico en el que nos encontramos. Sin embargo, la apuesta de fortalecer y jerarquizar la tarea docente en nuestra disciplina sigue en pie. En primer lugar, porque el horizonte temático de la geografía y su enseñanza, evidenciado durante la pandemia y la pospandemia, nos muestra la centralidad de los contenidos geográficos ligados al lugar, los desplazamientos, el transporte y la circulación, las redes globales de distribución de productos, entre otras cuestiones. De hecho, como sujetos del siglo XXI, aunque inmersos en la cultura global, vivimos nuestras vidas y desplegamos la mayoría de nuestras actividades de modo localizado y situado, por lo cual las tensiones global-local son intensas y requieren ser reinterpretadas en cada momento. De esta articulación entre escalas geográficas derivan las nociones de pertenencia, identidad y proyecto que una sociedad desarrolla en un territorio, expandiendo esta última categoría a múltiples dimensiones de análisis, así como a dinámicas y trayectorias de lo más diversas. Las implicancias pedagógicas de estas afirmaciones nos señalan algunas rutas a seguir en cuanto a la selección y organización de contenidos, recursos y materiales, y también promueven la reflexión sobre las estrategias de enseñanza a emplear en cada caso. Somos conscientes de que estas orientaciones para nuestra asignatura no pueden funcionar de modo aislado, por fuera de un contexto institucional que las acompañe y las desarrolle de modo transversal e integrado con el conjunto de propuestas de la escuela toda.

Una segunda razón se funda en la familiarización con las nuevas formas de producción y representación de la información geográfica. Si bien resulta estratégico acercar a los jóvenes a las principales herramientas de análisis de datos territoriales y ambientales —hoy disponibles en grandes cantidades y en múltiples formatos visuales y digitales—, siempre será menester tener claridad sobre los conceptos de lugar, ciudad, región o territorio a los que hacen referencia dichos datos. Se espera que los estudiantes, al término de la escolaridad obligatoria, puedan contar con las habilidades simbólicas suficientes para el análisis de los datos y procesos de modo crítico y contextualizado. En este sentido, las disciplinas humanísticas y de las ciencias sociales tienen mucho que aportar en la detección de sesgos, la validación de las fuentes y una implicación responsable y autónoma en prácticas democráticas, interculturales e inclusivas.

A lo largo del texto hemos impulsado un conjunto de referencias para revitalizar la enseñanza de la geografía en varios aspectos. En primer lugar, la dimensión conceptual, al plantear categorías revisitadas sobre la temporalidad y la espacialidad. Nuestra localidad, nuestro cuerpo y las nuevas relaciones espaciales precisan de nuevas conceptualizaciones y posicionamientos reflexivos para ser enseñados y aprendidos. En segundo lugar, la dimensión epistemológica, al contemplar cómo validamos y articulamos conocimientos desde la multiplicidad, la incertidumbre, los riesgos, las preguntas y los puntos de vista para la comprensión de una idea nueva o de un argumento divergente. También, tratamos algunos aspectos metodológicos, al considerar variedad de estrategias de enseñanza y el uso de múltiples recursos y materiales. En especial, para incluir las nuevas formas de producción y representación de los datos espaciales, cada vez más abundantes y en las más variadas formas de presentación visual y digital. Finalmente, tocamos la dimensión ético-política, al estimular propuestas pedagógicas que promueven la toma de decisión, la autonomía y la participación comunitaria frente a problemáticas reales. Se trata de impulsar dinámicas de corresponsabilidad institucional, donde el conjunto de la comunidad educativa ensaya y co-construye saberes y experiencias compartidas, a fin de ejercer prácticas cotidianas de ciudadanía crítica y democrática.

En el tiempo social que vivimos, la comunidad de profesoras y profesores de geografía está puesta a prueba. Por ello, renovamos la invitación a retomar esfuerzos anteriores y continuar en la línea de crear y discutir proyectos, seguir desarrollando líneas de invención para afrontar los desafíos necesarios e impostergables que tenemos en nuestras sociedades y territorios. Ir por las posibilidades, multiplicar las buenas prácticas y redefinir las pendientes por hacer, con la idea de compartir con las jóvenes generaciones cada vez más y mejores senderos de pensamiento y acción para las geografías por venir.

Referencias bibliográficas

- » Alliaud, A. et al. (2022). Enseñar y aprender en la excepcionalidad. Hojas de ruta y prácticas de un recorrido formativo. En D. Gómez y Suárez, D. (comp.), *Formar docentes en los profesorados universitarios en FFyL: Ensayos y experiencias en torno a la práctica profesional docente en una situación excepcional* (pp. 17-50). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- » Appadurai, A. (2015). *El futuro como hecho cultural. Ensayos sobre la condición global*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Bachelard, G. (1978). *La dialéctica de la duración*. Madrid: Editorial Villalar.
- » Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Barcelona: Paidós.
- » Berardi, F. (2019). *Futurabilidad. La era de la impotencia y el horizonte de la posibilidad*. Buenos Aires: Caja Negra.
- » Bloch, E. (2006). *El principio esperanza II*. Madrid: Editorial Trotta.
- » Braidotti, R. (2022). *El conocimiento posthumano*. Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- » Callai, H. (2018). A educação geográfica e o estudo do lugar. En García de la Vega, A (Ed). *Reflexiones sobre educación geográfica. Revisión disciplinar e innovación didáctica* (pp. 79-94). Madrid: Ediciones UAM.
- » Castellar, S. (Org) (2014). *Geografía escolar. Contextualizando a sala de aula*. Curitiba: CRV.
- » Cavalcanti, L de Souza (2024). *Ensinar e aprender Geografia: elementos para uma Didática crítica*. Goiânia: C&A Alfa Comunicação.
- » Emirbayer, M. (2009). Manifiesto en pro de una sociología relacional. *Revista CS*. (4). 285-329.
- » Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (2022). La producción de conocimiento participativo y plural en la enseñanza de la geografía. La experiencia del Programa INDEGEO. *Signos Geográficos. Boletim NEPEG Núcleo Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica*, (4), 1-19. www.revistas.ufg.br/signos
- » Fierro, A. (2023). Testimonio y autoconstrucción: el Museo de la Ciudad Autoconstruida. 10-3- 2023. Disponible en: <https://arquine.com/testimonio-y-autoconstruccion-el-museo-de-la-ciudad-autoconstruida>
- » Fourcade, M. (2021). Hundirse o nadar. *III Conferencia del Ciclo ¿En qué sociedad vivimos?* 3-11-2011. Buenos Aires: Escuela IDAES/UNSAM, Fundación Medifé. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=FFQBVk0Pv5c>
- » Gatto, E. (2019). ¿Cómo hacer? Del futuro a las futuridades. *Nueva Sociedad* (283), 28-36. Disponible en: <https://nuso.org/articulo/como-hacer/>
- » Gurevich, R. (2021). Enseñar y aprender geografía: conceptos y experiencias en la escena contemporánea. En Pulgarín Silva, R. (Comp.), *Conversaciones sobre la dimensión formativa de la Geografía y la educación geográfica* (pp. 29-45). Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia.

- » Gurevich, R. y Ajón, A. (2022). Enseñar geografía en la contemporaneidad. Una trama de relaciones, sujetos y contextos. En Richter, D., L. de Souza: de Menezes (Org.), *Percursos teórico-metodológicos e práticos da Geografia Escolar* (pp. 55-72). Goiânia: Forum/C&A Alfa Comunicação.
- » Harvey, D. (2003). *Espacios de esperanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- » IDPC (2021). Instituto Distrital de Patrimonio Cultural. ABC del Museo de la Ciudad Autoconstruida. Nota publicada el 22-11-2021. Disponible en: <https://idpc.gov.co/noticias/abcmuseodelaciudadautoconstruida/>
- » Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social: Una introducción a la teoría del actor-red*. Ediciones Siglo XXI.
- » Latour, B. (2017). *Cara a cara con el planeta: una nueva mirada sobre el cambio climático*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- » Lucero, G., et al. (2023). La cuestión de la naturaleza en el pensamiento de Donna Haraway. Una lectura desde el materialismo posthumano. *Punto Sur* (9), 48-65.
- » Massey, D (2005). La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones. En: Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias* (pp. 101-128). Buenos Aires: Paidós.
- » Massey, D. (2011). IV Seminario Atlántico de Pensamiento 2011. Islas Canarias, Youtube. Visionado 16 de julio de 2024.
- » Moreno Lache, N. y Cely Rodríguez, A. (2018). *Educación geográfica, formación docente y vida cotidiana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, Colección CIUP.
- » Museo del Mañana (2024). Página web. Río de Janeiro, Brasil. <https://museudoamanha.org.br/>
- » Museo Moderno de Buenos Aires (2024). Exposición Aprendizaje infinito. Junio 2024-Marzo 2025. <https://museomoderno.org/exposiciones/el-aprendizaje-infinito/>
- » Oliveira, L.A (2015). *Museu do amanhã*. Río de Janeiro: Edições de Janeiro.
- » Piscitelli, A. (2023). *Polímatas. El perfil antidisciplinario del trabajo del futuro. XV Foro Latinoamericano de Educación. El trabajo y la educación en la era de inteligencia artificial*. Buenos Aires: Fundación Santillana.
- » Pulgarín, R. (2020). *Enseñanza de la geografía y estudio del territorio. Por una nueva didáctica*. Bogotá: Sociedad Geográfica de Colombia.
- » Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y Emoción*. Barcelona: Ariel.
- » Scolari, C. (2019). Entrevista a Néstor García Canclini: La cultura digital cambia la lectura y los modos de estudiarla. *Hipermediaciones*. 19-9-2019. Disponible en <https://hipermediaciones.com/>
- » Serres, M. (2021). *Pulgarcita. El mundo cambió tanto que los jóvenes deben reinventar todo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- » Silveira, M. L. (2012). Territorio usado y fenómeno técnico en el proceso de globalización. *Párrafos Geográficos*, 11(2), 25-38.
- » Silveira, M. L. (2014). El territorio usado, un caleidoscopio de divisiones del trabajo. *Revista Geográfica del Sur* 5 (7), 15-34.

- » Suache, J. (2022). Museo de la Ciudad Autoconstruida: Encuentro, participación y reconocimiento. 10-07-2022. Disponible en: <https://bogota.gov.co/mi-ciudad/cultura-recreacion-y-deporte/museo-de-la-ciudad-autoconstruida-ciudad-bolivar>
- » Tenti Fanfani, E. (2022). Educación escolar pospandemia. Notas sociológicas. *Polifonías. Revista de Educación*, VII(21), 110-119.

Raquel Edith Gurevich / raqgur2003@yahoo.com.ar

Es profesora de Geografía UBA y magíster en Administración Pública UBA/INAP. Investigadora del Instituto de Geografía, FFyL/UBA, integra el grupo INDEGEO y se dedica a temas de formación docente y gestión curricular en ciencias sociales. Dicta seminarios en diversas instituciones nacionales y extranjeras, y participa del Curso *Enseñanza de Ciencias Sociales*, FLACSO Argentina. Ha coordinado equipos de enseñanza a escala nacional y regional, y tiene numerosas publicaciones afines.