

SECCIÓN 4 | Pensar las prácticas educativas: El desafío de “seguir educando”

Geografía y educación: desafíos y nuevos escenarios a partir del contexto de pandemia

Teoría y práctica: una experiencia en tiempo real

Hace ya varias décadas, Vincent Descombes preguntaba “¿Se puede describir el color de los tiempos? ¿Quién podrá decir lo que fue el aire de una época?” (1979). Podríamos hoy, en tiempos de pandemia global, retomar su pregunta y arrojársela al mundo de la escuela y de la enseñanza. Y así hacer contacto entre la sociedad, la escuela y la vida. En nuestro caso, focalizaremos en la enseñanza de la disciplina Geografía, a partir de reflexiones surgidas en el marco de INDEGEO,¹ grupo radicado en el Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, dedicado a la investigación y desarrollo en la enseñanza de la Geografía.

Partimos de entender la enseñanza de la Geografía como un objeto histórico-cultural. Esto supone abrir la concepción del oficio docente y del desarrollo profesional a múltiples perspectivas disciplinares y pedagógicas. Nuestro tópico de estudio “los territorios y ambientes del mundo actual”, conmovido por la pandemia global, se hace presente en las clases de Geografía en el marco de prácticas educativas situadas ellas mismas en coordenadas de excepcionalidad, en una situación inesperada e inédita. De modo que ambos términos de la ecuación “enseñanza de la Geografía” se constituyen en materia de reflexión e interrogación. Los territorios estudiados y los modos de enseñarlos se tornan, forzosamente, condiciones epistemológicas que se alinean en consonancia con nuevas formas pedagógicas, no exploradas antes en cuanto a la presentación de los temas, los modos de apropiación por parte de los

Raquel Gurevich

Profesora de Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de la Enseñanza. Investigadora de IIGEO y participante del grupo INDEGEO, UBA.
raquel.gurevich.uba@gmail.com

Daniela Guberman

Lic. en Geografía. UBA. Investigadora en formación y participante del grupo INDEGEO, IIGEO, UBA.
daniela.guberman@gmail.com

Analía Vago

Prof. de Geografía, UBA y participante del grupo INDEGEO, IIGEO, UBA.
analiavago@gmail.com

1. El Programa INDEGEO se dedica a la investigación y desarrollo en enseñanza de la Geografía, bajo la dirección de la Dra. María Victoria Fernández Caso. Fue creado en 2004 y tiene su sede en el Instituto de Geografía “Romualdo Ardisson”, FFyL, UBA.

estudiantes,² la diversidad de lenguajes y tecnologías de soporte, las formas de legitimación del conocimiento. En definitiva, asistimos —sin haberlo decidido ni consensuado previamente— a la irrupción de formas nuevas de enseñar y aprender, de estar “en situación de clase”, de compartir aprendizajes, de analizar, registrar y comunicar lo que acontece.

En medio del confinamiento y aislamiento físico, tanto docentes como estudiantes, pasamos a formar parte de un campo de experimentación, de búsqueda, de plena actividad. Sustentamos proyectos pedagógicos de una geografía renovada: inesperadamente ha sido necesario entrelazar territorios, eventos y sujetos, para decodificar y comprender el momento presente, con sus variados modos de circular, de producir y consumir, y de gestionar la vida social y personal. Hoy más que nunca, el desafío de la selección de contenidos y estrategias pedagógicas exige significatividad, relevancia, así como viabilidad técnica y material para ser ofrecidos a las nuevas generaciones. Si revisamos algunos de los temas geográficos que han suscitado debates en este tiempo, es muy probable que hayan sido temáticas en las que se jugaban la diversidad y la conflictividad propias de la vida en sociedad y, al mismo tiempo, hayan puesto al descubierto la complejidad de aprender a vivir juntos. En efecto, los desarrollos desiguales propios de nuestro país y del mundo nos colocan ante discusiones sobre cómo organizar la vida en común, cómo intervenir frente a riesgos y vulnerabilidades, cómo mejorar las condiciones de vida de los sujetos a nivel de las comunidades locales, regionales, nacionales y, en ciertos casos, discutir la sustentabilidad del planeta todo.

Como ya hemos comentado en textos anteriores, un aspecto en el que queremos detenernos para caracterizar estas geografías contemporáneas es la presencia de “relaciones, movimientos, flujos, interacciones” que nos alejan de aquellas geografías del inventario y las clasificaciones. Por cierto, nuestras vidas cotidianas se encuentran atravesadas por un conjunto de lógicas y racionalidades complejas e intervenciones, ya sean de orden familiar, laboral, político o cultural, desplegadas en un acontecer simultáneo, global, con especificidades nacionales y locales. Y, en este tiempo, dichas lógicas se articulan en un conjunto de escalas geográficas, desde lo global a lo íntimo: este postulado teórico se convierte en vívido “espacio practicado, biográfico”, fundiendo fronteras entre lo público y lo privado, lo cercano y lo lejano, lo propio y lo ajeno. En efecto, el abastecimiento de alimentos, los usos de los espacios privados y domésticos, las nuevas modalidades y divisiones del trabajo vinculadas a los patrones de movilidad en cuarente-

2. El presente trabajo está escrito usando el masculino como genérico, solo por una simplificación gráfica, ya que en nuestro desarrollo profesional académico y docente se promueve la igualdad de género en todas sus manifestaciones.

na, los mapas dinámicos de difusión del COVID-19 y las regionalizaciones de actividades, sectores y poblaciones, según categorías seleccionadas (grupos de edad, género, indicadores de calidad de vida, localización, etc.) son ejemplos de ello.

Haciendo foco en la Geografía que enseñamos, si entendemos el espacio desde una perspectiva relacional, concebido como producto de interrelaciones, no podemos menos que enfatizar la oportunidad de enseñar contenidos privilegiados de este momento histórico: los flujos globales de transporte y circulación; los desarrollos desiguales de nuestras sociedades; los nuevos circuitos de producción y consumo; la centralidad urbana y las redes de servicios; las estrategias diferenciales de movilidad intra e interurbana; las geografías de la salud; las topofilias y topofobias propias del confinamiento, entre otros temas. Vemos, entonces, cómo se actualiza la categoría de “problemas socioambientales”, para ser incluida en los temarios de enseñanza renovados, en tanto dichos problemas se hallan irresueltos, provocan malestar o daño directo a las comunidades y refieren a situaciones de injusticia, pobreza y desigualdades muy profundas.

La pandemia puso en acto un conjunto de lineamientos disciplinares y pedagógicos que veníamos trabajando desde hace muchos años en los ámbitos de formación docente a distintos niveles educativos: la interdependencia de los lugares, la naturaleza transformada e historizada, el impacto de la ciencia, la tecnología y la información en la vida cotidiana de todos nosotros. Nuevamente, esto nos lleva a reflexionar sobre el tema de las escalas temporales y espaciales que presentamos a los estudiantes, más allá de los momentos y lugares específicos a tratar en cada oportunidad. Todos los paisajes del mundo son interactivos y las tensiones entre lo local y lo global atraviesan las fronteras materiales y simbólicas de los distintos lugares del globo. La multiterritorialización de las actividades socioeconómicas, el papel de internet y los nuevos imaginarios de espacio-tiempo nos permiten decir que las geografías locales pueden concebirse directamente como translocales, además de complejas, multiescalares y dinámicas, como quedó plasmado empíricamente a partir del COVID-19.

La teoría y la práctica se han visto expresadas, en un mismo momento empírico, en un acontecer simultáneo, tanto en el plano disciplinar como en el pedagógico. Así, nuevas geografías y nuevas condiciones educativas se han expresado en este tiempo. En cada selección de contenido-problema, en cada clase o conversación que hemos tenido con los estudiantes (por medio virtual, telefónico, escrito o mensaje), en cada material ofrecido

en las inmediaciones de las escuelas donde las herramientas tecnológicas no están disponibles, se han puesto en juego desafíos epistemológicos y didácticos, en la medida en que tanto las categorías de análisis e interpretaciones, así como las prácticas educativas han tenido que ser reconfiguradas en función de enseñar y aprender las dinámicas territoriales del capitalismo global en tiempos de esta pandemia.

La tarea docente y los actos de enseñanza en Geografía

En esta contribución queremos afianzar la noción del “rol de los docentes-investigadores”, en el sentido de su doble función, al indagar y reflexionar acerca de sus propias prácticas. Trascender la enseñanza cotidiana en las aulas, para interrogar, interpretar e investigar las prácticas pedagógicas, forma parte de la cultura formativa que propiciamos en el área de enseñanza de la carrera de Geografía de nuestra facultad, así como también en el grupo INDEGEO y los proyectos UBACyT que desarrollamos desde hace varios años dedicados a la temática.³

En el contexto de pandemia, se hizo evidente que ha sido central el perfil de los equipos docentes a la hora de tomar las decisiones didácticas que orientaron y facilitaron los aprendizajes. Así, los docentes quedaron como auténticos constructores de las propuestas pedagógicas en los diferentes contextos escolares y sociocomunitarios. Además, debieron vivir y pensar los cambios, simultáneamente. Vivir y pensar la experiencia escolar, propia y colectiva, supone la doble tarea de enseñar y reflexionar sobre lo que ocurre en el contexto de la época. Un verdadero acontecimiento existencial.⁴

La virtualidad se impuso como modalidad de trabajo y encuentro —en aquellos contextos donde la oferta tecnológica ha sido posible— pasando de aulas físicas a aulas virtuales y de “clases” a encuentros, reuniones o conversaciones. Podemos decir que se ha inaugurado un nuevo género para denominar la escena de las prácticas educativas en confinamiento y aislamiento físico. Y sabemos que los escenarios bimodales (presenciales y virtuales), en aulas segmentadas por días y horarios, con baja densidad física de profesores y estudiantes, modificarán la situación de aula y las condiciones laborales en los próximos tiempos.

Por su parte, en un contexto de aumento de la carga laboral, muchas veces sin computadora propia o con horarios restringidos para su uso, sin contar con experiencia en educación no presencial y/o a distancia, los docentes han persistido en su tarea de educar, de seguir educando. En la virtualidad o mediante la presencia diferida lo han efectivizado a través de materiales

3. Los proyectos de investigación están disponibles en el sitio del Instituto de Geografía: <http://geografia.institutos.filo.uba.ar/programa-de-investigacion-C3%B3n-y-desarrollo-en-ense%C3%B1anza-de-la-geograf%C3%ADa-indegeo>

4. La categoría “existencial” se la escuchamos nombrar a la Prof. Silvia Finocchio, en el Encuentro “Reflexiones acerca de las Prácticas de enseñanza en los profesorado universitarios en épocas de ASPO”, FCEyN, FFyL, FCS, 31-7-2020.

impresos (cuadernillos o *dossiers*), la conexión por WhatsApp, mail, teléfono o plataformas, en horarios y lugares fijos o flexibles. Se resignificaron, inexorablemente, los conceptos de “cotidiano escolar” y de “clase”, con la ampliación de sus sentidos y alcances, dando lugar a nuevas gestiones e intervenciones docentes.

A continuación, nos dedicamos a contextualizar las prácticas de enseñanza que comentamos, teniendo en cuenta las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica. Para ello, presentamos un conjunto de experiencias concretas de trabajo, llevadas a cabo en escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, a fin de visibilizar cómo opera el conocimiento geográfico en términos situados y situacionales.

Desde el punto de vista de los contenidos geográficos específicos, se puso de manifiesto la importancia del “territorio” y el “lugar”, categorías fundamentales en nuestra disciplina. La escala del hogar cobra mayor sentido: nuestros hogares se transformaron en oficinas, aulas, auditorios e incluso salas de teatro, mientras la circulación cotidiana se vio restringida a las áreas de mayor proximidad. Por su parte, los estudios en Geografía del transporte y la circulación tienen mucho que aportar en esta línea: la movilidad de las personas, la logística de distribución de bienes, nuevas redes de acceso a los servicios. Desde los estudios demográficos se destaca el aporte para comprender la distribución espacial de la población y el protagonismo de los espacios metropolitanos densamente poblados (un gran ejemplo de esto es la categoría AMBA). En lo que respecta a la Geografía de la salud, encontramos un bagaje conceptual muy interesante en torno a la distribución territorial de servicios de salud, los mapas que representan la disponibilidad de camas, hospitales, insumos y la cobertura de los trabajadores de la salud. Otro aporte que no queremos dejar pasar tiene que ver con el ordenamiento territorial: no hay dudas de la necesidad e importancia de la gestión del territorio a través de políticas públicas federales y específicas. La dimensión espacial, en palabras de Richard Detomasi (2018: 177), es central en el diseño de las políticas públicas, y en particular de las políticas sociales, cuyo despliegue territorial adecuado es un elemento esencial para alcanzar los respectivos objetivos, entre ellos la justicia espacial.⁵

En primer lugar, entonces, se presentará el trabajo realizado durante el año 2020 en dos cursos de escuela secundaria del Ciclo Orientado (4° y 5° año, orientación Ciencias Sociales), correspondientes al sector estatal de educación, Quilmes, Provincia de Buenos Aires.

5. Concepto acuñado por Edward Soja, retomado por Detomasi.

Para ambos cursos el vínculo se establece mediante grupos de *WhatsApp*. Cada curso tiene su grupo, en el cual están incluidos todos los alumnos y la docente. Los grupos funcionan a partir de la propuesta de actividades, acompañada con recursos, diseñados especialmente para cada contenido, respetando los lineamientos curriculares vigentes. Los alumnos reciben una vez por semana las actividades y tienen una semana para consultar y enviar los avances que realizaron.

Pensando en el trabajo con los contenidos de Geografía en el marco de la pandemia, una de las cuestiones que se buscó desde el comienzo fue que los materiales y recursos resultaran accesibles y que estuvieran disponibles para los alumnos de manera sencilla, entendiendo que la posibilidad de conectividad es muy desigual para el conjunto de los estudiantes.

El mapa dinámico de la pandemia

Para trabajar con 4° año, se seleccionó el tema “La distribución espacial de la pandemia”, resultando de gran utilidad la incorporación de cartografía temática específica. Se seleccionó como fuente una serie de mapas planisferios producidos por BBC Mundo⁶ con datos de la Organización Mundial de la Salud. La propuesta consistió, en una primera instancia, en el análisis de estos mapas. Luego, se buscó que los alumnos elaboraran hipótesis acerca de qué medios de transporte y qué rutas permitieron el desplazamiento del virus en tan corto plazo, lo cual llevó a una primera caracterización de la movilidad territorial en el contexto de la globalización capitalista. En sus trabajos, muchos alumnos pudieron dar cuenta de que los desplazamientos de población en transporte aéreo son mucho más intensos entre países centrales y que este factor, sumado a otras condiciones, permitió una expansión más rápida del virus en dichos países que en otros. Es importante tener en cuenta que, en el período analizado al comienzo del ciclo lectivo, había muy pocos casos en África y América latina.

6. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias>

Industrias y servicios de la alimentación

Continuando con el abordaje geográfico del contexto, en 5° año se propuso analizar e interpretar “La producción agroindustrial argentina”. Se pidió a los estudiantes que relevaran los alimentos que tuvieran en sus casas y que luego los clasificaran en alimentos procesados o no procesados. También se apuntó a que pensarán en los cambios en cuanto a la alimentación y al consumo en el contexto del aislamiento social. La propuesta permitió

reflexionar sobre hábitos de consumo que se vieron modificados, además de avanzar en la caracterización del modelo productivo agroindustrial de nuestro país. Teniendo en cuenta los resultados de la indagación, se pudo arribar a la conclusión de que en este contexto aumentó el consumo de alimentos procesados. En una actividad siguiente, a modo de síntesis, los alumnos expresaron que: por un lado, en el contexto de la pandemia las compras se realizaban principalmente en supermercados de variado tamaño donde hay más disponibilidad de alimentos ultraprocesados que frescos; y por otro, que los alimentos ultraprocesados tienen mayor durabilidad, por lo tanto, permiten tenerlos más tiempo a disposición.

Uno de los desafíos en esta nueva modalidad de trabajo es recuperar los espacios de debate y explicación, muchas veces “ocupados” por actividades. Teniendo en cuenta esto, se plantearon actividades de intercambio que incluyeran múltiples miradas e interpretaciones de un mismo problema, basadas en fuentes variadas. En el caso antes mencionado sobre el perfil agroindustrial de la Argentina y los cambios alimenticios, se trabajó con la lectura de artículos periodísticos sobre esta cuestión,⁷ actividad que permitió acercar otros puntos de vista y enriquecer la discusión.

En cuanto a la propuesta de actividades, es indispensable tener en cuenta que los alumnos están trabajando en sus casas sin el andamiaje del profesor en el aula, y con distintos tiempos de atención y dedicación a las tareas planteadas. Esta idea, sumada a las particularidades de cada caso, hace que el contexto para la producción de tareas sea completamente diferente; por lo tanto, se plantea aquí un doble desafío: presentar materiales interesantes y potentes en términos de los propósitos de enseñanza, pero a la vez discretos y posibles de abordar de modo autónomo en los hogares.

La participación y el compromiso de los estudiantes fueron muy activos: muchos de ellos expresaron sus sensaciones y conflictos a la hora de abordar esta modalidad de trabajo; otros consultaron reiteradamente para poder resolver con éxito las propuestas. Es clave aquí la capacidad de escucha del docente y los vínculos con la comunidad educativa, es decir, otros colegas docentes, directivos, equipo de orientación, para poder acompañar las demandas e inquietudes de cada uno de los estudiantes.

En cuanto a la evaluación de esta primera etapa, se priorizaron la interacción de los alumnos y la participación activa en sus propios procesos de aprendizaje: los comentarios de las devoluciones buscaron retroalimentar el trabajo y alentarlos a continuar aun en las situaciones complejas. La devolución de las actividades se llevó a cabo con una frecuencia semanal, permiti-

7. Se presentaron dos artículos periodísticos: “La dieta de coronavirus, la salud en peligro ante los ultraprocesados”, disponible en <https://www.lavaca.org/notas/la-dieta-delcoronavirus/?fbclid=IwAR3D5VogqbhSIYzHLAhmPkhjMP4rilbs-2Nog5GNkdIYl3rOT3wYcTJss34eM> y “Fake food los falsos alimentos que copan las góndolas en el contexto de crisis”, disponible en: <https://www.perfil.com/noticias/sociedad/fake-food-fenomeno-crece-gondolas-crisis.phtml>

tiendo que los alumnos dispusieran de un acompañamiento sostenido. Para informar el progreso, se diseñó una planilla que se socializó semanalmente en los grupos de comunicación.

Con el paso de las semanas y el sostenimiento de las medidas de aislamiento, un grupo de alumnos perdió la continuidad de trabajo; por lo tanto —y como alternativa a los problemas de conectividad— la propuesta educativa giró en torno al Proyecto *Seguimos Educando*.⁸ Los alumnos y sus familias se comprometieron con la propuesta y se acercaron a la escuela a retirar el material correspondiente. Teniendo en cuenta el total de alumnos de 4° y 5° año que venimos comentando, el 3% y el 5% de ellos, respectivamente, trabajaron bajo esta modalidad. Es importante destacar, que los alumnos de ambos cursos siguieron participando del grupo de *WhatsApp* y realizaron consultas en relación con las actividades presentes en el material. Cabe señalar que en los cuadernillos se presenta el apartado *Ciencias Sociales*, que combina actividades de múltiples disciplinas del área, habilitando ejercicios de integración curricular, más allá de los contenidos geográficos.

En segundo lugar, presentamos una propuesta didáctica diseñada y puesta en práctica en 2° año, Ciclo Básico, CABA y otra enmarcada en 4° año, Ciclo Orientado, Béccar, Provincia de Buenos Aires, en instituciones correspondientes al sector privado de educación.

La construcción de indicadores sociodemográficos

En el marco de la unidad “Condiciones sociales de América”, 2° año CABA, se inscribe la secuencia didáctica titulada “Una mirada geográfica del COVID-19: ¿qué elementos de la geografía son útiles para entender el contexto actual?”⁹ que promueve proyectos de investigación.

La propuesta fue dividida en cuatro partes. En primer lugar, realizar una presentación de los indicadores demográficos. Esta etapa incluyó la explicación de qué son los indicadores demográficos y para qué sirven, y el análisis de algunos indicadores presentados en términos absolutos y relativos. A modo de tarea, los alumnos debían explicar oralmente en clase sincrónica uno o dos indicadores, según pautas brindadas por las docentes.¹⁰ Luego, se asignó un país a cada grupo y se procedió a elaborar tablas con cinco indicadores para cada país.¹¹ Durante la tercera etapa se discutió el diseño de los indicadores, pensando específicamente en la pandemia del COVID-19, a través de un relevamiento en sitios web

8. Los materiales están disponibles en: <https://www.educ.ar/recursos/151358/seguimos-educando-cuadernos#gsc.tab=0>

9. La propuesta didáctica fue elaborada junto a la profesora Nadia Mazur. Los objetivos del proyecto apuntaban a que los estudiantes tomaran conocimiento acerca de qué son los indicadores demográficos y realizaran análisis sencillos en función de una selección de indicadores y países propuestos por las docentes; que los estudiantes pudieran relevar las políticas públicas promovidas por los Estados y comparar el alcance y los resultados de dichas políticas en la población de ocho países seleccionados (Chile, Brasil, Ecuador, México, EE.UU., Colombia, Uruguay, Perú y Paraguay).

10. Cada exposición debía responder a las siguientes preguntas: 1. ¿Cómo se llama la estadística? 2. ¿Qué información aporta? 3. ¿Cómo se mide? ¿Cuál es su unidad de medición? 4. ¿Pueden hacerle alguna crítica a la estadística? Si la respuesta es sí, ¿cuál y por qué? 5. Elijan dos países americanos y comparen los resultados de la estadística en uno y otro.

11. Los indicadores fueron discutidos y votados en clases sincrónicas. Se trabajó con: 1. cantidad de población, 2. densidad poblacional, 3. esperanza de vida, 4. crecimiento demográfico, 5. PBI, 6. PBI per cápita, 7. índice de Gini, 8. IDH, 9. índice de pobreza.

confiables.¹² Finalmente, se planteó el relevamiento y la elaboración de tablas sobre aquellos indicadores específicos y de un mapa colaborativo, al que se añadieron las tablas elaboradas por cada grupo. El trabajo final incluía también un relevamiento graficado en una línea de tiempo de las políticas públicas llevadas a cabo y su análisis a la luz de los indicadores generales y específicos del país en cuestión. Por último, tuvo lugar la presentación del trabajo final.¹³

Algunas de las respuestas destacadas del grupo de estudiantes a la pregunta-eje de la investigación: “¿por qué la Geografía es útil para entender el contexto actual?” fueron: 1) los indicadores nos permiten una mejor comparación entre el antes y el después y nos ayudan a analizar mejor los cambios; 2) gracias a los distintos indicadores y políticas, podemos entender la forma en la que se afronta el problema; 3) porque permite sacar conclusiones; 4) caracterizar las condiciones sanitarias; 5) comparar la gravedad de la pandemia en distintos países; y 6) comparar diferentes países: cómo los afecta la pandemia y las diferentes necesidades y situaciones.

Geografía de la salud

A continuación, presentamos una propuesta de trabajo en el marco de la unidad “Geografía de la salud”.¹⁴ 4º año (Provincia de Buenos Aires). Dicha unidad se compone de cuatro subunidades, desarrolladas de la siguiente forma:

1. ¿Cómo se mide la salud? Caracterización a partir de indicadores específicos: esperanza de vida, esperanza de vida ajustada a la salud (EVAS), tasa de mortalidad infantil, acceso al agua potable, acceso a servicios de salud.
2. ¿Cuáles fueron las variaciones en la salud? Cambios en la esperanza de vida a escala nacional y global desde 1950. Tendencias y patrones en términos de diferencias de ingresos y estilos de vida. Los modelos epidemiológicos como forma de representación de las enfermedades.
3. ¿Cuáles son los patrones globales en indicadores de salud? La distribución global de las enfermedades relacionadas con la prosperidad económica y de las enfermedades relacionadas con la pobreza. Transición epidemiológica.
4. ¿Cuáles son los factores geográficos y cuál es su impacto en la propagación de las enfermedades? Factores geográficos e impacto en la propagación de cuatro enfermedades: malaria, zika, dengue y có-

12. Se seleccionaron: 1. Cantidad de casos confirmados de infectados (total). 2. Cantidad de casos confirmados de infectados por día. 3. Cantidad de infectados por millón de habitantes. 4. Cantidad de recuperados (total). 5. Cantidad de muertes por día. 6. Cantidad de muertes (total).

13. A modo de cierre, se solicitó que realizaran una exposición oral de un máximo de diez minutos que respondiera a la pregunta: “¿qué elementos de la Geografía son útiles para entender el contexto actual de crisis del COVID-19?”, a partir del estudio de caso del país que le fue asignado a cada grupo.

14. Se sugirió una comparación de, al menos, quince países de distintas regiones del mundo. El criterio de regionalización utilizado fue el de la OMS.

lera. El efecto de la distancia. El modelo de difusión de Hägerstrand.
Estudio de caso: Coronavirus.

A los fines de este artículo, nos enfocaremos en la propuesta de actividades para la subunidad 4, que consiste en investigar la difusión del Coronavirus, en comparación con las cuatro enfermedades presentadas (malaria, zika, dengue y cólera). Las consignas propuestas para la investigación fueron las siguientes:

- Caracterizar el virus COVID-19. Indicar dónde y cuándo se inicia el brote.
- Elaborar una línea de tiempo con la aparición de los primeros casos en un listado de países a elección de los estudiantes.¹⁵
- Describir la distribución de la enfermedad, a partir de mapas elaborados por organismos confiables (Organización Mundial de la Salud, preferentemente).
- Explicar las razones de dicha distribución y el ritmo de avance de la enfermedad por regiones o países.
- Caracterizar la cantidad de casos por millón de habitantes para una serie de países seleccionados y elaborar una tabla. ¿Qué información presenta este indicador? ¿Por qué es útil?
- Evaluar el impacto del virus en relación con la densidad poblacional. Para ello, analizar la distribución de los casos en la Argentina, a escala departamental y contrastar la información con un mapa de densidad poblacional en la misma escala.
- Evaluar el impacto sobre el sistema sanitario, específicamente retomando el indicador de acceso a los servicios de salud. Para ello, considerar el mapa de densidad de médicos cada mil habitantes. ¿Qué conclusiones preliminares se pueden elaborar considerando la cantidad de médicos disponibles en cada país y la cantidad de casos por millón de habitantes?

15. Se sugirió una comparación de, al menos, quince países de distintas regiones del mundo. El criterio de regionalización utilizado fue el de la OMS.

Se trabajó a partir del campus virtual dispuesto por la escuela (que ya estaba en funcionamiento previamente) a través de la plataforma *moodle*. En un primer momento, el intercambio entre docentes y alumnos fue a través de tareas asincrónicas. Luego, se agendaron clases sincrónicas obligatorias de frecuencia semanal y con duración variable de entre 40 y 80 minutos para cada curso, quedando las clases asincrónicas como complemento eventual de los encuentros por videoconferencia. Asimismo, se ofrecieron

espacios de consulta y/o tutoría a través de videollamadas con los estudiantes que así lo requirieran.

La presentación del conocimiento escolar asumió un rol clave en este contexto. El contenido se presentó de una forma dialogada, con apoyos visuales a través de documentos de texto, pdf y presentaciones de Powerpoint. A diferencia del trabajo presencial, se hicieron más explícitas las decisiones con respecto a la planificación y los ajustes que fueron necesarios. Durante las primeras semanas de aislamiento y distanciamiento social, la planificación se realizaba de forma quincenal, organizando así también la "agenda" de clases sincrónicas, los días de subida de tareas asincrónicas y sus respectivas fechas de entrega.

En cuanto a los contenidos de cada unidad, no se realizaron recortes en la cantidad de temas presentados, pero sí en su profundidad. Esto fue necesario para poder seguir con la organización de encuentros sincrónicos y tareas asincrónicas. Tal como se mencionó anteriormente, la reelaboración de los contenidos se volvió clave: transcribir la clase, tener un índice, una guía, un resumen de la clase preparada de forma previa, disponer de esa guía durante la clase y compartirla con los agregados pertinentes (aclaraciones, ajustes, ejemplos, comentarios que hayan surgido de la clase sincrónica) como registro de la clase en general, pero especialmente para quienes no pudieron participar de la misma.

Una estrategia que resultó de utilidad fue el establecimiento de un momento al inicio de cada clase sincrónica para realizar una recapitulación de los contenidos y las actividades realizadas la clase anterior. Este es un ejercicio que normalmente se realiza en clase presencial, en el cual se le pide a un estudiante que registre lo acontecido en la clase para hacer la recapitulación de la clase siguiente. En este contexto, ese trabajo fue realizado por la docente.

Una de las herramientas pedagógicas que contó con muy buena recepción fueron las exposiciones orales por parte de los estudiantes y la elaboración de trabajos de investigación breves y guiados a través de preguntas de investigación claras y precisas. Con respecto al uso de fuentes, se mantuvo la misma forma de trabajo habitual, en la que se favorece el análisis de diversas fuentes, voces y discursos.

Respecto de la participación de los estudiantes, y especialmente en relación con la dimensión de la subjetividad, una pregunta fundamental es aquella que nos obliga a repensar qué entendemos por participación: ¿qué es participar en la virtualidad?, ¿es responder un mail?, ¿es conectarse a una

plataforma?, ¿es sumarse a una clase virtual?, ¿es enviar una consulta?, ¿es plantear una duda en una clase sincrónica? Sin duda, la cercanía subjetiva de los alumnos está más presente que nunca. Se volvió urgente preguntar "cómo están, cómo están sus familias, dónde están transitando el aislamiento, quién los acompaña, cómo se organizan para trabajar, qué espacios utilizan para realizar sus tareas", entre otras cuestiones.

En cuanto a las actividades y los problemas presentados, se sostiene una amplia variedad. Las primeras semanas, en las cuales teníamos la esperanza de retomar rápidamente las clases presenciales, las tareas que se prepararon se orientaban a ejercitaciones puntuales con mapas y materiales fotocopiados que habían sido entregados durante la primera semana de clases y sin instancia de intercambio sincrónico. A medida que se extendía el período de aislamiento y que se organizaron las clases sincrónicas, se empezó a trabajar con explicaciones más extensas por parte del docente (haciendo las veces de la explicación en el aula), con un soporte visual tipo Powerpoint y/o un resumen de la clase para facilitar la comprensión del tema.

Asimismo, se estableció la resolución de cuestionarios (a través de Google Forms) a modo de control de lectura y de seguimiento de las actividades. Es interesante remarcar que los cuestionarios fueron muy bien recibidos e incluso demandados por parte de los estudiantes que sentían que no estaban siendo evaluados por todo el trabajo que realizaban.

El alcance de las intencionalidades didácticas se fue tornando cada vez más complejo, comenzando con propósitos vinculados a la apropiación de contenido básicos, para luego llegar a articularlos con estrategias metacognitivas. Una de las ideas más interesantes de este período reside en el rol del docente como sostén de todo el proceso: más que nunca el trabajo del docente y sus estrategias de comunicación se constituyeron en la garantía de la continuidad pedagógica.

Por último, luego de relatar las propuestas didácticas y sistematizar los modos de trabajo en diferentes cursos de escuela secundaria, podemos reafirmar que este escenario complejo e inédito permitió no solo presentar y reformular contenidos propios de la Geografía (como la densidad y movilidad de la población o la distribución espacial de las enfermedades) sino también proponer materiales novedosos, así como estrategias de trabajo y propuestas de actividades específicas atentas a la agenda global actual.

Más que un cierre, una apertura y nuevos escenarios

Como venimos comentando, el devenir de la pandemia convocó a la comunidad educativa a sostener la continuidad pedagógica y hemos querido en este escrito dar cuenta de una experiencia de trabajo en esa dirección, referida a la enseñanza de la Geografía. Trastocadas las coordenadas espacio-tiempo, cobran protagonismo la cooperación y el compromiso de los docentes para recrear nuevas condiciones de posibilidad para producir aprendizajes y, a la vez, reinventar su propio oficio. Pensar qué contenidos geográficos plantear, decidir una nueva forma de dar clases, incluir recursos nuevos, modificar y rediseñar actividades, así como modos de seguimiento y evaluación. Todo esto en un período muy breve de tiempo, con el propósito de propiciar la continuidad de los aprendizajes, en escenarios contextualizados y con amplia flexibilidad para sostener el vínculo pedagógico.

Los contenidos geográficos desarrollados en las propuestas pedagógicas se tornaron estratégicos, dada la situación “sincrónica y simultánea en lo espacial que se concreta en la escala personal en una infinidad de situaciones únicas y desiguales”¹⁶ (Gutiérrez, 2020). En las clases, por lo tanto, nos encontramos frente a una situación que puso en primer plano el territorio y sus asimetrías y desigualdades, tópico que permitió potenciar el tratamiento de los temas y problemas de Geografía a través de contenidos específicos. Es importante destacar que el contexto de incertidumbre funcionó como escenario para la implementación de formas de trabajo impensadas con anterioridad como, por ejemplo, la inclusión en la actividad escolar de los dispositivos móviles de cada alumno. La virtualidad propició, también, la participación activa de muchos adolescentes que, en un contexto tradicional, no compartirían abiertamente sus vivencias o puntos de vista, al mismo tiempo que resignificó el vínculo docente-alumno, volviéndolo más cercano y personal, con mayor disponibilidad a las demandas y necesidades singulares de sus alumnos.

Todos estos cambios fueron puestos en marcha también en función de la modificación de los tiempos de trabajo. Las jornadas de trabajo ya no quedan circunscritas al tiempo de clase y sus fases pre y posactiva, sino que se extienden y acomodan de modo flexible, atendiendo a la generación de espacios de consulta, clases virtuales, instancias de devolución, seguimiento y acompañamiento. En efecto, como hemos visto en las distintas propuestas pedagógicas aquí presentadas, la adaptación de las estrategias de enseñanza y la reconfiguración de los contenidos a partir de la problematización y la interrogación han sido las líneas directrices para avanzar en el análisis e

16. Exposición en el marco del ciclo “Desafíos territoriales frente a la pandemia COVID-19”, organizado por el Instituto de Geografía, UBA, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mszBqgj-QnZ8&list=PLsuhcaNxdhaTksORNxoFR-1VAq-vtKbzzq&index=8>

interpretación de diferentes dinámicas territoriales y ambientales del mundo contemporáneo.

Llegados hasta aquí, es necesario pensar en el futuro inmediato: la implementación de la próxima instancia de trabajo bimodal, en escenarios fragmentados nos vuelve a encontrar frente a un nuevo desafío: la combinación de “dos escolaridades posibles”. Será objeto de reflexión y programación, en un futuro cercano, pensar cómo retomar los aprendizajes en la vuelta al aula presencial, cualquiera sea la modalidad y frecuencia de ese reencuentro.

Para finalizar, queremos enfatizar que este momento histórico tan desafiante ha devenido una oportunidad única para desarrollar nuevas habilidades, promover estrategias creativas, diseñar e implementar instancias de retroalimentación y permitirnos repensar el lugar que le otorgamos a la planificación y la anticipación de nuestras acciones. Sin duda, se trata también de una instancia de desarrollo profesional para resignificar el vínculo con los estudiantes y con todos los actores de la comunidad educativa. Y acompañar, aportando desde variados ámbitos sociales y comunitarios, para la construcción de proyectos educativos que reconstruyan coordenadas más justas e igualitarias para las jóvenes generaciones.

El coronavirus puso a prueba las condiciones de posibilidad para elaborar nuevos escenarios de sociabilidad común y volver a pensar cómo vivir juntos en un futuro compartido. Queda pendiente un sinnúmero de reflexiones e interrogantes, que nos convocan a desarrollar nuestra tarea cada día con el mayor cuidado y responsabilidad, para repensar el cotidiano en las aulas, los vínculos entre el conocimiento y las demandas sociales, las relaciones entre docentes, alumnos y familias. En otras palabras: para repensar la escuela.

Bibliografía

- Ajón, A. y Gurevich, R. (2011). Diálogos entre Geografía y pedagogía. *Espacios* N° 46, septiembre. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Alonso Moreno, L.; Cappelletti, G.; Giovannini, M.; Jacobovich, J. y Savransky, N. (2020). El camino de Eutopía, la aventura de la transformación educativa. Disponible en: <https://panorama.oei.org.ar/el-camino-de-eutopia-la-aventura-de-la-transformacion/>
- Appadurai, A (2001). Dislocación y diferencia en la economía cultural global. En *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*. Buenos Aires, Trilce/Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, G. (2020). Geografía de los balcones en tiempos de Covid 19. Disponible en: <https://gerson-beltran.com/2020/03/20/geografia-de-los-balcones-en-tiempos-de-crisis-covid-19/>
- Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: Elementos teóricos conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso, V. y Gurevich, R. (comps.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.

- Castellar, S. (2016). Educação geográfica. Investigações e perspectivas. En Lencioni, S. y Blanco, J. (orgs.). *Argentina e Brasil Territórios em redefinição*. Rio de Janeiro, Consequência.
- Descombes, V. (1979). *Lo mismo y lo otro*. Madrid, Cátedra.
- Detomasi, R. (2018). Abordaje espacial de políticas públicas: cuidados y primera infancia. En Amaranante, V. y Labat, J. P. (coords.). *Las políticas públicas dirigidas a la infancia*. Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe-CEPAL.
- Duschatzky, S. (1997). El instrumentalismo y el pragmatismo crítico, dos opciones para pensar la educación. En Poggi, M. (comp). *Apuntes y aportes para la gestión curricular*. Buenos Aires, Kapelusz, Colección Triángulos Pedagógicos.
- Dussel, I. (2020). La educación ante una escuela en suspenso. Fundación Medifé, 17 de abril. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=z6awRCLyfBo>
- Fernández Caso, M. V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En Fernández Caso, V. y Gurevich, R. (comps.). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires, Biblos.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020). Evaluación y seguimiento en el contexto de aislamiento social. Disponible en: https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/evaluacion_y_seguimiento_en_el_contexto_de_aislamiento_social-.pdf
- Gobierno de la Provincia de Buenos Aires. Dirección General de Cultura y Educación. (2020). Nuevas definiciones sobre la enseñanza y evaluación durante la pandemia. Disponible en: <http://www.abc.gov.ar/evaluaciones-durante-pandemia>
- Gurevich, R. (2013). Geografía contemporánea: conceptos y problemáticas en juego. En Rodríguez Valbuena, D. (comp.). *La Educación Geográfica ante los retos del siglo XXI*. II Convención Nacional de Educación Geográfica. Tunja, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
- Gutiérrez, A. (2020). Exposición en el marco del Ciclo "Desafíos territoriales frente a la pandemia COVID-19", organizado por el Instituto de Geografía-UBA, Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=mszBqgjQnZ8&list=PLsuhcaNxdhaTksORNXoFR1VAq-vtKbzzq&index=8>
- Litwin, E. (2007). El oficio del docente: desde la adopción de innovaciones hasta la inclusión de las nuevas tecnologías en el aula. *Revista Tecnología y Comunicación Educativas*, pp. 16-27. ILCE, enero-junio.
- Maggio, M. (2020). Enseñar en tiempos de pandemia. INFOD/Ministerio de Educación de la Nación. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=ivy5QZ5Qk04&t=1624s>
- Meirieu, P. (2020). La escuela después... ¿con la pedagogía de antes? Movimiento Cooperativo de Escuela Popular de Madrid, Disponible en: <http://www.mcep.es/2020/04/18/la-escuela-des-pues-con-la-pedagogia-de-antes-philippe-meirieu/>
- Ministerio de Educación de la Nación (2020). Diálogos sobre Educación, escuela y conocimiento en tiempos de pandemia. Organizado por la Secretaría de Cooperación Educativa y Acciones Prioritarias del Ministerio de Educación de la Nación, OEI y la Universidad Pedagógica Nacional (UNIPE). Disponible en: <https://www.educ.ar/recursos/152933/dialogos-sobre-educacion#gsc.tab=0>
- Organización Mundial de la Salud. S/F. Disponible en: <https://www.who.int/es>