

**Título: Saberes y experiencias desde la Cátedra de Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza de la Geografía**

**Autoras: Gurevich, Raquel y Andrea Ajón**

**Eje: La problemática de la enseñanza en la formación de docentes**

**Tipo de trabajo: Ponencia**

**Palabras claves: enseñanza, geografía, prácticas docentes**

### **Resumen**

En esta ponencia nos dedicamos a socializar los principales lineamientos disciplinares y pedagógicos que animan la formación en el Ciclo de Graduación del Profesorado de la Carrera de Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, haciendo foco en la Cátedra *Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de la Enseñanza*. Formando parte del Área de Enseñanza de la Carrera, este espacio curricular ofrece una propuesta formativa que focaliza en los contenidos disciplinares en clave pedagógica. Detallaremos las principales características de un conjunto de secuencias combinadas de trabajo que tienen lugar en la materia: microclases, observaciones de clase en establecimientos secundarios de la Ciudad de Buenos Aires y la Provincia de Buenos Aires, diseños de planificación de unidades didácticas y su puesta en práctica en el período de residencia, y finalmente la escritura de la experiencia de la práctica. En el espacio del taller de la asignatura se realiza el acompañamiento y tutoría, y como resultado del intercambio generado, se procede a los sucesivos ajustes y revisiones, en un marco de reflexión compartida acerca de la propia experiencia como estudiante-docente.

# SABERES Y EXPERIENCIAS DESDE LA CATEDRA DE DIDACTICA ESPECIAL Y PRACTICAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFIA

Raquel Gurevich<sup>1</sup> y Andrea Ajón<sup>2</sup>

Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía.

E-mail: [raquelgurevich@filo.uba.ar](mailto:raquelgurevich@filo.uba.ar) / [andreaajon@filo.uba.ar](mailto:andreaajon@filo.uba.ar)

## 1. La formación docente en Geografía (UBA)

*“Abrir nuestras historias a la multiplicidad permite reconocer que el futuro no está escrito de antemano, sino que, al menos en cierto grado y dentro de las condiciones que imponen las circunstancias que no elegimos, está en nuestras manos construirlo” (Doreen Massey, 2005).*

En esta oportunidad nos dedicaremos a socializar los principales lineamientos disciplinares y pedagógicos que animan la formación en el Ciclo de Graduación del Profesorado de la Carrera de Geografía, FFyL, UBA, haciendo foco en la Cátedra *Didáctica Especial de la Geografía y Prácticas de la Enseñanza*.

Uno de los compromisos éticos que asumimos en el diseño y en la puesta en acción de la tarea docente que llevamos a cabo es el de incorporar un conjunto de relaciones que combinan las diferentes miradas generacionales, las formas de socialización y de construcción de subjetividad de los jóvenes, atendiendo a las condiciones de época (Urresti, 2008). Así hacemos contacto con un doble destinatario en su calidad de joven en formación, con sus propios códigos y una particular plasticidad para leer el tiempo presente: por un lado, los jóvenes practicantes y por el otro, los adolescentes alumnos de las respectivas escuelas en las que desarrolla la experiencia de la

---

<sup>1</sup> Profesora de Geografía (UBA) y Magister en Administración Pública (UBA/INAP). Profesora Adjunta cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza, Departamento de Geografía.

<sup>2</sup> Profesora y Licenciada en Geografía (UBA). Jefe de Trabajos Prácticos cátedra Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Departamento de Geografía.

práctica. La intención es ofrecer contenidos formativos que se vean mediados por finalidades educativas más amplias y preocupaciones del tiempo presente. De allí que los diferentes marcos conceptuales, interpretativos y valorativos para el análisis y comprensión de los distintos procesos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje deban ser entendidos como objetos de crítica y de revisión permanentes.

La materia *Didáctica Especial* no se encuentra sola en este desafío, sino que se articula con el resto de las materias del Área de Enseñanza de la Carrera, en una propuesta formativa que focaliza en los contenidos disciplinares en clave pedagógica, al mismo tiempo que apunta a profundizar los conocimientos y reflexiones teóricas sobre la enseñanza, la práctica docente, la cultura escolar, las finalidades de la enseñanza de la geografía y la dimensión ético-política que implica el ejercicio de la docencia.

El Área de Enseñanza ofrece un recorrido formativo que integra contenidos disciplinares con contenidos didáctico-pedagógicos y una experiencia de investigación educativa. Esta particularidad de la oferta institucional puede señalarse como un punto de inflexión en la estructura curricular de la formación docente de la carrera. Recordemos que desde mediados de la década de 1970 hasta principios de 1990, para alcanzar el título de Profesor en Geografía era necesario cursar un conjunto de materias comunes con la licenciatura, y dos materias específicas ligadas a la formación docente y a la incorporación de contenidos pedagógicos: Didáctica General<sup>3</sup> y Didáctica Específica y Prácticas de la Enseñanza<sup>4</sup>. Esta estructura cambió a partir de un conjunto de transformaciones político-curriculares plasmadas en el Plan de Estudios de 1993, a través de las cuales se propuso un área específica dentro de la carrera orientada al campo de la enseñanza, denominada formalmente Área de Enseñanza

Las seis materias que componen el Área para la enseñanza son: Problemas Territoriales I, Problemas Territoriales II, Seminario de Investigación Geográfica en Práctica Docente, Didáctica I (Teorías de la Enseñanza), Didáctica II<sup>5</sup> (Estrategias y técnicas generales de la acción educativa) y Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza. Las tres primeras materias y Didáctica Especial se desarrollan en el

---

<sup>3</sup> Dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación

<sup>4</sup> Dependiente del Departamento de Ciencias de la Educación hasta 1998, a cargo de un equipo de docentes de ambas carreras.

<sup>5</sup> Didáctica I y II son materias del Departamento de Ciencias de la Educación.

Departamento de Geografía y en conjunto proponen el análisis y la reflexión sobre diversas problemáticas socioterritoriales y ambientales en países centrales y periféricos, y sus posibles abordajes didácticos.

## **2. Modalidad de trabajo en la Cátedra: multiplicidad y variedad de propuestas**

La materia *Didáctica Especial* se desarrolla bajo la modalidad de taller, combinando momentos de exposiciones teóricas con momentos de producción individual y grupal, también incluye microclases a cargo de cada practicante.

Dentro de los espacios de producción individual se proponen dos trabajos prácticos. Estas producciones escritas durante la primera mitad del año, consisten en:

- La observación y registro de tres clases en una escuela pública o privada, a fin de favorecer un primer acercamiento a situaciones de enseñanza en la escuela media.

Esta práctica de observación la concebimos como una instancia de experimentación, de lectura, de aprendizaje, de captura de la complejidad y variedad de elementos que forman parte del cotidiano escolar. Las reflexiones sobre las observaciones se proponen desde un lugar que recupere los aportes teórico - conceptuales a través de la bibliografía y las discusiones dadas en el taller.

- La elaboración de una unidad didáctica para un período de diez a doce clases. La unidad didáctica la entendemos como una herramienta organizadora de la propuesta de enseñanza a desarrollarse en el aula. Su diseño implica considerar los propósitos de enseñanza, la selección y secuenciación de contenidos, las actividades, los recursos didácticos, la propuesta de evaluación. Todo esto sabiendo que al momento de llevarse a cabo efectivamente sufre modificaciones, rupturas, ampliaciones. Este producto lo concebimos como resultado de un trabajo singular, creativo, y por lo tanto, supone una tensión entre la libertad de hacerlo y las responsabilidades a las que compromete.

A continuación, presentamos algunos ejemplos de propuestas de enseñanza desarrolladas en los últimos años, para dar idea de la calidad de los temas-problema que organizan los contenidos, situando la enseñanza en el marco de las transformaciones sociales, políticas y tecnológicas del mundo contemporáneo. A saber: “Las condiciones demográficas y calidad de vida a escala mundial”, “Los recursos hídricos y la valoración diferencial”, “Lo urbano en lo rural y lo rural en lo urbano”, “La expansión de la frontera agropecuaria y la sojización”, “Las transformaciones territoriales en el AMBA”.

Los practicantes elaboran su unidad didáctica sin el peso de la prescripción restrictiva

y de un modo gradual, reflexivo, profundo. Esta tarea incluye desde la asignación del nombre a su unidad hasta el planteo de los propósitos generales de la enseñanza del tema. Esto último consiste en enunciar el sentido más amplio y general de su enseñanza, la significatividad epistemológica que posee el contenido en cuestión, la pertinencia pedagógica, la relevancia disciplinar, sociocultural y política. Así los propósitos de la enseñanza del tema no se restringen estrictamente a los componentes disciplinares, sino que también incluye aspectos políticos, éticos, valorativos, estéticos, comunicativos. Los contenidos a enseñar se presentan a través de un texto breve que expresa el guión argumental del conjunto de las clases articulando los conceptos básicos del contenido/tema de la unidad didáctica. Además se explicita la secuenciación del contenido para cada clase. Esto supone desplegar aspectos, dimensiones, problemas a tratar teniendo en cuenta la relación entre ellos, su gradualidad y profundización creciente, su ordenamiento y articulación conceptual. La propuesta de evaluación se expresa en esta oportunidad de modo general e integrador para permitir reconocer los aprendizajes realizados. Finalmente se incluye el diseño de una clase de modo analítico: explicitando el tema, los objetivos, las actividades con sus respectivas consignas, los recursos y materiales a utilizar.

En la segunda parte del año, se sostiene el espacio del taller para el seguimiento y la tutoría de los practicantes. En este caso se elabora otra unidad didáctica a partir del tema otorgado por el profesor del curso en la escuela donde actuarán. En cada encuentro semanal se trabaja con las clases planificadas, se intercambian miradas, dudas y se recogen los aportes de las profesoras de la práctica.

Como trabajo de integración final de la materia se propone la presentación del conjunto del material elaborado a lo largo de la residencia, y la escritura de la experiencia de la práctica, basado en un texto en primera persona que narra la propia vivencia. En suma, la etapa de la Residencia, en *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza*, se halla en sintonía con el propósito formativo que incluye la interrelación teoría-práctica-reflexión, pues el retorno reflexivo sobre la práctica se convierte genuinamente en una actividad permanente que acompaña la práctica profesional de los estudiantes hoy, y luego lo será la de ellos mismos, como futuros profesores.

### **3. La residencia: una trama compleja de teorías y experiencias**

Una de las materias más sensibles del Área de Enseñanza es sin lugar a dudas *Didáctica Especial y Prácticas de la Enseñanza*: es la asignatura que inaugura la iniciación a la docencia desde el punto de vista de la práctica concreta en el aula, se

ponen en juego los contenidos disciplinares específicos adquiridos a lo largo de la carrera y se convierte en el terreno en el que se experimenta de qué se trata la identidad de la actividad docente en toda su complejidad y dimensiones (Diker y Terigi, 1997).

En relación con las propuestas de trabajo en el proceso de formación de los futuros profesores, acompañamos a los estudiantes en esta etapa de graduación, en la construcción de una propuesta pedagógica significativa. A sabiendas que dicha propuesta *no* es resultado de la aplicación de principios metodológicos en un sentido instrumental y general, nuestro punto de partida estimula la reflexión teórica a fin de enriquecer el propio modo personal de intervención didáctica, reconociendo el papel clave del futuro profesor como sujeto que construye de modo singular y creativo su propuesta de enseñanza especialmente diseñada y pensada para un grupo particular de alumnos en un contexto institucional concreto. Esta idea se sintetiza en el concepto de *construcción metodológica* (Coria y Edelstein, 1997), que consideramos sumamente fértil en el proceso de reflexión, producción, acción y retorno a la reflexión propios de las prácticas docentes desarrolladas por los residentes.

La intencionalidad es el desarrollo de una actitud de permanente interrogación acerca de la propia práctica, los vínculos interinstitucionales, los contenidos seleccionados, los modos en que se transmiten, cómo se los evalúa, qué relaciones se establecen con otros campos de conocimiento; así como también la construcción de una mirada reflexiva y compartida acerca de la propia experiencia como estudiante-docente.

Los practicantes planifican la unidad didáctica y las actividades para cada una de las clases de manera anticipada a su entrada al aula. Este trabajo de mirada fina se realiza aproximadamente a lo largo de un mes, durante el cual los alumnos-docentes exploran fuentes, investigan el tema asignado por el profesor de la escuela, recortan los contenidos, producen actividades concretas y los materiales que las mismas requieren. En el espacio del taller de la materia se realiza el acompañamiento y tutoría, y como resultado del intercambio generado, se procede a los sucesivos ajustes y revisiones. Los practicantes durante este tiempo, van cobrando cierta seguridad en cuanto a la propuesta de enseñanza que elaboran –abordada con la flexibilidad necesaria para poder volver sobre ella una vez puesta en acción. En este sentido compartimos con nuestros alumnos la concepción que la enseñanza no se reduce al tiempo real concreto de la interacción en el aula, sino que empieza antes cuando se piensa y produce el contenido y diseña su tratamiento. Durante este proceso, se estimula el trabajo hacia una *enseñanza poderosa*, es decir, aquella que favorece comprensiones profundas y perdurables en el tiempo. “La enseñanza poderosa crea

una propuesta original que nos transforma como sujetos y cuyas huellas permanecen” (Maggio, 2012).

Vale la pena señalar un sello propio del proceso de práctica docente: el punto de inflexión que implica el pasaje del pensamiento y escritura de la propuesta, a la acción. La puesta en acto completamente a cargo del practicante en la que entran en juego el encuentro y la interacción con los otros –unos otros no pares-, las emociones, la soltura del cuerpo y la voz -como comentáramos en otro pasaje de este trabajo- la coordinación del grupo, la gestión de la clase. De ahí que la rigurosidad académica que sostiene la propuesta de enseñanza no garantiza, por sí sola, su “éxito”. Hay aspectos que quedan fuera de control, y éstos tienen que ver con la espontaneidad de los acontecimientos, con la inmediatez, imprevisibilidad e indeterminación (Diker y Terigi, 1997) que caracterizan el quehacer docente. Al mismo tiempo incide el modo en que son recepcionadas las actividades planteadas por parte de los alumnos, y también la incidencia de las regulaciones y los tiempos institucionalizados en las escuelas, que a veces dificultan las intervenciones novedosas o por el contrario favorecen miradas más atentas y entusiastas.

En este sentido, podemos decir, a modo de cierre de esta presentación, que la residencia -en el contexto de las prácticas docentes como un proceso formativo integral- es concebida y puesta en acto como una trama compleja de teorías y experiencias.

## **Bibliografía**

- Costa e Silva, A. “Re(inventar) la formación de adultos”. En: Barbosa Moreira, A. F. et al. (org.), *Currículo: Pensar, sentir e diferir*. DP&A, Río de Janeiro, 2004.
- Diker, G y Terigi, F. *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós, Buenos Aires, 1997.
- Dussel, I y Southwell, M. "La escuela en el mundo. Claves para pensar pedagogías para este tiempo." En: Dossier El mundo en que vivimos. *El monitor de la Educación* Nro. 8 Buenos Aires, Quinta Época Julio agosto 2006.
- Edelstein, G. y Coria, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz, Buenos Aires, 1995.
- Fernández Caso, María Victoria; Gurevich, Raquel; Souto, Patricia; Bachmann, Lía; Ajón, Andrea; Quintero, Silvina. *La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios*. *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 859,

15 de febrero de 2010 <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>>.

- Fernández Caso, V., Gurevich, R., Ajón, A., Souto, P y Bachmann, L. “Las voces de los profesores de Geografía fuera del aula. Claves para pensar una enseñanza que desafía la herencia”. Ponencia presentada en *IV Congreso Nacional sobre problemáticas sociales contemporáneas*, UNL, Santa Fe, 21, 22 y 24 de octubre de 2008.
- Goodson, Ivor (Ed). *Historias de vida del profesorado*. Ediciones Octaedro-EUB, Barcelona, 2004.
- Gurevich, R. “Educar en tiempos contemporáneos: una práctica social situada”. En: *Propuesta Educativa* Nro. 32. Dossier: Pensar la cultura. Año 18 Noviembre 2009. Buenos Aires, FLACSO Argentina. Páginas 23-31.
- Gurevich, R. y Ajón, A. “La formación docente en Geografía: sociedades y territorios en cambio”, *Revista Espacios* N° 46: *Formación Docente. La Formación de docentes en la Facultad de Filosofía y Letras, estado de situación y perspectivas*, Facultad de Filosofía y Letras UBA, 2011.
- Gurevich, Raquel *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005.
- Maggio, M. *Enriquecer la enseñanza*. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Paidós, Buenos Aires, 2012
- Massey, Doreen “La filosofía y la política de la espacialidad: algunas consideraciones”. En: Arfuch, L. (comp.) *Pensar este tiempo. Espacios, afectos, pertenencias*. Paidós, Buenos Aires, 2005.
- Urresti, M. “Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar”. En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.