



Desarrollo curricular

PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA EN GEOGRAFÍA

Serie: Sentidos y prácticas en el currículum de la formación de profesoras y profesores de educación secundaria

Documento de acompañamiento curricular para el tercer año del Campo de la Formación Específica

Subsecretaría de Educación
Dirección Provincial de Educación Superior
Dirección de Formación Docente Inicial



DIRECCIÓN GENERAL DE
CULTURA Y EDUCACIÓN



GOBIERNO DE LA PROVINCIA DE
BUENOS AIRES

Autoridades

Gobernador

Axel Kicillof

Vicegobernadora

Verónica Magario

Director General de Cultura y Educación

Flavia Terigi

Subsecretaria de Educación

Claudia Bracchi

Directora Provincial de Educación Superior

Carlos Grande

Director de Formación Docente Inicial

Daniel Siarra

Equipos de trabajo

Subdirección Curricular

Dirección de Formación Docente Inicial

Subdirección Curricular

Elisa Adriana Pinelli

Coordinación de la Serie

Guido Gualtieri y Elisa Adriana Pinelli

Equipo de trabajo

Mónica Colombara, María Cecilia Zappettini

Diseño editorial y maquetación

Equipo de la Dirección Provincial de Comunicación

Índice

Introducción	5
Didáctica de la Geografía	7
Orientaciones para la enseñanza	12
Bibliografía sugerida	14
Geografía de Género	16
Orientaciones para la enseñanza	19
Bibliografía sugerida	21
Teoría y metodología de la Geografía	23
Orientaciones para la enseñanza	26
Bibliografía sugerida	26
Geografía Ambiental de Argentina	29
Orientaciones para la enseñanza	31
Bibliografía sugerida	34
Geografía Urbana	36
Orientaciones para la enseñanza	37
Bibliografía sugerida	41
Geografía Rural	44
Orientaciones para la enseñanza	45
Bibliografía sugerida	48
Geografía Social de América Latina	53
Orientaciones para la enseñanza	55
Bibliografía sugerida	57

Profesorado de educación secundaria en Geografía

Documento de acompañamiento curricular para el tercer año del Campo de la Formación Específica.

Introducción

Este documento incluye, en primer lugar, una introducción con las características generales de las unidades curriculares (UC) de tercer año en articulación con las líneas de formación y, en segundo lugar, desarrolla el sentido de las mismas y brinda ejemplos orientadores sobre la enseñanza, bibliografía y/o recursos.

Las UC de tercer año introducen contenidos centrales para la Formación Docente Inicial del profesorado en Geografía, tienen continuidad respecto de primero y segundo año y se profundizan en articulación con cuarto año.

Cada UC presenta finalidades formativas específicas en diálogo con las finalidades formativas de la carrera, sin perder de vista la coherencia entre la postura epistemológica disciplinar y su didáctica; es decir, busca promover en forma constante la articulación entre los conocimientos geográficos, pedagógicos y de la práctica docente. La enseñanza de la geografía desde esta perspectiva en la Formación Docente Inicial tendrá impacto en la formación de jóvenes ciudadanas y ciudadanos comprometidas y comprometidos con la sociedad en la que viven. Por eso resulta importante el diálogo con las líneas de formación del Diseño Curricular: la centralidad de la enseñanza; las transformaciones sociales contemporáneas (perspectiva de género, perspectiva ambiental y cultura digital); y las construcciones políticas, sociales y culturales desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires.

Es indispensable sostener el posicionamiento de la Geografía como ciencia social que asume el Diseño Curricular en el **Documento de apoyo a la implementación Curricular para Primer año de la Geografía**, pp. 5 al 10.

En este sentido, se requiere continuar con mayor profundidad las categorías conceptuales propias del objeto de estudio de la Geografía: espacio geográfico, territorio, paisaje, lugar y región, por ser conceptos estructurantes de la disciplina.

En otras palabras, las UC del Campo de la Formación Específica de tercer año abordan contenidos que son prioritarios para la disciplina y su enseñanza a los fines de promover en las y los futuros docentes la apropiación de conocimientos y categorías geográficas, especialmente resignificadas a la luz de los marcos teóricos actuales. Cada UC presenta finalidades formativas específicas sin perder de vista la coherencia entre la postura epistemológica disciplinar y la práctica en el aula.

Cabe destacar que para el tercer año, el Diseño Curricular propone unidades curriculares que son nuevas en la Formación Docente Inicial, por ejemplo, Didáctica de la Geografía que promueve la reflexión epistemológica y el planteamiento metodológico de la enseñanza específica de la Geografía y Geografía de Género, que habilita ámbitos para repensar y reflexionar sobre las cuestiones de género en relación con la producción espacial y su enseñanza en los espacios educativos.

El resto de las UC para el tercer año son: Teoría y Metodología de la Geografía, Geografía Ambiental de la Argentina, Geografía Urbana, Geografía Rural y Geografía Social de América Latina.

El tercer año del Campo de la Formación Específica consta de siete UC organizadas en tres ejes:

Eje: La enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía: Didáctica de la Geografía.

Eje: Los marcos teóricos y metodológicos de las Ciencias Sociales y de la Geografía: Teoría y metodología de la Geografía.

Eje: Problemas socio-territoriales: Geografía Ambiental de Argentina, Geografía Urbana, Geografía Rural, Geografía Social de América Latina y Geografía de Género.

Didáctica de la Geografía

Esta UC tiene formato de asignatura y el régimen de cursada es anual; posee 2 horas semanales y un total de 64 horas anuales. Es importante destacar que es la primera vez que en un Diseño Curricular para la Formación Docente Inicial del Profesorado en Geografía en la jurisdicción incorpora una didáctica específica, en este caso Didáctica de la Geografía, y además está contemplada en el CFE en el eje ***La enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía***.

Tiene por finalidad la reflexión epistemológica y el planteamiento metodológico de la enseñanza, dado que la Geografía se encuentra en un proceso de cambios teóricos, epistemológicos y didácticos que deben materializarse en las propuestas áulicas.

Paralelamente, las y los futuros docentes inician el recorrido pedagógico disciplinar para pensar los contenidos adquiridos en los campos de la formación general y específica, en clave didáctica. Es por ello que se recomienda la articulación con las UC de los otros campos formativos así como también, con las otras UC del campo específico del tercer año.

Entiende a la construcción metodológica como una creación de la o el docente, por lo que promueve el aprendizaje para realizar recortes del conocimiento académico y ser transformados en objetos de enseñanza para ser abordados en las aulas. Es por esto que en esta UC cobra especial importancia la primera línea de formación del Diseño Curricular –***la centralidad de la enseñanza***– que supone tensionar la tradicional separación entre saber disciplinar y saberes pedagógico-didácticos, proponiendo situaciones de doble conceptualización (Lerner, 2001), tal como se expresa en el **Documento de apoyo a la implementación Curricular para Primer año de la Geografía**, p.8.

Es decir, construir conocimientos sobre un objeto de enseñanza y sobre las condiciones didácticas planteadas para el aprendizaje de ese objeto. Apunta a una enseñanza de la Geografía que promueva el análisis, la interpretación y la comprensión de problemas socioterritoriales que se dan en el contexto actual. Por ello es indispensable problematizar y desnaturalizar los hechos de la realidad, hacer evidentes los conflictos y reconocer las desiguales relaciones de poder entre los distintos sujetos sociales que poseen diferentes intereses

y se materializan en el territorio. Siguiendo estas definiciones, en el desarrollo de esta UC se promueve la comprensión, contextualización y explicación de los procesos territoriales y ambientales complejos, contradictorios y cambiantes, con el objeto de problematizar nuevas formas tendientes a superar las injusticias y las desigualdades que presenta la realidad actual. Por eso se considera tan relevante el saber disciplinar como el saber enseñar; en este sentido, esta UC se centra en “aprender a enseñar”.

Se concibe a la enseñanza como una intervención facilitadora de la transformación y construcción del conocimiento, de actitudes y valores en un proceso de contraste de experiencias previas con situaciones de aprendizaje sistematizadas en torno al objeto de enseñanza. Esto conduce a promover que los aprendizajes sean significativos, que se puedan relacionar sustantivamente, los conocimientos previos con los nuevos. En este sentido, reviste particular importancia la posibilidad de transferencia que puedan efectuar las y los futuros docentes, para lo cual es indispensable la implementación de situaciones de enseñanza que posibiliten la adquisición de estrategias metacognitivas. Sobre la base de estas ideas, la Geografía escolar pasa de ser una asignatura “a enseñar”, a ser concebida como un proceso en el que las y los futuros docentes son partícipes y coautores de la apropiación y producción de conocimientos sobre la interacción Sociedad-Territorio. De esta manera se propician, a su vez, actitudes autónomas, críticas, creativas, participativas, solidarias, responsables, reflexivas y democráticas.

Esta UC promueve la continua reflexión de tres instancias que están articuladas: los cambios en la educación argentina –y en especial en la provincia de Buenos Aires–, el debate epistemológico de la geografía y el replanteo de estrategias didácticas. En este sentido, se propone pensar y reflexionar sobre una práctica educativa que dé respuesta a tres interrogantes centrales: para qué enseñar geografía, qué geografía enseñar y cómo enseñarla. Por ello, el primer paso es la búsqueda de respuestas a interrogantes como: ¿cuál es la función social que debe cumplir la enseñanza de geografía? ¿Qué ciudadano formar? ¿Qué geografía enseñar? ¿Qué contenidos priorizar? ¿Qué habilidades enseñar y cuáles son necesarias que las y los docentes en formación aprendan? ¿Qué estrategias metodológicas de enseñanza son consideradas relevantes en la actualidad? Las respuestas a estos interrogantes son indispensables para poder enseñar geografía; resulta una tarea

compleja dado que no sólo alcanza con los conocimientos específicos de la disciplina sino que entra en juego una definición política. Desde esta perspectiva es necesario que las y los futuros docentes desarrollen los saberes y habilidades específicas que les permitan construir herramientas para resolver los interrogantes planteados e ir elaborando estrategias didácticas para desarrollar en su práctica docente.

En tal sentido, es importante establecer continuamente una articulación sistemática con el Campo de la Práctica Docente (CPD), teniendo en cuenta que las y los futuros docentes durante el tercer año de la formación, comienzan a realizar prácticas docentes en un aula y se enfrentan por primera vez al desafío de elaborar una propuesta y desarrollar el proceso de enseñanza.

Si bien en segundo año –Didáctica de las Ciencias Sociales– se trabaja sobre los fundamentos conceptuales de la programación didáctica, aquí las y los futuros docentes desarrollan el trabajo de selección, organización y secuenciación de contenidos específicos. Esta acción, en definitiva, se traduce en una propuesta didáctica que es resultado de decisiones político-pedagógicas.

Se explicitó anteriormente que esta UC hace foco en “aprender a enseñar”. La focalización en la centralidad de la enseñanza conlleva, por lo tanto, la necesidad de abrir instancias de reflexión en torno a la construcción del conocimiento sobre el objeto de enseñanza y las condiciones didácticas que favorecen u obstaculizan la apropiación de ese objeto. Se requiere la incorporación de nuevos enfoques y de temáticas de reciente desarrollo en la disciplina y de metodologías y estrategias de enseñanza que promuevan situaciones de aprendizaje centradas en quien aprende a partir de la problematización. Esta perspectiva puede consultarse en el **Documento de apoyo a la implementación Curricular para Primer año de la Geografía**, p.13.

En este sentido, el Diseño Curricular explicita que la y el docente, como creador de sus prácticas de enseñanza, debe pensar sus propuestas didácticas como “una construcción original en la que cada profesor crea acorde a su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase” (Litwin, 2009). Es indispensable renovar la enseñanza y pensarla en concordancia con el posicionamiento crítico de la Geografía. Esto exige la participación y el compromiso para la

vida en democracia, con una actitud activa en la comunidad y en la toma de decisiones. Desde esta perspectiva se necesita que la y el futuro docente sea un agente transformador y, a la vez, un intelectual crítico.

Un aspecto a tener en cuenta es que la estrategia didáctica utilizada por la y el docente incidirá en los modos de comprender los contenidos, los hábitos de trabajo y los valores que se ponen en juego en una clase. A su vez será determinante en el tipo de comunicación e intercambio entre docente-alumna o alumno y entre las y los estudiantes. Anijovich y Mora (2009, p.23) definen las estrategias de enseñanza como “el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de los alumnos”. El foco de estas orientaciones estaría en cómo enseñar un contenido disciplinar y qué se espera que las y los futuros docentes comprendan, por qué y para qué. Camilioni (1998) plantea que el tema a enseñar debe estar muy relacionado a cómo enseñarlo, explicitando que: “la relación entre temas y forma de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles”.

En este sentido, la incorporación de contenidos desde estas perspectivas dan cuenta de temas o problemas relevantes que permiten el análisis de la realidad geográfica en la actualidad, contribuyendo con las finalidades de la geografía. La geografía social reúne los contenidos más adecuados respecto de la enseñanza de la disciplina con finalidades críticas e intelectuales; ya que ella “aporta una contribución esencial en la formación de los jóvenes, y les ayuda a convertirse en ciudadanos conscientes, activos y responsables” (Audigier F., 1991).

Ahora bien, cuando la o el docente elige una estrategia didáctica, implícitamente está dando cuenta del posicionamiento acerca de cómo enseñar y de cómo se aprende. Desde esta perspectiva, la función central es esencialmente orientar y guiar el aprendizaje, pensar críticamente su práctica cotidiana y tomar decisiones en pos del aprendizaje teniendo en cuenta la diversidad, los intereses y sus necesidades. Es por esto que la tarea docente se vuelve muy compleja y necesita de una visión crítica –y a su vez creativa– que se materialice en la práctica docente, seleccionando las estrategias didácticas que respondan a los fines educativos y a las demandas que la sociedad actual requiere. La enseñanza de una Geografía social crítica necesita de estrategias didácticas que acompañen

dicho posicionamiento. Estas estrategias deben promover la problematización de los temas a abordar en clase incorporando la multicausalidad, la multiescalaridad y la multiperspectividad y la complejidad de los hechos y fenómenos. Para ello se fomenta el abordaje desde diversas fuentes de información que den cuenta de los distintos puntos de vista de los actores sociales. El desafío consiste en analizar pedagógicamente las formas de comprensión del espacio geográfico y el territorio, incorporando los enfoques teóricos disciplinares (Araya Palacios; Souza Cavalcanti, 2018).

Se sugiere que, una vez que se analicen las distintas estrategias didácticas especialmente las consideradas interactivas, participativas, las y los futuros docentes puedan realizar un recorte disciplinar de un problema de las unidades curriculares del Campo de la Formación Específica, construir un objeto de enseñanza y desarrollar una propuesta didáctica. Cabe destacar, el lugar de la evaluación como un proceso continuo de construcción pedagógica con objetivos e intencionalidades propias que debe estar en consonancia con las estrategias didácticas empleadas en el proceso de enseñanza.

También es indispensable tener en cuenta la incorporación de tecnologías no sólo para la búsqueda y análisis de información, sino para producir un nuevo conocimiento; en el caso específico de la Geografía hay muchos recursos que pueden utilizarse para comprender la organización del espacio en forma tridimensional.

El empleo de la tecnología con sentido pedagógico habilita a la construcción de nuevos lenguajes –filmaciones, fotos, infografías, emoticones, entre otros tantos–; sin embargo, es necesario superar la visión instrumental. La incorporación de un dispositivo, una herramienta, un material digital por sí solo no va a producir un cambio en el proceso de enseñanza y de aprendizaje; en términos de Maggio (2012) es necesaria la *inclusión genuina* de la tecnología en los procesos de enseñanza. El docente logra una apropiación de la tecnología en favor de nuevas y transformadoras experiencias cuando forman parte de su propuesta didáctica. Sin dudas, estamos en una nueva era digital y abre caminos a nuevas formas de enseñanza. Hay que dejar que estas nuevas formas enriquezcan a la educación, propiciando nuevos escenarios y permitiendo que las nuevas generaciones se empoderen de la alfabetización digital. En este sentido se puede articular con

Cultura Digital y Educación de primer año y con Cartografía Digital, de segundo año.

Las nuevas tecnologías digitales constituyen un gran desafío y es por ello la necesidad de formar docentes con esta competencia. Desde esta UC se propone repensar la educación en el siglo XXI incorporándolas, pero no sólo como una vía de comunicación sino como un recurso para potenciar aprendizajes y construir nuevos conocimientos.

Orientaciones para la enseñanza

A modo de orientación, se sugiere el abordaje áulico del contenido “la selección y la producción de materiales y recursos para la enseñanza: dossiers, videos, infografías, podcast, entre otros” (Diseño Curricular, 2022, p.120). Un posible eje de discusión en el aula sería ¿Con qué criterios los y las docentes seleccionan los materiales didácticos?, entendiendo que se basan en decisiones que dan cuenta de sus intencionalidades pedagógicas, de los saberes disciplinares que se abordan y teniendo en cuenta los sujetos de aprendizaje a quienes van dirigidos. Es decir, la selección de un material didáctico es un acto político pedagógico que da cuenta del posicionamiento ideológico del docente sobre la Geografía y su enseñanza.

Es tan importante aprender a seleccionar materiales educativos como a producirlos. Se entiende que la utilización de materiales educativos es incuestionable y se vuelven mediadores entre los docentes, los alumnos y el contenido. Los criterios al seleccionarlos pueden ser diversos y podrían pensarse a partir de algunos interrogantes a veces muy generales y otros más específicos: ¿Es un material que se creó para fines educativos o el docente lo elige para trabajar con dichos fines? ¿Responde a los objetivos planteados por el docente? ¿Responde a la realidad educativa de los sujetos a quienes va dirigido? ¿En qué formato se presenta: material impreso, material gráfico, recurso visual, digital? ¿Tienen autoría con reconocimiento académico y/o didáctico? ¿El contenido, es un contenido disciplinar relevante, está bien presentado, es amigable para fines educativos? ¿Responde al posicionamiento teórico y epistemológico de la geografía? ¿Tiene un lenguaje comprensible y una escucha/lectura apropiada? ¿Hay coherencia entre lo que transmite

conceptualmente y lo didáctico? ¿Cuáles son las diferencias entre un material escrito, un podcast o un video? ¿Cómo sumar a la IA con sentido pedagógico? ¿Se analiza el discurso, la ideología, los valores que transmite cada recurso? ¿Qué cartografía se trabaja, la digital o la analógica, o ambas interrelacionadas? ¿Se seleccionan imágenes para analizar problemas sociales, territoriales, ambientales?

Independientemente de estos interrogantes, es necesario recordar, como se ha explicitado, que dicha selección da cuenta del posicionamiento epistemológico sobre la Geografía y su enseñanza por parte del docente; por ende, es una decisión política y pedagógica que, desde la didáctica específica, promueva la enseñanza de una geografía que piense y analice el territorio e invite a la formulación de interrogantes que dé cuenta de los conflictos y de las transformaciones que éste sufre. En este sentido, la enseñanza de la geografía, entendida como una práctica situada, exige la mediación de recursos didácticos que permitan representar, interpretar y resignificar el espacio. Desde esta perspectiva la selección de recursos debería contemplar aquellos que incorporen la multiescalaridad, la multidimensionalidad y la multiperspectividad.

Para abordar este tipo de interrogantes en clase sugerimos los siguientes recursos:

Análisis de criterios de evaluación para la calidad de los materiales didácticos digitales. Aguilar Juárez, I et.al, (2014). Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad.

Cómo evaluar sitios y recursos educativos de Internet (Portal Educ.ar 2007).

Parcerisa Aran, A. **¿Cuáles son los materiales más adecuados?** En Parcerisa Aran, A., Materiales curriculares. Cómo elaborarlos, seleccionarlos y usarlos.

Sarro, K. (2025) Charla: Materiales didácticos utilizando IA. <https://www.youtube.com/watch?v=zyXjYAoGIsc>

Schwartzman, G. (2013) **Materiales didácticos en educación en línea: por qué, para qué, cómo.**

Villa, A; Zenobi, V (2007) **La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía.**

Bibliografía sugerida

Anijovich, R. (Ed.). (2011). *La evaluación significativa*. Paidós.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.

Araya Palacios, F., y De Souza Cavalcanti, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico. *Revista de Geografía Norte Grande*, (70), pp.7-10. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-34022018000200051&script=sci_abstract

Audigier, F. (1991). La construcción del espacio geográfico: Una investigación didáctica en curso. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (3-4). https://www.didactica-ciencias-sociales.org/boletines_archivos/3_4-1991.pdf

Audigier, F. (1992). *Documents d'analisi geográfica* (M. D. Berenguer, Trad.). Congreso Internacional de Formación Docente. (Trabajo original publicado en 1992).

Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Paidós.

Chevallard, Y. (1981). *La transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Aique. https://www.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/profesorado/sitios_catedras/902_didactica_general/material/biblioteca_digital/chevallard.pdf

Cordero, S., y Svarzman, J. (2007). *Hacer geografía en la escuela: Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula*. Novedades Educativas.

Fernández Caso, M. V., y Gurevich, R. (Coords.). (2007). *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Biblos.

Fernández Caso, M. V., y Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la geografía: Prácticas escolares y formación de profesores*. Biblos.

García Ríos, D. (2021). *Geográfica-mente: Manual de didáctica de la geografía con propuestas prácticas para el aula*. Cartograma.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Paidós. <https://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/wp-content/uploads/sites/194/2020/09/giroux.pdf>

Gurevich, R. (2005). *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos: Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Fondo de Cultura Económica.

Lestergás Rodríguez, F. (2014). *El problema de la transposición didáctica en la enseñanza de la geografía*. Universidad de Santiago de Compostela. <https://tpd3y4.eci.catedras.unc.edu.ar/files/LESTEG%C3%81S-F.-Y-si-la-transposici%C3%B3n-fuese-el-problema.pdf>

Lorda, M. A., y Prieto, M. E. (Eds.). (2016). *Didáctica de la geografía: Debates comprometidos con la actualidad. Enseñanza e investigación en la formación docente*. Ediusns. https://reddidacticageografia.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/04/redieg_completo-3.pdf

Villa, A., y Zenobi, V. (2005). *La producción de materiales como apoyo para la actualización de la geografía escolar*. X Encontro de Geógrafos da América Latina, Universidade de São Paulo. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127626014.pdf>

Zappettini, M. C. (2024). *La pregunta como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía para formar ciudadanos reflexivos*. XIII Jornadas Cuyanas de Geografía, UNCUIYO (pp. 304-308). https://itp.bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/20033/libro-xiii-jornadas-cuyanas-de-geografia.pdf

Zenobi, V. (2009). *Los profesores de geografía, los materiales y sus prácticas*. X Jornadas de Investigación, Departamento de Geografía de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.815/ev.815.pdf

Zenobi, V. (2024). *Del currículum al aula: Cada docente con sus decisiones didácticas*. Geograficando, 20(2), e171. <https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GE0e171/20084>

Zenobi, V., y Villa, A. (2023). *Aportes para las renovaciones temáticas, conceptuales y didácticas de la geografía escolar*. EdUnLu. <https://www.edunlu.unlu.edu.ar/?q=node/299>

Recursos web

Red de Docentes e Investigadores en la enseñanza de la Geografía

<https://reddidacticageografia.wordpress.com/>

Geografía de Género

La perspectiva de género constituye una de las líneas de formación de este Diseño Curricular a ser incorporada en los tres campos formativos: Campo de la Formación General, Campo de la Formación Específica y Campo de la Práctica Docente. (CFG, CFE y CPD), motivado por la mayor relevancia social y política de las problemáticas de género.

Por otro lado, en la Unión Geográfica Internacional (UGI), la Comisión de Género se ha transformado en una de las comisiones con mayor producción académica a nivel global y latinoamericana de las últimas décadas. La iniciativa de incorporar Geografía de Género en el Campo de la Formación Específica, responde al contexto previamente planteado, y se convierte en un rasgo identitario del mismo.

Cabe recordar, que la perspectiva de género en la Geografía aborda la dimensión espacial de la sexualidad, ya que constituye una instancia de la totalidad social. Es definida como aquella que analiza las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos, territoriales y ambientales crean, producen y transforman no solo los lugares donde vivimos, sino también las relaciones sociales entre los hombres y mujeres. Estudia cómo las relaciones de género impactan en dichos procesos y sus manifestaciones a nivel espacial en relación a su entorno. En otras palabras, examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos, territoriales y ambientales crean, reproducen y transforman el espacio en función de la organización sexo-genérica de la sociedad. Resulta pertinente incorporar en el aula el abordaje de la disidencia epistémica, decolonialidad y conocimientos situados al igual que la relación cuerpos, espacios y emociones.

Esta perspectiva implica un trabajo de gran envergadura porque requiere indagar en una gran diversidad de líneas de trabajo e investigación, plantear categorías de análisis aportadas por el feminismo, reconocer los debates actuales planteados por las diferentes vertientes de ese movimiento, así como también las relaciones entre género y los diferentes paradigmas de la geografía.

Numerosos aportes, teóricos y metodológicos plantean cómo la transversalidad de la geografía de género permite reconsiderar

las relaciones entre los espacios de la producción y los de la reproducción y, a la vez, posibilita cuestionar los límites de la geografía social, la cultural, la económica y la política. También, promueve la interseccionalidad con otras categorías de análisis social como clase social, etnia, edad, capacidad, entre otras, para la comprensión de los usos y experiencias desiguales dentro del espacio a diferentes escalas.

Esta UC propone una introducción sobre los estudios de género y del campo de las Geografías de Género y de las Sexualidades, a diferentes escalas geográficas. Hasta la década de 1970, el espacio fue considerado frecuentemente como un conjunto homogéneo en términos de género y la particular experiencia espacial de un determinado sujeto hegemónico como representativo del conjunto de la sociedad; es decir, tomaba lo masculino como criterio normativo. Ante esta situación, se realizan estudios científicos sobre las problemáticas espaciales considerando la estructura de género en la que se organizan las sociedades. Esto es, se proponen explicar los modos en que los procesos sociales modifican el espacio así como también son modificados por éste, en función de la organización de la sociedad en un sistema de sexo-género determinado.

Los primeros estudios fueron focalizados en las mujeres con el objetivo de visualizarlas y tenían un carácter descriptivo; posteriormente, se incorporan los aportes teóricos del feminismo a la explicación e interpretación de los hechos geográficos. La inclusión de la categoría **género** en los análisis espaciales ha dado cuenta de problemas que preocupan a gran parte de la sociedad, como, por ejemplo, la desigualdad en las condiciones de vida, el acceso al empleo, las diferencias en los salarios, el **"techo de cristal"**, la violencia de género, los femicidios, la trata de personas con fines de explotación sexual, la salud reproductiva, la interrupción legal o interrupción voluntaria del embarazo (IVE/ILE), entre otros. Y, más recientemente, con la incorporación de la teoría **queer/cuir**, categorías como sexualidad, identidad sexual, diversidad sexual promueven el estudio de otras relaciones entre espacio y disidencias.

En diversos ámbitos académicos pasa a denominarse "geografía feminista" porque no es solamente una cuestión de qué temáticas se estudian o a qué personas se tiene en cuenta, ni tan solo de quién hace geografía, sino que supone actuar sobre la profunda visión androcéntrica de la concepción de la ciencia y del mundo; pone en evidencia la exclusión, la dominación y la reproducción de un sistema desigual.

Las geógrafas feministas se fijan en la diferencia sexual como eje de poder, pero no le otorgan exclusividad ni la aíslan de otros ejes de opresión como clase, edad, etnicidad, sexualidad, discapacidad, religión, etc. A partir de ahí, la geografía feminista pretende analizar la relación entre las divisiones de género y las divisiones espaciales para descubrir cómo se constituyen mutuamente. Se trata de conocer cómo diversas identidades sexuales experimentan los lugares y mostrar que las diferencias forman parte de la constitución social tanto del lugar como del género y que esto se puede cambiar. A modo de síntesis, el enfoque de género ha supuesto una ruptura metodológica sustancial en geografía ya que ha sido el motor para la reconsideración de muchos conceptos geográficos y de planteos metodológicos.

Por otro lado, la incorporación de la perspectiva de género en la formación de docentes en geografía puede tener un impacto significativo en la forma en que se enseña y se entiende al mundo, habilita ámbitos para repensar y reflexionar sobre las cuestiones de género en relación con la producción espacial y su enseñanza en los espacios educativos. Abarca la construcción de una mirada crítica sobre las formas en que, desde las instituciones educativas, entre otras, se producen sentidos cisheteronormativos, binarios y excluyentes sobre determinadas subjetividades sexo-genéricas en intersección con otros modos de opresión.

Esta unidad curricular es la única del CFE que tiene formato de seminario, con un régimen de cursada anual. (DC 2022:62) Entendiendo que un seminario es “una instancia académica de estudio de problemas relevantes para la formación profesional. Este formato se caracteriza por favorecer la profundización y la reflexión crítica de ciertos contenidos curriculares, al mismo tiempo que el trabajo reflexivo, la discusión y la participación en procesos de construcción de conocimiento. Promueven un trabajo docente que se orienta a propiciar el estudio autónomo y el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, mediante la apropiación de conceptos y/o herramientas metodológicas que permitan desarrollar explicaciones y construir interpretaciones, para lo cual generalmente aportan sus conocimientos uno o más expertos, a través de conferencias o paneles, presenciales o virtuales, entre otras acciones”.

El formato de seminario requiere un acercamiento científico que permita el cuestionamiento al pensamiento práctico, al sentido

común y a lo naturalizado, y la reflexión sobre problemas territoriales desde la perspectiva de género como usuarias y usuarios activos en la producción del conocimiento. En este sentido, un abordaje de los temas propuestos en esta UC es analizar por qué las diferentes adjetivaciones sobre esta línea de la geografía: geografía de las mujeres- geografía de género- geografía feminista- geografía de las sexualidades. Por este motivo es relevante que se aborden los argumentos de cada una de esas denominaciones basados en la lectura, el análisis y las reflexiones de diferentes autoras y autores. Posteriormente, es pertinente que las y los docentes en formación produzcan un informe que dé cuenta de los pasos de un texto académico como medio para fomentar la escritura y la argumentación entre las y los mismos. De esta forma se fortalece la lectura, escritura y oralidad que promueve el DC.

Cabe destacar la estrecha relación que esta UC tiene con la ESI de primer año del CFG, y con Teoría y Metodología de la Geografía de tercer año del CFE. En el primer caso, la mayoría de los conceptos y las categorías trabajados en la ESI son retomados en este seminario para relacionarlos e imbricarlos con las categorías y conceptos de la geografía social. De esta manera, la geografía escolar puede desempeñar un papel importante y específico en la enseñanza respecto a la sexualidad, en su dimensión sociocultural, desde una mirada centrada en el espacio geográfico, el lugar y la territorialidad. En el caso de Teoría y Metodología de la Geografía, la dimensión espacial de la sexualidad, como instancia de la totalidad social, ha cobrado un potente desarrollo académico desde los años 70.

Orientaciones para la enseñanza

Este seminario, a su vez comparte con Geografía Ambiental de Argentina, Geografía Urbana, Geografía Rural y Geografía Social de América Latina, los conceptos centrales: espacio, sociedad, naturaleza, economía, política, cultura, trabajo, tiempo, tecnología y género; posibilita además la actualización y articulación con diversos contenidos y temas, tales como:

- Geografía urbana: ciudades feministas, ciudades seguras para todos y todas, movilidad diferenciada y transporte según sexo, planificación y gestión urbana con perspectiva de género.

- Geografía rural: división sexual del trabajo en espacios rurales diversos, mujeres agricultoras, mujeres campesinas, identidad de género en espacios rurales situados, desarrollo rural con perspectiva de género.
- Geografía social de América Latina: las posibilidades de articular enfoques y contenidos con esta unidad curricular son potentes, de gran actualidad en los tres ejes propuestos de esta unidad curricular, por ejemplo, feminización de las migraciones, cadenas globales y nacionales de cuidado, feminización de la pobreza, cambios en la estructura social por el empoderamiento de las mujeres.
- Geografía ambiental de Argentina: inclusión de mujeres y disidencias en la disputa por la apropiación del ambiente y sus consecuencias. Ecofeminismos, feminismos territoriales.

Cabe mencionar la articulación con Didáctica de la Geografía, y con el CPD para pensar una propuesta didáctica acerca de cómo enseñar un tema de geografía de género para llevar a la práctica cuando se inserten en el aula.

- Desde el punto de vista metodológico resultan significativos, potentes y sugerentes los siguientes materiales:
- Manual de mapeo colectivo, recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa, del grupo Iconoclasistas. <https://iconoclasistas.net/4322-2/>
- Sosa, B., y Tetamanti, J. (2024). *Geografías del compartir: Tres métodos para cartografiar territorios, experiencias y cuerpos*. 1a ed - La Plata. Arte editorial Servicop
- Mapeando el cuerpo-territorio, Guía metodológica para mujeres que defienden sus territorios, del Colectivo Miradas Críticas del territorio desde el feminismo. <https://territorioyfeminismos.org/wp-content/uploads/2017/11/mapeando-el-cuerpo-territorio.pdf>
- Geografiando para la resistencia, Los feminismos como práctica espacial, cartilla 3 del Colectivo Geografía Crítica de Ecuador. <https://geografiacriticaecuador.org/2018/04/01/publicacion-cartilla-geografiando-para-la-resistencia-los-feminismos-como-practica-espacial/>

Para finalizar, en esta unidad curricular cobran interés los aportes teóricos de los feminismos y de las sexualidades, porque habilitan ámbitos para repensar y reflexionar sobre las cuestiones de género en relación con la producción espacial y su enseñanza en los espacios educativos.

Bibliografía sugerida

Baylina, M. (2016). *Evolución y aportaciones de la Geografía y Género* [Presentación de jornada]. Jornada La perspectiva de género en Geografía, Instituto Canario de Igualdad, Las Palmas de Gran Canaria, España.

Colombara, M. (2018). *Geografía y género: desde la geografía de las mujeres a la geografía de las sexualidades* [Ponencia]. XII Jornadas Cuyanas de Geografía. Geografía. Huellas y Perspectivas. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/11483/actas-xiijornadascuyanasdegeografa.pdf

Díaz Tetamanti, J. y Sosa, B. (2024). *Geografías del compartir: tres métodos para cartografiar territorios, experiencias y cuerpos* (1ª ed.). Arte Editorial Servicop.

Fernández Romero, F. (2021). Cartografías emergentes: prácticas e investigaciones en cartografías sociales en Argentina. *Revista Universitaria de Geografía*, 30, 13-41.

García Ramón, M. D. (1989). Para no excluir del estudio a la mitad del género humano. *BAGE. Boletín de la Asociación Española de Geografía*, (9), 27-48.

García Ramón, M. (2006). Geografía del género. En D. Hiernaux y A. Lindón (Eds.), *Tratado de Geografía Humana* (pp. 337-355). Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.

Ibarra García, M. V. y Escamilla Herrera, I. (Coords.). (2016). *Geografías feministas de diversas latitudes: orígenes, desarrollo y temáticas contemporáneas*. Instituto de Geografía; Facultad de Filosofía y Letras; UNAM.

Iconoclasistas. (2013). *Manual de mapeo colectivo: recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* (2ª ed.). Tinta Limón.

McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar: un estudio de las geografías feministas*. Ediciones Cátedra; Grupo Anaya S.A.

Rodó de Zárate, M. (2016). ¿Quién tiene derecho a la ciudad? Jóvenes lesbianas en Brasil y Cataluña desde las geografías emocionales e interseccionales. *Revista Latino-americana de Geografía e Género*, 7(1), 3-20.

Sabaté Martínez, A., Rodríguez Moya, J. M. y Alás Brun, M. A. (1995). *Mujeres, espacio y sociedad: hacia una geografía del género*. Síntesis.

Torres, M. (2016). Corporalidades transgresoras en los espacios heteronormativos. *Revista de Geografía Espacios*, 6(12), 71-81.

Ulloa, A. (2016). Feminismos territoriales en América Latina: defensas de la vida frente a los extractivismos. *Revista Nómadas*, (45), 123-139.

Varela, B. (2016). Geografía de género y discursos del cuerpo en los microespacios escolares: entre la vigilancia y la displicencia. *La Aljaba*, 20. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6115818.pdf>

Recursos web

Revista Latino-Americana de Geografía y Género: <https://revistas.uepg.br/index.php/rlagg>

Geografías Feministas en Argentina: <https://cig.fch.unicen.edu.ar/geografias-feministas-en-argentina/>

Geografía de las Sexualidades: https://cambalache.coop.ar/geografia_sexualidades/

Iconoclasistas: <https://iconoclasistas.net/>

Observatorio Geográfico de América Latina. Se encuentran las memorias de los Encuentros de Geógrafos de América Latina (1° al 20°). <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx>

Teoría y metodología de la Geografía

Esta UC tiene formato de asignatura, es anual y tiene una carga horaria de 2 horas semanales; un total de 64 horas anuales. Pertenece al Campo de la Formación Específica (CFE) y se inscribe dentro del eje Problemas Socio-Territoriales. Aborda las herramientas conceptuales y metodológicas para comprender la relación entre teoría y metodología de investigación en las lógicas de la producción del conocimiento geográfico; al mismo tiempo, promueve espacios de análisis y reflexión sobre los diferentes marcos teóricos que caracterizan al pensamiento geográfico. Se propone conjuntamente, sistematizar los conocimientos de las y los futuros docentes respecto a la elaboración de un diseño de investigación desde el posicionamiento teórico, el metodológico y las técnicas para el tratamiento de un problema socioterritorial.

Es una UC en la que se propone iniciar a las y los futuros docentes en el conocimiento y la práctica de la investigación científica en Geografía. Para ello, es indispensable el abordaje del método científico, y el conocimiento de técnicas como el manejo de herramientas espaciales: la cartografía, los Sistemas de Información Geográfica, plataformas como Google Earth y Google Map, entre otras, y de las técnicas para la observación de campo y el análisis de datos, tanto cualitativos como cuantitativos. Es por ello que se considera relevante la articulación con otras UC como Cartografía y Cartografía digital e Introducción a las Ciencias Sociales y a la Geografía.

En este marco, es relevante el conocimiento y la apropiación de las nociones básicas de teoría y de método para iniciarse en la investigación científica y, en particular, lo referido al campo de lo disciplinar, es decir, lo específicamente geográfico. Se entiende que sin investigación metódica no hay desarrollo científico, sino una mera repetición del conocimiento. De ahí entonces la importancia que tiene el estudio y la práctica de la metodología para el avance del conocimiento geográfico. En palabras de Bozzano:

El escenario actual que atraviesa la investigación geográfica es tan complejo como fecundo; los desafíos del conocimiento científico social y del saber geográfico en

nuestras sociedades están contribuyendo a instalar en las últimas décadas con mayor presencia ejes de discusión sobre cuestiones territoriales, sobre conflictivas relaciones emergentes entre procesos sociales y naturales, así como sobre la indagación de sujetos representativos de procesos y lugares, que permitan dar cuenta de la compleja realidad de nuestros países. Hoy la Geografía fortalece su corpus teórico como Ciencia Social con desarrollos ligados al territorio, al lugar, al sujeto y a los procesos que permiten describirlos y explicarlos. En este contexto, la investigación social, y en particular la investigación geográfica, plantean la necesidad de tender a una mayor complementariedad entre los diferentes enfoques o estrategias metodológicas, entendiendo a la relación conocimiento-realidad como un proceso de construcción teórico-empírica de corte dialéctico, donde el valor reside en la problematización teórica y empírica de lo que se pretende indagar. (Bozzano, 2016)

En este sentido, es necesario enfocar **la centralidad de la enseñanza** en la adquisición de habilidades para llevar a cabo prácticas de investigación en problemáticas geográficas y conjuntamente en las principales acciones involucradas en dicho quehacer: la construcción de un problema de investigación, la formulación de interrogantes, la definición de conceptos clave, la selección de estrategias, procedimientos y herramientas para la búsqueda y construcción de datos. El abordaje de las discusiones epistemológicas y metodológicas en torno a las diferentes técnicas de investigación en ciencias sociales, especialmente en los procedimientos e instrumentos más usados en el campo de la investigación en Geografía, promoverá el ejercicio del pensamiento crítico y del razonamiento lógico para ejecutar distintas acciones necesarias, en estos casos, como la observación, la descripción, el análisis, la comparación, la explicación, la interpretación y la comprensión de hechos, fenómenos y procesos.

Cabe destacar que lo metodológico es un saber que se aprende practicándolo, por ende, es necesario que se ejerciten y se realicen tareas/acciones en el marco de un proyecto de investigación, real o simulado. Esto tiene a su vez, una especial importancia desde la enseñanza de la Geografía, dado que el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) es una de las metodologías de enseñanza más relevantes en estos tiempos. En este sentido, esta UC dialoga con otras correspondientes al

CFE de cuarto año, como es el caso de Problemas Ambientales locales/regionales: investigación en el aula, ya que propone enseñar investigando.

Los contenidos están compuestos por tres bloques. El primero de ellos da cuenta del proceso de construcción del conocimiento geográfico a través del tiempo. Se sugiere poner el acento en las nuevas geografías surgidas desde mediados del siglo XX hasta la actualidad, la Radical, la Humanística y la Posmoderna, cuándo surgen, por qué y cuáles son las problemáticas geográficas actuales que ellas plantean, junto a quienes son sus principales pensadores por los aportes hechos.

En el caso del segundo y tercer bloque están abocados a la metodología de la investigación en ciencias sociales y específicamente en geografía y en la propuesta de un diseño de investigación. En este sentido, una de las prácticas para analizar y comprender cuáles son los distintos componentes de un diseño de investigación y cómo se encuentran entrelazados entre sí, es abordar en el aula alguna producción como una investigación, una tesis de maestría o doctoral y, a partir de su lectura, análisis, interpretación y comprensión poder familiarizar a las y los futuros docentes en los métodos, procesos, escritura y vocabulario específico propios de un diseño de investigación y producción académica. Asimismo, se sugiere presentar investigaciones que den cuenta de los distintos posicionamientos teóricos que hayan sido abordados en las clases; de este modo, se podrán analizar y comparar cuestiones epistemológicas, teóricas y metodológicas. Recordemos que el Diseño Curricular (2022, p. 49) plantea “dado que las prácticas de lectura, escritura y oralidad son prácticas sociales situadas y no habilidades que se aprenden descontextualizadas de manera independiente de la situación, se definen como contenidos transversales en las unidades curriculares que lo requieran, dando cuenta en estos contextos de la especificidad de dichas prácticas”. Asimismo, hay que tener presente que, “el ingreso a la educación superior implica enfrentarse con textos con una especificidad diferente a aquellos abordados en el nivel secundario y con demandas de escritura que requieren conocer las reglas del juego acerca de cómo se explica y argumenta particularmente en Geografía. Por ello, resulta necesario promover oportunidades para leer, escribir y hablar, de manera tal que puedan constituirse en prácticas potentes para aprender los contenidos disciplinares”.

Orientaciones para la enseñanza

En tal sentido, se sugiere que el docente inicie y acompañe a las y los futuros docentes en la búsqueda y hallazgo de publicaciones sobre investigaciones que se presentan en eventos científicos, especialmente en la Argentina –como es el caso del Congreso Nacional de Geografía de las Universidades Nacionales que se realizan cada dos años y de los Encuentros de Geógrafos de América Latina (EGAL)– que también se realizan bianualmente. En cada caso, se pueden encontrar diversidad de autores que abordan diferentes temáticas de investigación que son de interés para la geografía en la actualidad. De este modo, se promueve el reconocimiento de la diversidad histórico-cultural de América Latina y de la Argentina tal como lo establece una de las líneas de formación: ***las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires***. Es interesante que se pueda realizar un diagnóstico acerca de las temáticas de investigación en Geografía que se priorizan en los diferentes países de América Latina y en la Argentina. Esto es relevante dado que las y los docentes deben conocer cómo se construye el conocimiento geográfico.

Bibliografía sugerida

Bozzano, H., et al. (2016). *Metodología de la investigación en geografía* (1.ª ed.). Universidad Nacional de La Plata. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/261252/CONICET_Digital_Nro.4810bc58-aaaf-401c-b8df-6b92748136e8_B.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Capel, H., y Urteaga, L. (1991). *Las Nuevas Geografías*. Salvat Ediciones Generales.

Castro Gómez, S., y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

Cuadra, D. (2014). Los enfoques de la Geografía en su evolución como ciencia. *Revista Geográfica Digital*, 11(21).

Deng, X., Jin, G., He, S., Wang, C., Li, Z., Wang, Z., Song, M., Yang, Q., Zhang, A., y Chen, J. (2021). Avances y perspectivas de la investigación en geografía del desarrollo. *Revista de Ciencias Geográficas*.

Dollfus, O. (1978). *El análisis geográfico*. Oikos-Tau.

Engler, V. (29 de octubre de 2012). Los espacios están llenos de poder, son un producto de las relaciones sociales [Entrevista a Doreen Massey]. *Página 12*. <https://www.pagina12.com.ar/diario/dialogos/21-206595-2012-10-29.html>

García Ballesteros, A. (Coord.). (1998). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en geografía social*. Oikos-Tau.

Gianella, A. (1995). *Introducción a la epistemología y la metodología de la ciencia*. Editorial de la UNLP.

Gómez Mendoza, J., et al. (1991). *El pensamiento geográfico*. Alianza Universidad. Harvey, D. (1983). *Teorías, leyes y modelos en geografía*. Alianza Universidad.

Harvey, D. (1998). *La condición de la postmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural*. Amorrortu Editores.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.

Marradi, A., Archenti, N., y Piovani, J. (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Emecé.

Martín, M. C., y Volonté, A. (2021). *Geografía. Una revisión crítica de conceptos y enfoques*. Ediuns.

Ortega Valcárcel, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la geografía*. Ariel.

Pérez, M. E. (2011). Conceptos y métodos de la Geografía. *Revista Geográfica Digital*, 8(15). <https://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/Geo15/archivos/perezg15.pdf>

Rojas Soriano, R. (1995). *Guía para realizar investigaciones sociales* (17ª ed.). Plaza y Valdés / Folio.

Santos, M. (2022). *Por otra globalización. Del pensamiento único a la conciencia universal*. CLACSO.

Silveira, M. L. (s.f.). La Geografía ante los presagios de un mundo tecnificado [Conferencia en video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=gqyYPBZ_tBk

Universidad Nacional de La Plata. (s.f.). 40 años de investigación en Geografía. En Defensa de la Educación Pública” [Panel en video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=_Lezds1YxXc

Unwin, T. (1995). *El lugar de la Geografía*. Cátedra.

Yuni, J., y Urbano, C. (2006a). *Técnicas para investigar I. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2ª ed.). Editorial Brujas.

Yuni, J., y Urbano, C. (2006b). *Técnicas para investigar II. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación* (2.ª ed.). Editorial Brujas.

Yuni, J., y Urbano, C. (2006c). *Técnicas para investigar III. Análisis de datos y redacción científica*. Editorial Brujas.

Zusman, P. (2013). La geografía histórica, la imaginación y los imaginarios geográficos. *Revista de Geografía Norte Grande*, (54). https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022013000100004

Geografía Ambiental de Argentina

Esta UC tiene formato de asignatura y es cuatrimestral, con 3 horas semanales; es decir, 48 horas anuales. Forma parte del **Eje Problemas socio-territoriales** junto a Geografía Urbana, Geografía Rural, Geografía Social de América Latina y Geografía de Género. A su vez integra el eje ambiental que atraviesa verticalmente a toda la carrera, desde primer año al cuarto, en donde se propone el abordaje de diferentes temas, problemas y niveles de complejización.

Geografía Ambiental Argentina tiene como objeto de estudio la relación sociedad-naturaleza en nuestro país. Es una UC que se articula con la línea de formación las **transformaciones sociales y culturales**, ya que aborda las relaciones sociedad-naturaleza-cultura, desigualdades de género, clase y etnia y cultura digital ya que interpelan a las prácticas educativas y fomentan desde allí la formación ciudadana.

Estos lineamientos orientan esta unidad curricular, y promueven una comprensión crítica e intercultural de la complejidad ambiental y de las configuraciones territoriales de nuestro país a lo largo del tiempo, a partir de visibilizar las distintas concepciones de apropiación de la naturaleza desde los pueblos originarios hasta el capitalismo actual en sus diversas etapas, desde una mirada multidimensional y multiescalar. Es desde este posicionamiento que son numerosos los temas y problemas que se pueden abordar en las aulas.

Resulta relevante analizar que nuestro país cuenta con una heterogeneidad ambiental significativa producto de su extensión territorial latitudinal y sus condiciones físicas y naturales. Son innumerables los recursos naturales que valora la sociedad, algunos de ellos desde tiempo atrás y otros más recientemente. Es significativa la explotación de los hidrocarburos (petróleo y gas natural), los minerales (litio, oro, plata y cobre), los suelos (para el desarrollo de la agricultura y la ganadería), y el agua. Además, se explotan recursos marinos y se están desarrollando energías renovables, como la hidroeléctrica, solar, eólica y geotérmica.

Sin embargo, en el abordaje de esta UC, es necesario favorecer instancias formativas en las que las y los estudiantes se enfrenten

a situaciones en las que tengan que examinar críticamente el modelo neoextractivista dominante que profundiza la desigualdad en el acceso y fomenta la mercantilización de los recursos. Es por ello que es indispensable analizar la trama de relaciones que se da entre distintos actores sociales como el Estado, las empresas nacionales y multinacionales, los organismos internacionales y la sociedad civil. Así como, también, comprender las tensiones y resistencias que surgen. En este sentido, los temas y/o problemas pueden ser abordados desde la perspectiva de la Geografía crítica. Autores como David Harvey, Milton Santos, Enrique Leff, Carlos Porto Gonçalves, Maristella Svampa, Walter Pengue, entre otros, han realizado muchos aportes centrándose en el análisis de las relaciones de poder, cuestionando sus causas estructurales y visualizando cómo las estructuras sociales, económicas y políticas influyen en la degradación ambiental.

Más allá de los conflictos ocasionados por la apropiación desigual de los recursos, en los últimos tiempos, se visualizan numerosos conflictos ambientales y territoriales que se manifiestan tanto en ámbitos rurales como urbanos. Las discusiones en estos temas aluden a la profundización de los procesos de mercantilización de la naturaleza y a la implementación de un modelo neoextractivista en el país, que profundizan las desigualdades territoriales preexistentes y las problemáticas socioambientales. En este contexto, éstas son un debate central en la agenda política, social y económica; por ende, es necesario que desde las aulas de formación docente se promueva el análisis de la valoración, apropiación y producción del espacio y de los recursos naturales/bienes comunes, mediante las relaciones de producción que se dan a lo largo del tiempo, que dan cuenta de las formas de modificación del territorio y las condiciones de vida en la Argentina. También es importante resaltar que este contexto lleva al deterioro ambiental y a la generación de problemas ambientales a distintas escalas y, por ello, la necesidad de revalorizar la educación ambiental desde un enfoque crítico para concientizar a las nuevas generaciones, en un nuevo marco jurídico como es la Ley de Educación Ambiental Integral.

En este marco, es necesario promover en las y los futuros docentes la capacidad para analizar y enseñar las relaciones entre ambiente y territorio desde un enfoque intercultural e interseccional, que haga foco en las diversas relaciones entre naturaleza/cultura y sociedad/ambiente, con el fin de

comprender la valoración que la sociedad le ha otorgado al uso, conservación, explotación y apropiación de los recursos naturales/bienes comunes. En este sentido, “[...] los procesos ambientales que atañen a los territorios, la cultura y las sociedades están vigentes y no precisan ser convertidos artificialmente en problemas para la enseñanza, a modo de ejercicios ficticios o imaginarios que deben resolverse frente a una hipotética situación. Están aquí y están llamados a ser comprendidos, explicados, interpretados, sometidos a juicio crítico, imaginados en sus posibles alternativas de solución y proyectados como desafíos a resolver”. (Gurevich, 2011, p.21)

Por eso, desde la enseñanza de la Geografía, es necesario el desarrollo de una “práctica social crítica que ponga en cuestión los patrones hegemónicos de producción y consumo, y promueva un pensamiento ambiental crítico que invite a reinventarnos como sociedad en un mundo en el que la justicia social y la justicia ambiental no deben ser privilegio sino derecho de todas y todos”. (Canciani, Alves de Castro; 2021).

A su vez, esta UC entiende al ambiente como un derecho y destaca el rol del Estado como planificador y ejecutor de políticas públicas ambientales que apuntan a un desarrollo sustentable a nivel nacional; y resalta el rol del sistema educativo como promotor de un cambio en la mirada sobre el ambiente. Este punto resulta muy relevante, dado que, si bien lo ambiental está atravesado a lo largo de todos los años de formación docente en el profesorado en Geografía, es en este año especialmente en donde se focaliza el abordaje de la Ley Ambiental Integral 27621, sancionada en 2021, que promueve la institucionalización de una política educativa y ambiental a nivel nacional y establece el derecho a la educación ambiental integral como política pública nacional para todos los niveles y modalidades educativas.

Orientaciones para la enseñanza

El documento “Ambiente, escuela y participación juvenil: apuntes para un debate necesario”, elaborado por el Ministerio de Educación de la Nación en 2021, expresa:

“Es una educación para la acción y la transformación: tiene un sentido político y ético porque aspira a reflexionar, problematizar y cambiar prácticas individuales y colectivas

a partir de un conjunto de valores como el cuidado, el respeto, la solidaridad, la justicia, la igualdad entre las personas y la naturaleza”.

Asimismo, en el **Documento de apoyo curricular para la implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI) en las instituciones educativas de nivel secundario** (DGCyE) se menciona que dicha conceptualización permite abordar en el aula una diversidad de problemáticas tales como:

- Los modos en que históricamente las sociedades y las distintas culturas se han vinculado con la naturaleza;
- Conocer e investigar los problemas y los conflictos ambientales de los distintos territorios y sus impactos sociales y ecológicos;
- Reflexionar sobre las causas que han generado la actual crisis ambiental y climática;
- Poner en cuestión las desigualdades sociales y territoriales;
- Reflexionar sobre nuestras prácticas cotidianas, tanto individuales como colectivas;
- Repensar los modos de enseñar y aprender en la escuela, en los espacios socioeducativos y comunitarios;
- Generar acciones y proyectos alternativos más justos, diversos y sostenibles.

Fuentes: <http://fediap.com.ar/wp-content/uploads/2021/08/Ambiente-Escuela-y-Participacion-Juvenil-Apuntos-para-un-debate-necesario-Ministerio-de-Educacion-de-la-Nacion.pdf>

<https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-06/Documento%20de%20apoyo%20curricular%20para%20la%20implementaci%C3%B3n%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20Ambiental%20Integral%20%28EAI%29%20%281%29%20JUNIO%202023.pdf>

Todos estos temas o problemas explicitados pueden ser abordados en el aula de formación docente como objetos de enseñanza y ser analizados didácticamente desde la **pedagogía del conflicto ambiental** (Canciani y Telias, 2014), quienes proponen el análisis de los complejos problemas socioambientales, y reconocen a los diferentes actores sociales involucrados en la apropiación y uso de los recursos naturales y los intereses que los identifican. Visualizar el conflicto y las

tensiones entre los actores evitará las meras descripciones descontextualizadas y fragmentadas. A su vez, una estrategia didáctica centrada en el conflicto genera mayor grado de interés, responsabilidad y protagonismo por parte de las y los futuros docentes, para aportar a la formación de ciudadanías críticas y participativas en el cuidado del ambiente; y articulando de este modo con otra de las líneas de formación: **la centralidad en la enseñanza**.

Para esta UC hay muchas propuestas sobre temas o problemas relevantes en nuestro país y que son visualizadas por la sociedad, cualquiera de los estudios de caso que se tomen como ejemplificación son considerados pertinentes. También es significativo entender que, desde la enseñanza, se pueden abordar problemas con diversas estrategias didácticas; algunas innovadoras que apuntan a la centralidad de la enseñanza y articulan con otras UC, como es el caso de la confección de cartografía social.

Una propuesta interesante puede ser la confección de un mapeo sobre los problemas ambientales devenidos de la apropiación de recursos naturales en nuestro país. Dicha cartografía podría ser elaborada teniendo como ejes algunos interrogantes: ¿Qué problemas ambientales posee nuestro país originados por la explotación de los recursos naturales? ¿Dónde se localizan? ¿Quiénes son los actores sociales intervinientes y cuáles son sus roles en el conflicto? ¿Existen políticas ambientales al respecto? ¿Cuál es el rol de la sociedad civil organizada?, ¿y el de los medios de comunicación? ¿Cuáles son las consecuencias a nivel local, regional y/o nacional? entre otras preguntas, siempre direccionadas con respecto a los objetivos que se propone la o el docente.

Desde el punto de vista geográfico, la acción educativa orienta su esfuerzo a formar a las y los futuros docentes para que sean capaces de enfrentar la realidad espacial con sentido crítico y creativo y obtener el conocimiento geográfico al estudiar dichos problemas ambientales. La incorporación de la cartografía social como estrategia didáctica promueve un aprendizaje creativo y participativo y debe fundamentarse en el planteamiento de conflictos, hipótesis, problemas, interrogantes y temas de actualidad.

El producto final puede ser expuesto a modo de mural en la institución educativa para socializar los conocimientos adquiridos, promover en otras y otros la toma de conciencia

sobre los problemas ambientales y fomentar la formación de nuevas ciudadanías democráticas, críticas, participativas y comprometidas con el cuidado y la protección del ambiente.

Bibliografía sugerida

Atlas del medio ambiente: Amenazas y soluciones. (2008). Le Monde Diplomatique - Capital Intelectual.

Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: Elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En M. V. Fernández Caso y R. Gurevich (Comps.), *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Biblos.

Canciani, M. L. y Telias, A. (2014). Perspectivas actuales en educación ambiental: La pedagogía del conflicto ambiental como propuesta político-pedagógica. En A. Telias, M. L. Canciani, P. Sessano, S. Alvino, y A. Padawer (Eds.), *La educación ambiental argentina: Actores, conflictos y políticas públicas* (pp. 51–73). La Biciqueta Ediciones.

Diez Tetamanti, J. M. (s.f.). *Cartografía social: Claves para el trabajo en la escuela y organizaciones sociales*. Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco.

Fornillo, B. (2014). ¿Commodities, bienes comunes o recursos estratégicos? La importancia de un nombre. *Nueva Sociedad*, (252).

Fornillo, B., y Argento, M. (2025). El nuevo “oro blanco”: Cómo se construyó la ideología del litio. *Nueva Sociedad*, (319).

Gudynas, E. (2009). Diez tesis urgentes sobre el nuevo extractivismo: Contextos y demandas bajo el progresismo sudamericano actual. En Centro Andino de Acción Popular (CAAP) y Centro Latinoamericano de Ecología Social (CLAES), *Extractivismo, política y sociedad* (pp. 187-225).

Gudynas, E. (2017). Los ambientalismos frente a los extractivismos. *Revista Nueva Sociedad*, (268).

Gurevich, R. (Comp.). (2011). *Ambiente y educación: Una apuesta al futuro*. Paidós.

Harvey, D. (2017). Modelo de desarrollo y explotación de los recursos naturales: Conflictos y contradicciones. En D. Harvey (Ed.), *Relatoría de su visita a Uruguay* (pp. 40-57). Centro Universitario Regional Este (CURE), Universidad de la República.

Machado Aráoz, H., y Rossi, L. (2017). Extractivismo minero y fractura sociometabólica: El caso de Minera Alumbrera Ltd., a veinte años de explotación. *Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, 10(10), 273-286.

Merlinsky, G. (Comp.). (2013). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina*. CICCUS-CLACSO.

Merlinsky, G. (Comp.). (2016). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina II*. CICCUS-CLACSO. Merlinsky, G. (Comp.). (2020). *Cartografías del conflicto ambiental en Argentina III*. CICCUS-CLACSO.

Morello, J., Matteucci, S. y Rodríguez, A. (2012). *Ecorregiones y complejos ecosistémicos argentinos* (1ª ed.). Orientación Gráfica Editora.

Pengue, W. (2008). *El saqueo y apropiación de la naturaleza: Conflictos ecológico distributivos en la Argentina del Bicentenario*. Fundación H. Böll; GEPAMA; Federación Agraria Argentina; Lugar Editorial.

Pengue, W. (2022). *Economía ecológica, recursos naturales y sistemas alimentarios: ¿Quién se come a quién?*.

Porto-Gonçalves, C. W. (2004). *El desafío ambiental*. PNUMA.

Schweitzer, A. (2022). El nuevo régimen político-ecológico y el consenso de la transición desigual y combinada en el Sur global: El caso de la Argentina. *Ecología Política*, (64), 36-43.

Svampa, M., y Bertinat, P. (Comps.). (2019). *La transición energética en la Argentina: Una hoja de ruta para entender los proyectos en pugna y las falsas soluciones*. Siglo XXI Editores.

Svampa, M., y Viale, E. (2014). *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz Editores.

Recursos web

Documento de apoyo curricular para la implementación de la Educación Ambiental Integral (EAI) en las instituciones educativas de nivel secundario. (DGCyE, 2023).

Ambiente, territorio y comunidad. Una mirada desde la Educación Ambiental Integral. (Ministerio de Educación de la Nación, 2021).

Educación Ambiental Integral. Documento Marco. (Ministerio de Educación de la Nación, 2022).

Geografía Urbana

Esta Unidad Curricular (UC) tiene formato de asignatura, es anual y tiene 64 horas (2 horas semanales). Se inscribe en el eje Problemas Socio-Territoriales que promueve la necesidad de comprender, interpretar y analizar nuestra realidad desde una perspectiva que pone en interrelación a la sociedad, la naturaleza, la economía y el territorio .

Cabe recordar que las unidades curriculares del CFE abordan problemáticas socioterritoriales de gran complejidad que exceden sus límites disciplinares, de allí la necesidad de articulación no sólo con otras unidades curriculares del CFE (ya sea del mismo año de cursada, de años previos o posteriore), sino también con las unidades curriculares del CFG y del CPD. Por otro lado, se propone articular las lógicas disciplinares, curriculares y didácticas; es decir, trabajar con los conceptos centrales, incluir tecnologías que potencien y amplíen los conocimientos, y tratar los problemas de enseñanza de cada UC, en especial (Diseño Curricular, 2020, p. 33).

Entre las finalidades formativas de Geografía Urbana resulta relevante analizar y reflexionar las diferentes miradas sobre los problemas de la ciudad y brindar conceptos y herramientas para comprender no sólo la complejidad, sino la aceleración del impacto de esos problemas en la calidad de vida de sus habitantes. Asimismo, es importante reconocer al espacio urbano como una construcción espacio-temporal, donde los diferentes intereses de los actores sociales dan como resultado un espacio de y con grandes transformaciones, complejo y conflictivo. Por ende, resulta importante priorizar la enseñanza de la ciudad y sus problemas (Diseño Curricular, 2020, pp. 99-100).

El proceso de urbanización desarrollado desde mediados del sigloXX ha generado un espacio urbano fuertemente globalizado y desigual en diversas dimensiones, el cual promueve el análisis y comprensión en múltiples interrelaciones. Al igual que Nel-lo y Muñoz (2004, p.62) cabe preguntarse:

¿Cuáles son los factores que han llevado a la población mundial a concentrarse en las ciudades? ¿Cuáles son los antecedentes del estallido urbanizador de los últimos doscientos años? La respuesta a estas preguntas debe buscarse en la historia: no

es posible comprender el desarrollo urbano sin analizar las transformaciones de la sociedad y el sistema económico que lo sustentan. La ciudad, como producto social, es ante todo una construcción histórica.

En otras palabras, el espacio urbano es entendido como un producto social que tiene historicidad, sociabilidad y espacialidad, dentro de una nueva dinámica que interpreta una realidad abierta a la complejidad. . Por ende, las finalidades formativas de esta Unidad Curricular, en el marco de la centralidad de la enseñanza, están vinculadas a propuestas de enseñanza que posibiliten el análisis y la reflexión sobre las diferentes miradas que ha tenido la Geografía Urbana en relación con los problemas urbanos. Se promueve usar el vocabulario específico, y apropiarse de sus categorías conceptuales y de diversas fuentes de información con el objetivo de comprender significativamente la realidad de manera compleja.

De esta manera, las y los futuros docentes pueden adquirir una base sólida sobre las cuestiones relacionadas con la ciudad y sus diferentes tamaños, sus relaciones intraurbanas e interurbanas, así como también las conexiones con el espacio rural. Las diferenciaciones a nivel intraurbano conllevan la existencia de espacios heterogéneos, desiguales y contradictorios. La presencia de asentamientos precarios es el producto del crecimiento de la pobreza urbana y la falta de aplicación de políticas estatales de protección a los ciudadanos. Por lo tanto, también es necesario que comprendan las acciones de diferentes grupos sociales que se movilizan y se apropian del espacio. El rol de los movimientos ciudadanos y sus demandas, que emergen como consecuencia de la persistencia de problemas estructurales: pobreza, exclusión social, vulnerabilidad, marginalidad, desocupación, se abordan con el objeto de analizar la conformación o construcción del actor colectivo, así como también otros fenómenos que merecen analizarse, como la degradación del espacio público, la reclusión hacia el espacio privado y la pérdida de cohesión social.

Orientaciones para la enseñanza

En esta UC es imprescindible el abordaje de algunas cuestiones referidas al **derecho a la ciudad**. ¿Cómo es la calidad de vida

de los habitantes urbanos? ¿Cómo se vincula dicha calidad con la inserción al mercado de trabajo y a la vivienda? ¿Cuál es el papel del Estado y el de la planificación y gestión en el espacio urbano y cómo se modifican sus acciones en el marco de la reestructuración económica y de la globalización? ¿Cómo influye en la actualidad el mercado inmobiliario en lo urbano y en la periferia urbana? ¿Se analizan estos procesos incluyendo la perspectiva de género propuesta en el DC, en cada una de estas temáticas, tales como movilidad, acceso a los recursos, cuidados para mujeres, niñez, tercera edad, diversidades, entre otros sujetos subordinados?

Resulta interesante ver los siguientes videos y promover el debate en el aula:

El derecho a la ciudad, de la urbanista chilena Ana Sugranyes https://youtu.be/2mCRPkP7oac?si=Jvc_XVVmEF_7UOol.

El derecho a la ciudad 2023, de Red Unitas Bolivia. https://youtu.be/4Zqs0QcO17A?si=8YK79li_zbkOazPp.

Oscar Oszlak, *Derecho a la ciudad y derecho al espacio urbano*. <https://www.youtube.com/watch?v=GtbmVNCWnsA>

También se puede complementar con el tratamiento del Programa de Derecho a la Ciudad en Argentina. ¿En qué consiste este programa? ¿Qué promueve en relación a la vivienda y al hábitat? ¿Qué acciones propone para revertir la segregación sociourbana y garantizar el ejercicio efectivo e integral de derechos en el espacio urbano, a través del involucramiento y la participación activa de la ciudadanía? ¿Conoce algunas experiencias llevadas a cabo por este programa?

También es posible analizar en otras escalas, por ejemplo:

- a. ONU/Habitat. Organismo supranacional dedicado a cuestiones urbanas. <https://onu-habitat.org/index.php/componentes-del-derecho-a-la-ciudad>
- b. Asociación civil por la igualdad y la justicia. Es una institución, de carácter civil, a escala nacional, que presenta propuestas potentes, para reflexionar y trabajar en el aula, tanto en el Nivel Superior como Secundario, en un juego interescalar. <https://acij.org.ar/>

Otro concepto interesante desde una postura crítica, estrechamente relacionado con el derecho a la ciudad es el de *justicia espacial*. A continuación –a modo de orientación–

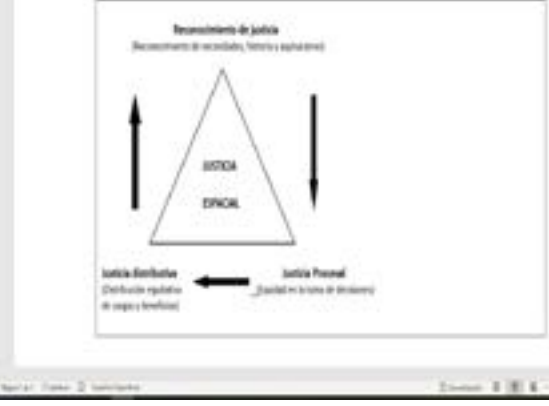
se realizará una breve síntesis del mismo, los objetivos que persigue y algunos interrogantes pertinentes que surgen para ser llevados a las aulas.

La justicia espacial es un concepto que vincula la organización espacial de la sociedad con los principios de justicia social. Tiene raíces en la filosofía política y el pensamiento urbanístico, y cobró fuerza conceptual gracias a los trabajos de geógrafos críticos, especialmente en los años 70 con David Harvey, y posteriormente, con Edward W. Soja (2010).

¿De qué se ocupa? Entre otros temas se ocupa de examinar la distribución de las relaciones de poder, los recursos, los derechos y las oportunidades en el espacio, y, además, cómo estas disposiciones espaciales reflejan, reproducen o desafían las desigualdades estructurales.

Harvey (1973) argumentó que el espacio urbano está moldeado por las relaciones sociales y es a la vez productor de ellas, particularmente bajo el capitalismo, donde los procesos de desarrollo desigual y segregación espacial reflejan patrones más amplios de injusticia económica y social. En tanto, Soja (2010) amplió este marco, proponiendo la justicia espacial como una categoría analítica distintiva; enfatiza que el espacio no es simplemente un telón de fondo para los procesos sociales, sino un medio activo a través del cual la justicia se negocia, se disputa y potencialmente se realiza.

Más recientemente, fue desarrollado un modelo tripartito que conceptualiza la justicia espacial como resultado de la interacción dinámica de tres dimensiones: distributivas, procedimentales y de reconocimiento (ver esquema). Cabe entonces preguntarse: ¿qué se entiende por cada una de las dimensiones? La **dimensión distributiva** se refiere a la asignación justa de recursos espaciales –como vivienda, transporte y espacios verdes–, la **dimensión procedimental** se centra en la inclusión y transparencia de los procesos de toma de decisiones que configuran el espacio. Y la **dimensión de reconocimiento**, aborda la visibilidad, la dignidad y la representación de las identidades marginadas en la gobernanza espacial. Esta última dimensión es resultado de los aportes de Nancy Fraser y de Iris Marion Young.

 Rocco, et al (2025, p. 6)	Este modelo ha sido aplicado en la teoría de la planificación, la investigación participativa y la pedagogía (Rocco et. al, 2026), en el desarrollo regional, la justicia ambiental y las políticas de vivienda. En la práctica, los marcos de justicia espacial se utilizan para evaluar y orientar políticas e intervenciones que buscan lograr ciudades y regiones más equitativas, inclusivas y democráticas.

Resumiendo, la justicia espacial es una preocupación central de la tradición académica conocida como geografía crítica, que cuestiona las manifestaciones espaciales del poder y la desigualdad. ¿Con qué otros contenidos se puede vincular la justicia espacial?

Por último, ¿cuáles son los vínculos entre ambos conceptos? ¿A qué marco teórico de la geografía responden? Algunos autores sugeridos para el abordaje de estos conceptos pueden ser:

Carrión F. et al (2019), Derecho a la ciudad. Una evocación de las transformaciones urbanas en América Latina. Serie Movimientos sociales y territorialidades. CLACSO.

Fraser, Nancy (2003). Fraser, Nancy y Honneth, Axel (ed.). *Justicia social en la era de las políticas de identidad: Redistribución, reconocimiento y participación*.

Harvey, David (1973). *Justicia social y la ciudad*. Edward Arnold.

Lefebvre, H. (1975). *El derecho a la ciudad*. 3ª ed. Barcelona: Península.

Rocco, R., Gonçalves, JE, y Lopez, H. (2024). *El Manual de Justicia Espacial*.

Soja, Edward W. (2010). *En busca de la justicia espacial*. University of Minnesota Press.

Young, Iris Marion (1990). *Justicia y la política de la diferencia*. Princeton University Press.

Bibliografía sugerida

Borja, J., y Castells, M. (1997). *Local y global: La gestión de las ciudades en la era de la información*. Taurus.

Carles, A., y García Ballesteros, A. (2006). La geografía urbana. En D. Hiernaux y A. Lindón (Eds.), *Tratado de geografía humana* (pp. 84-94). Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.

Castells, M. (1995). *La ciudad informacional: Tecnologías de la información, reestructuración económica y el proceso urbano-regional*. Alianza Editorial.

Castells, M., y Hall, P. (1994). *Las tecnópolis del mundo: La formación de los complejos industriales del siglo XXI*. Alianza Editorial.

Ciccolella, P. (2007). Transformaciones recientes en las metrópolis latinoamericanas. En V. Fernández Caso y R. Gurevich (Coords.), *Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas* (pp. 125-145). Biblos.

Coraggio, J. L. (1997). *La política urbana metropolitana frente a la globalización* (Cap. 1). Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Di Nucci, J., y Linares, S. (2016). "Urbanización y red urbana argentina: Un análisis del período 1991-2010". *Journal de Ciencias Sociales*, (7).

Harvey, D. (2013). *Ciudades rebeldes: Del derecho a la ciudad a la revolución urbana*. Akal.

Hiernaux, D., y Lindón, A. (2006). Geografía urbana: Una mirada desde América Latina. En D. Hiernaux y A. Lindón (Eds.), *Tratado de geografía humana* (pp. 95-128). Anthropos; Universidad Autónoma Metropolitana.

INDEC. (2003). *¿Qué es el Gran Buenos Aires?*

En: https://www.indec.gob.ar/dbindec/folleto_gba.pdf

Jauri, N. (2011). Las villas de la ciudad de Buenos Aires: Una historia de promesas incumplidas. *Question/Cuestión*, 1(29).

Kralich, S. (2016). Urbanización y transporte: Algunos aportes conceptuales. *Revista Transporte y Territorio*, (15), 41-67. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/179005>

Massey, D. (2004). Lugar, identidad y geografía de la responsabilidad en un mundo en proceso de globalización. *Treballs de la Societat Catalana de Geografia*, (57), 77-84.

Nel-lo, O., y Muñoz, F. (2004). El proceso de urbanización. En J. Romero (Coord.), *Geografía humana: Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Ariel.

Soto Villagrán, P. (2018). Hacia la construcción de unas geografías de género de la ciudad: Formas plurales de habitar y significar los espacios urbanos en Latinoamérica. *Revista Perspectiva Geográfica*, 23(2), 13-31.

Svampa, M. (2001). *Los que ganaron: La vida en los countries y barrios privados*. Biblos.

Svampa, M. (2014). Las formas del urbanismo neoliberal. En *Maldesarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo* (pp. 247-264). Katz Editores / Fundación Rosa Luxemburgo.

Torres, H. (2001). Tres grandes procesos de suburbanización en Buenos Aires. *Revista EURE*, 27(80), 33-56.

Vapñarsky, C. A. (1995). Primacía y macrocefalia en la Argentina: La transformación del sistema de asentamiento humano desde 1950. *Desarrollo Económico*, 35(138), 227-254.

Venturini, J. (2019). *El periurbano en la RMBA: Hacia una delimitación conceptual y espacial*. Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Recursos web

Atlas Le Monde Diplomatique (2013) "Metropolización del planeta", Buenos Aires

Atlas de las ciudades. En: **Le Monde Diplomatique (2013) - El Atlas de Las Ciudades. El Mundo A Travé de Sus Grandes Conglomerados Urbanos | PDF**

ONU/Hábitat: <https://onu-habitat.org/index.php/componentes-del-derecho-a-la-ciudad>

Café de las ciudades: <https://cafedelasciudades.com.ar/articulos/derecho-a-la-ciudad/>

Futuro Urbano: <https://www.futurourbano.org/>

Geografía Rural

Geografía Rural tiene un formato de asignatura y un régimen de cursada anual, con una asignación de 2 horas semanales y un total de 64 horas anuales. Pertenece al Eje Problemas socio-territoriales conjuntamente con Geografía Ambiental de Argentina, Geografía Urbana, Geografía Social de América Latina y Geografía de Género. Cabe recordar, en este sentido, que este eje se estructura sobre la base de saberes políticos, ciudadanos, científicos de la Geografía que brindan respuestas críticas y reflexivas ante los problemas sociales, económicos, políticos, territoriales y ambientales contemporáneos (Diseño Curricular, 2022, p.33).

En otras palabras, cada una de estas unidades curriculares abarcan diferentes dimensiones explicitadas en sus finalidades formativas y en los contenidos, posibilitando una adecuada articulación no solamente entre las que se encuentran en tercer año, sino también con las de años previos y posteriores de este campo de formación.

A modo de ejemplo, la Geografía Rural establece lazos con Geografía Social de América Latina, en temas de pobreza, migraciones, y otros problemas que atañen a los espacios rurales. También se pueden establecer relaciones directas con Geografía Ambiental de Argentina, puesto que brinda conocimientos acerca de las cuestiones ambientales, de recursos naturales/bienes comunes, todas ellas temáticas imprescindibles para comprender el medio rural. Algo similar se da con Geografía de Género, ya que desde lo rural se abordan cuestiones relacionadas al trabajo y a la calidad de vida de las mujeres y diversidades en los ámbitos rurales. Es necesario reconocer los estrechos vínculos con Geografía Urbana, los cuales a veces se complementan y en otros son fuertemente conflictivos.

Los contenidos trabajados están presentes en los diseños curriculares de la Escuela Secundaria de la provincia de Buenos Aires en todos los años, abordados desde distintas escalas. Por lo tanto, es importante generar desde esta asignatura espacios de producción de estrategias de enseñanza que permitan el desarrollo de las prácticas de las y los futuros docentes en el aula.

Las finalidades formativas de esta UC están directamente vinculadas con las líneas de formación planteadas en el Diseño Curricular, es decir: con **la centralidad de la enseñanza**, debido a que los cambios y procesos que tienen lugar en las áreas rurales plantean a la enseñanza de la Geografía la necesidad de incorporar nuevos enfoques y temáticas y ofrecer nuevas lecturas de aquellos temas de carácter más tradicional muy presentes en el aula; esta nueva mirada es relevante en la formación docente inicial. Con **las transformaciones sociales contemporáneas**, a través del análisis y la reflexión sobre los principales problemas y conflictos que atraviesan lo rural en relación a las disputas por la tierra y el territorio, la cuestión alimentaria y ambiental, la perspectiva de género, el uso de la tecnología, entre otras. Y con **las construcciones políticas, culturales y pedagógicas desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires**, en tanto que fortalece la formación político-pedagógica al tensionar la supuesta universalidad de los conocimientos; interpela los lugares desde los que se enuncian e impulsa la construcción de problemas situados. En otras palabras, implica asumir una perspectiva latinoamericana y fortalecer la interculturalidad y la interseccionalidad.

Para concluir, esta unidad curricular aborda los debates y la producción teórica sobre las cuestiones rurales de las últimas décadas, especialmente en América Latina y en nuestro país, dando cuenta de una nueva mirada y una revalorización de lo rural: neorruralismo. Una variedad de procesos, la emergencia de nuevos actores sociales y el desplazamiento de otros, nuevas prácticas y relaciones sociales, han transformado los espacios rurales haciéndolos más heterogéneos y complejos. El análisis se centraliza en las diferentes modalidades de apropiación y puesta en producción de la tierra, las tramas sociales, el trabajo rural y agroindustrial, las regiones agrícolas, la expansión de las fronteras agrícolas y la intensificación del uso del capital, como factores que inciden en la construcción de los territorios.

Orientaciones para la enseñanza

Teniendo en cuenta la centralidad de la enseñanza y las construcciones políticas, sociales y culturales desde América Latina, Argentina y la provincia de Buenos Aires, se propone el abordaje del turismo rural en nuestra provincia y/o en las cercanías del ISFD de referencia.

Lo rural está vinculado directamente al concepto de desarrollo e involucra a distintos actores, problemáticas y procesos tales como control y uso de recursos productivos, producción de alimentos y tenencia de tierras, entre los que tienen mayor interés y tratamiento desde el punto de vista económico. Por otro lado, en las últimas décadas, se está dando un crecimiento y desarrollo de actividades diferentes a las tradicionales a partir de las cuales se genera una serie de transformaciones en los territorios y nuevas redes de relaciones e intereses; surgen entonces nuevos conceptos y categorías de análisis, nuevos procesos y problemáticas. Desde este punto de vista:

El turismo rural es una actividad transformadora para muchos municipios y es, además, parte de una estrategia de desarrollo territorial que fue creciendo en importancia, contribuyendo con la revalorización de muchos municipios y aumentando el interés por diferentes aspectos del desarrollo como el político, ambiental, social y económico. La explotación agropecuaria y otros usos del suelo comenzaron a complementarse con la práctica del turismo, lo que originó que el medio rural sea considerado como un espacio integrado y multifuncional (Galmarini, 2021. p. 7).

Nogar y Capristo (2010) analizan los espacios rurales contemplando su complejidad (contradicciones, conflictos, rupturas, nuevos actores, nuevas formas productivas y diferentes territorialidades emergentes); lo consideran un turismo alternativo y no masivo que ofrece atractivos asociados al descanso, al paisaje, a la cultura tradicional y al contacto con la naturaleza. También lo presentan como una herramienta que contribuye a revitalizar los territorios, dinamizándolos y compatibilizando innovación y patrimonio cultural por medio de estrategias y actores sociales que generan sentidos de pertenencia e inclusión social.

Luego de esta breve introducción sobre qué es el turismo rural, cabe preguntar a las y los docentes en formación: ¿qué procesos lo caracterizan? y sobre todo, ¿qué particularidades se registran en la Argentina y en la provincia de Buenos Aires? ¿Cuál es el estado del arte desde el punto de vista del turismo rural de los 135 municipios que conforman la provincia de Buenos Aires? ¿Cuál es la potencialidad de cada uno de ellos?

En la provincia de Buenos Aires se identifican nuevos usos del territorio y actividades económicas que coexisten con las actividades tradicionales relacionadas con la agricultura

y la ganadería. En muchos casos, estas actividades ligadas al turismo rural se transformaron en complementarias a las tradicionales y son generadoras de ingresos y empleos adicionales. ¿Cuáles son los factores que promovieron diversas actividades turísticas: atractivos naturales, históricos, arquitectónicos, culturales? ¿Infraestructura adecuada, conectividad, medios de transporte u otros? ¿Diversidad de hospedajes? ¿Qué tipo de servicios? ¿Hay políticas de fomento para las actividades de turismo rural?

Con respecto a la problemática, surgen muchos interrogantes, entre ellos: ¿existe complementariedad entre las actividades tradicionales cuando se introduce el turismo rural? ¿De qué forma contribuye el turismo rural al desarrollo territorial? ¿Es similar el rol o protagonismo del turismo rural entre los distintos espacios rurales? ¿Hay empresas prestadoras de servicios turísticos que operan en el municipio? ¿Se puede considerar el turismo rural como una alternativa estratégica que contribuye al desarrollo territorial? ¿Cuál es el rol jugado por la gestión local? ¿Cuáles son las formas y modalidades en las que se presentan en el distrito?

El turismo rural constituye un tema potente para trabajar en estrecha articulación con otras unidades curriculares del CFE, por ejemplo, Economía Política, Sociología, Geografía Ambiental, Geografía Urbana, entre otras. También es factible realizarla en la gran mayoría de los distritos bonaerenses por promover nuevas territorialidades, perseguir equidad social, eficiencia económica y sostenibilidad ambiental. Cabe considerar que el turismo rural impacta en la organización de estos espacios, y posibilita su mantenimiento y conservación. También puede considerarse como herramienta de desarrollo en pequeñas localidades rurales aunque no siempre se logran los resultados significativos perseguidos para el desarrollo rural. En las proximidades del ISFD, ¿hay actividades y/o proyectos de turismo rural, ¿a qué temática se refieren? ¿Generan conflictos y contradicciones?

Algunos de los interrogantes planteados pueden ser analizados en:

a. Para conocer los atractivos turísticos que ofrece la Provincia en sus 135 municipios, clasificados por temáticas y zonas geográficas.

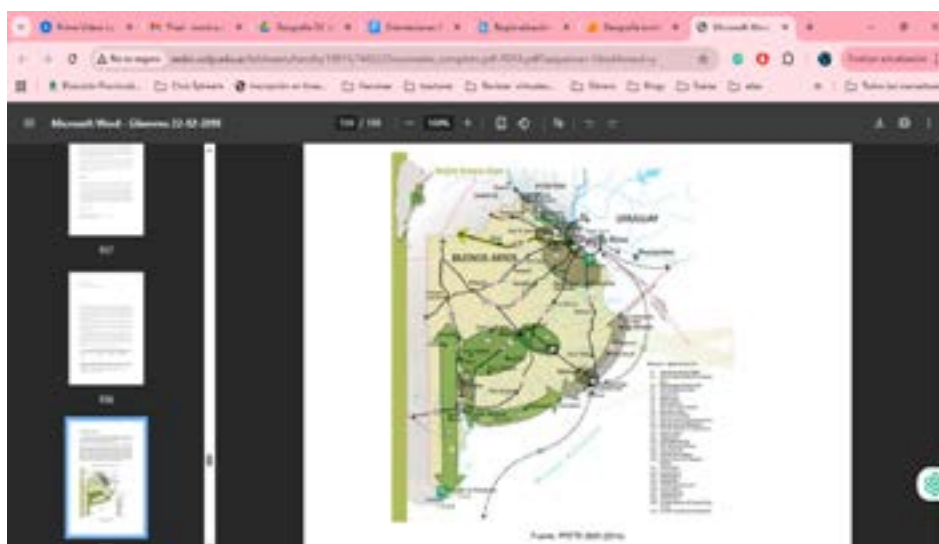
<https://www.buenosaires.tur.ar/informacionturistica>

https://www.gba.gob.ar/produccion/areas_de_trabajo/turismo

<https://www.argentina.travel/buenos-aires/provincia-buenos-aires>

Plan Federal Estratégico Turismo Sustentable 2025. (pag 126)

<https://www.mininterior.gov.ar/planificacion/pdf/Plan-Federal-Estrategico-Turismo-Sustentable-2025.pdf>



Fuente: Galmarini (2021)

b. Galmarini, Mara (2021), *El turismo rural como estrategia para el desarrollo territorial. Algunas consideraciones para los casos de Lobos y General Belgrano* (provincia de Buenos Aires). Universidad Nacional de Quilmes. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/169860/1/Turismo-rural.pdf>

c. Nogar, Graciela (2010). *Los espacio rurales. Aproximaciones teóricas y procesos de intervención en Turismo Rural*. La Colmena

Bibliografía sugerida

Álvarez, G. (2017). Geografías sociales y políticas de la soberanía alimentaria: Disputas de territorio en torno a significados, actores, procesos y escalas geográficas anudadas. *Revista Universitaria de Geografía*, 26(2).

Arroyo, M. (1990). Sobre el concepto de estructura agraria. *Revista Geográfica IPGH*, (112).

Arzeno, M. (2022). Agronegocio y conflictividad en América Latina. En *A desalambrar: Resistencias, desigualdades e itinerarios posibles en sociedades latinoamericanas*. Ariadna Ediciones.

Barsky, A. (2013). *Gestionando la diversidad del territorio periurbano desde la complejidad de las instituciones estatales: Implementación de políticas públicas para el sostenimiento de la agricultura en los bordes de la RMBA* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona].

Barsky, O., y Pucciarelli, A. (1997). *El agro pampeano: El fin de un período*. FLACSO.

Benencia, R. (2004). *Migración limítrofe y mercado de trabajo rural en la Argentina: Las estrategias de las familias migrantes en la conformación de comunidades transnacionales*. Universidad de Toulouse.

Biaggi, C., Canevari, C., Tasso, A. (2007). *Mujeres que trabajan la tierra: Un estudio sobre las mujeres rurales en Argentina*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentos (SAGyP).

Castro, H., y Arzeno, M. (2018). *Lo rural en redefinición: Aproximaciones y estrategias desde la Geografía*. Biblos.

Castro, H., y Reboratti, C. (2008). *Revisión del concepto de ruralidad en la Argentina y alternativas posibles para su redefinición* (Serie Estudios e Investigaciones N.º 15). SAGyP; PROINDER.

Colla, J. (2020). Del otro lado del alambrado: Conflictos territoriales y lucha por la tierra de los campesinos indígenas Qom en el Chaco argentino. *Revista NERA*, (55).

Ferré, M., y Salamaña, I. (2006). El lugar del género en la geografía rural. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE)*, (41).

García, A. (2011). Adaptaciones frente a una relación asimétrica: Agricultores familiares y agroindustrias en el nordeste de Misiones. *Revista de Estudios Socioterritoriales*, (10).

García Ramón, M. D., Tulla, A. F., y Campesino, A. J. (1995). *Geografía rural*. Síntesis.

Garrido, N. (2001). *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* FLACSO.

Giarracca, N., y Cloquell, S. (1998). *Los agricultores del Mercosur: El papel de los actores sociales*. La Colmena; CLACSO.

González, M., y Román, M. (2009). Expansión agrícola en áreas extrapampeanas de la Argentina: Una mirada desde los actores sociales. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 6(62).

Gordillo de Anda, G. (2004). Seguridad alimentaria y agricultura familiar. *Revista CEPAL*, (83).

Guerreiro, L., y Wahren, J. (2016). Seguridad alimentaria vs. soberanía alimentaria: La cuestión alimentaria y el modelo del agronegocio en la Argentina. *Trabajo y Sociedad*, (26).

Gutman, G., y Gatto, F. (1990). *Agroindustrias en la Argentina: Cambios organizativos y productivos (1970-1990)*. CEAL; CEPAL.

Lattuada, M., Nogueira, M. E., y Urcola, M. (2015). *Tres décadas de desarrollo rural en la Argentina: Continuidades y rupturas de intervenciones públicas en contextos cambiantes (1984-2014)*. Teseo; Universidad Abierta Interamericana.

Lebeau, R. (1983). *Grandes modelos de estructuras agrarias en el mundo*. Vicens Vives.

Manchón, J., y Civit, M. (1993). *Geografía agraria*. Ceyne.

Manzanal, M., Neiman, G., y Lattuada, M. (2006). *Desarrollo rural: Organizaciones, instituciones y territorios*. Ciccus.

Mikkelsen, C. (2013). Debatiendo lo rural y la ruralidad: Un aporte desde el sudeste de la provincia de Buenos Aires; el caso del partido de Tres Arroyos. *Cuadernos de Geografía: Revista Colombiana de Geografía*, 22(2).

Paniagua, A. (2006). Geografía rural. En D. Hiernaux y A. Lindón (Eds.), *Tratado de geografía humana*. Anthropos; UNAM.

Pengue, W. (2013). *La otra tierra: ¿Una segunda revolución de las pampas?* Universidad Nacional de General Sarmiento (UNGS).

Poth, C. (2022). El modelo agrario biotecnológico en Argentina. En *Extractivismo agrario en América Latina*. CLACSO.

Reboratti, C. (1990). Fronteras agrarias en América Latina. *Geo Crítica: Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, (87).

Reboratti, C. (2001). Lo urbano y lo rural. En *Ambiente, sociedad y territorio*. Universidad Nacional de Quilmes (UNQUI).

Reboratti, C. (2007). Los mundos rurales. En S. Torrado (Comp.),

Población y bienestar en la Argentina. Edhasa.

Rofman, A. (2012). *Las economías regionales: Luces y sombras de un ciclo de grandes transformaciones (1995-2007)*. Centro Cultural de la Cooperación; Universidad Nacional de Quilmes.

Rofman, R. (2020). *Circuitos productivos regionales y estrategias de desarrollo en la Argentina del siglo XXI*. IADE.

Romero, J., y Farinós, J. (2004). Los territorios rurales en el cambio de siglo. En J. Romero (Coord.), *Geografía humana: Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado*. Ariel.

Sili, M. (2005). *La Argentina rural: De la crisis de la modernización agraria a la construcción de un nuevo paradigma de desarrollo de los territorios rurales*. INTA.

Svampa, M. (2013). Consenso de los commodities y lenguajes de valoración en América Latina. *Nueva Sociedad*, (244).

Svampa, M., y Viale, E. (2022). *Mal desarrollo: La Argentina del extractivismo y el despojo*. Katz Editores.

Recursos web

Atlas Histórico y Geográfico de la Argentina (2023), CONICET/ UNCPBA.

Atlas de la Argentina de Le Monde Diplomatique. Capital Intelectual. Buenos Aires.

Atlas de la Argentina rural (2015), Sili, M. et al, Capital intelectual, Buenos Aires.

INTA. Argentina: Soberanía alimentaria. Revista actualidad I+D.

FAO/ONU (1997): El estado mundial de la agricultura y la alimentación. La agroindustria y el desarrollo económico. <https://www.fao.org/4/w5800s/w5800s.pdf#:~:text=ORGANIZACION%20DE%20LAS%20NACIONES%20UNIDAS%20PARA%20LA,disponia%20la%20FAO%20hasta%20julio%20de%201997>

FAO/ONU (2024): El estado mundial de la agricultura y la alimentación, Transformación de los sistemas-agroalimentarios orientada hacia el valor. <https://reliefweb.int/report/world/>

el-estado-mundial-de-la-agricultura-y-la-alimentacion-2024-
transformacion-de-los-sistemas-agroalimentarios-orientada-
hacia-el-valor-version-resumida

Revista electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, Scripta
Nov, varios artículos en: <http://www.ub.es/geocrit>

Revista electrónica de Geobaires Cuaderno de Geografía, varios
artículos en: <http://www.geobaires.geoamerica.org>

Geografía Social de América Latina

Esta Unidad Curricular posee el formato de asignatura con un régimen de cursada anual de 2 horas semanales, lo que hace un total de 64 horas anuales. Pertenece al Eje de Problemas socio-territoriales del Campo de la Formación Específica (CFE).

Desde esta asignatura “se enfatiza en el análisis de las relaciones sociales desplegadas en los territorios, como producto y soporte de dichas relaciones” (Diseño Curricular, 2022, p. 126). En ese sentido se sugiere analizar, interpretar y comprender cómo el espacio de América Latina es producto de las decisiones y acciones del conjunto de la sociedad a lo largo del tiempo. Es relevante la articulación con otras unidades curriculares, principalmente con Geografía Social de primer año, dado que estudia las relaciones sociales y su impronta en el territorio; con Introducción a las Ciencias Sociales y Geografía, en la que se abordan y conceptualizan las transformaciones territoriales, sociales, económicas, políticas y culturales del mundo; y con Geografía Ambiental de segundo año, cuyo objeto de estudio es la relación sociedad-naturaleza, con el propósito de comprender la complejidad ambiental y las configuraciones territoriales latinoamericanas que se fueron dando a través del tiempo, como resultado de la expansión del capitalismo en América Latina desde una mirada multidimensional y multiescalar. Resulta significativa la articulación con Economía Política, que aborda conceptos, elementos, relaciones y dinámicas de la economía para otorgarles a las y los docentes en formación la base necesaria para conocer y reflexionar sobre el rol que juega la economía en la vida cotidiana; permite comprender el mundo social y económico en el que vivimos, reconociendo aquellos aspectos que explican la naturaleza y dinámica del capitalismo. Tiene como objeto de estudio el problema del desarrollo latinoamericano y la división internacional del trabajo en el contexto de la globalización.

De acuerdo con los contenidos del Diseño Curricular, Geografía Social de América Latina presenta dos partes articuladas entre sí: la primera, que problematiza sobre los modos por los cuales la espacialidad social latinoamericana se va desplegando a lo largo del tiempo, entendiéndola como una totalidad

contradictoria y compleja; la segunda parte contempla los estudios y aportes de la Geografía de la población.

América Latina es un enunciado y una enunciación. En las instituciones formadoras de docentes suele estar presente como un tema, una teoría o una corriente de pensamiento a ser estudiada, un objeto de estudio. En otras ocasiones, suelen aparecer como experiencias aisladas de los procesos de formación. El desafío es pasar de lo enunciado al lugar de enunciación (Mignolo, 2007), es decir, como el *locus* donde nos afirmamos y desde donde pensamos, educamos y buscamos construir lo común que aloje las diversidades.

Dicho de otro modo, se trata de concebir América como sujeto de pensamiento, creador de cultura y de acción situada, y no sólo como objeto de pensamiento. Tampoco es solo un modo de ver, sino también es un modo de habitar, de ser y de estar; de concebir la vida y el mundo en un territorio, un tiempo, una sociedad, una cultura, es decir, una cosmovisión.

Lo que nos interesa es potenciar el abordaje de América Latina como enunciación. En este sentido, desde nuestra disciplina vale conocer y reconocer los aportes generados en los Encuentros de Geógrafos de América Latina –que se realizan desde hace casi cuarenta años– que tienen como propósito reconceptualizar la Geografía desde una perspectiva más crítica e inclusiva, con el propósito de construir y valorar sociedades interculturales sustentadas en la riqueza de la diversidad, el respeto mutuo y la igualdad, requerimiento primordial para la supervivencia pacífica y el desarrollo futuro de una América Latina diversa, pero integrada.

La nueva episteme geográfica del siglo XXI invita a ser concebida desde focos muy diversos de generación del conocimiento. Las realidades de América Latina aportan numerosas evidencias para la crítica geográfica en sus diferentes escalas y procesos. Por ese motivo, es necesario generar y enseñar geografías transformadoras, producidas en y desde América Latina, discutidas, reflejadas y experimentadas en movimientos de (in)formación, lucha, resistencia y enfrentamiento decolonial y contrahegemónico, con base territorial.

En este sentido, Zusman, haciendo referencia al pensamiento de Milton Santos, expresa que:

El modo en que el adjetivo latinoamericano, que a simple vista solo se refiere a una localización geográfica, se convierte en el centro de la cuestión. ¿Por qué la necesidad de un pensamiento localizado? ¿Cuál es la especificidad de lo latinoamericano? ¿Por qué es importante reflexionar desde América Latina? ¿Qué es aquello que lo latinoamericano permite pensar, y que de otra manera no sería posible abordar? ¿Qué nos habilita a nombrar con una sola palabra lo múltiple? Pensar lo latinoamericano es entonces un gesto político, un gesto de construcción de lo común y lo diverso de ese territorio, de esas lenguas, de esas historias, muchas veces esquivas al desarrollo de la región. Y es también una forma de proceder contraria a aquella a la que la academia nos ha acostumbrado en años recientes. Para un pensamiento que solo se dedique a pensar sobre lo latinoamericano, este objeto se torna inasible. Pero no para estos pensadores que lo hacen desde, en y para América Latina. (2018, pp. 9-10)

Lo cierto es que en los últimos tiempos han cambiado los estereotipos ideológicos y las concepciones sobre el mundo. Hoy para comprender el mundo contemporáneo y los procesos dinámicos que acontecen es necesario nutrirse de enfoques filosóficos y teóricos nuevos. Una de las perspectivas que toman diversos autores latinoamericanos en este proceso de renovación teórica son las teorías poscoloniales/decoloniales. “Mientras los teóricos de la poscolonialidad desenmascaran la relación entre el sistema imperial del poder y las imágenes de las colonias creadas por sus agencias ideológicas, los autores latinoamericanos van más allá: radicalizan su crítica, la extienden a las áreas de la cultura. Muestran los vínculos indirectos, sutiles entre un sistema socio-económico, los intereses del poder y el uso de la ‘cultura de masas’ comercializada para la manipulación de la conciencia. (Demenchónok, 1999, p. 49)

Orientaciones para la enseñanza

Uno de los temas que se sugiere abordar en esta Unidad Curricular es la pobreza urbana en las grandes urbes latinoamericanas. Es sabido que, las ciudades en Latinoamérica han crecido fuertemente las últimas décadas y concentran en ellas el 82% del total de la población, muy por encima del 55% promedio mundial. Ese crecimiento, si bien se ve reflejado

en el crecimiento económico y en la mejora en la calidad de vida, también revela una gran desigualdad. **El Foro Económico Mundial**, informa al respecto:

La pobreza urbana ya no se define únicamente por la insuficiencia de ingresos. Más bien, se caracteriza por una combinación de desventajas que se superponen. El concepto de pobreza multidimensional capta esta realidad, reconociendo que los hogares pueden obtener ingresos y, sin embargo, carecer de acceso a una vivienda adecuada, a la educación, a la atención médica y a los servicios esenciales. Investigaciones recientes de la CEPAL y el PNUD muestran que más del 15% de la población urbana de América Latina vive en situación de pobreza multidimensional. Aunque esta tasa sigue siendo inferior a la de las zonas rurales, el número absoluto de personas afectadas es considerable debido a la alta concentración urbana de la región. Esto incluye a familias que viven en barrios informales sin agua potable ni saneamiento, comunidades con altas tasas de malnutrición y oportunidades educativas y económicas limitadas. La magnitud del desafío se pone aún más de relieve en estimaciones recientes que muestran que sólo tres países de la región –Brasil, Venezuela y México– concentran el 59% de todas las personas que viven en la pobreza extrema en América Latina. Esta concentración, que afecta a más de 52 millones de personas que viven con menos de 3,65 dólares al día, subraya la necesidad de adoptar medidas urgentes, focalizadas e integradas.

Teniendo en cuenta esta breve descripción de la pobreza en América Latina podríamos pensar algunos interrogantes que den cuenta no sólo de la pobreza urbana sino también de las desigualdades que origina. No se pierda de vista que las diferencias que existen entre los países constituyen una problemática que se traslada al interior de cada uno de ellos.

Se podrían proponer los siguientes interrogantes: ¿cómo se manifiestan esas desigualdades? ¿Cómo se manifiesta la pobreza urbana social y territorialmente? ¿Por qué hay grupos sociales más marginados que otros? ¿Por qué se habla de la feminización de la pobreza en general y, en especial, en la urbana? ¿Cuáles son las políticas públicas que responden a las demandas en relación al acceso a la vivienda, a los servicios públicos, a la educación, la salud, entre otros? ¿Cuáles son las dificultades efectivas con las que tropiezan para no lograr los objetivos propuestos? En relación a los organismos

supranacionales, como la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y el Banco Mundial, ¿qué tipo de modelos de políticas sociales han propuesto y realizado para atender a la pobreza? ¿Con qué resultados?

Para el tratamiento de estos interrogantes y muchos otros que puedan surgir en el aula, se sugiere la búsqueda y el análisis de los materiales trabajados en los siguientes organismos. Resulta por demás pertinente la interrelación entre datos estadísticos y datos espaciales, dando lugar no sólo a conocer la situación social de América Latina sino también, articular con Didáctica de la Geografía y con el Campo de la Práctica Docente.

CEPAL <https://www.cepal.org/es>

CEPALSTAT/Portal de Datos y Publicaciones Estadísticas

<https://statistics.cepal.org/portal/cepalstat/>

CEPALGEO/Infraestructura de datos espaciales de CEPAL
<https://geo.cepal.org/cepalgeo/home/?lang=es>

CELADE <https://www.cepal.org/es/areas-trabajo/poblacion-desarrollo/acerca-celade>

<https://www.bancomundial.org/ext/es/home>

Videos:

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo en América Latina y el Caribe (PNUD LAC). (2015, octubre 16) Desafíos de la reducción de la pobreza en las grandes ciudades de América Latina y el Caribe [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=E3dqKSwtZDI&t=323s>

Bibliografía sugerida

Demenchónok, E. (1999). Cuyo: Anuario de filosofía argentina y americana. *Cuyo: Anuario de Filosofía Argentina y Americana*, (16), 39-63.

Kusch, R. (1953). *La seducción de la barbarie: Análisis herético de un continente mestizo*. Raigal.

Kusch, R. (1962). *América profunda*. Hachette. Lameiras Olvera, J. (1993). Reseña de *El laberinto latinoamericano* de Octavio Ianni. *Alteridades*, 3(6), 109-111.

Lander, E. (2003). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO.

Lattes, A. (1985). *Migraciones hacia América Latina y el Caribe desde principios del siglo XIX* (Cuaderno del CENEP No. 35). CENEP.

Lugones, M. (2003). *Decolonialidad y género*.

Martínez Pizarro, J., y Orrego Rivera, C. (2016). *Nuevas tendencias y dinámicas migratorias en América Latina y el Caribe*. CEPAL.

Mignolo, W. (2007). *La idea de América Latina: La herida colonial y la opción decolonial*. Gedisa.

Morasso, C., y Pereyra Doval, G. (Comp.). (s.f.). *Argentina y Brasil: proyecciones internacionales, cooperación Sur-Sur e integración*. UNR Editora.

Population Reference Bureau. (s.f.). *El cuadro de datos de la población mundial*.

Quijano, A. (2000). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales* (pp. 201-246). CLACSO-UNESCO.

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Rofman, A. (1974). *Dependencia, estructura de poder y formación regional en América Latina*. Siglo XXI Editores

Rouquié, A. (1990). *Extremo Occidente: Introducción a América Latina*. Emecé.

Sánchez Albornoz, L. (1973). *La población de América Latina desde los tiempos precolombinos hasta el año 2000*. Alianza Universidad.

Solimano, A., y Allendes, C. (2007). *Migraciones internacionales, remesas y el desarrollo económico: La experiencia latinoamericana*. CEPAL.

Svampa, M. (2016). *Debates latinoamericanos: indianismo, desarrollo, dependencia y populismo*. El Ateneo.

Tokman, V. E., y O'Donnell, G. (1999). *Pobreza y desigualdad en América Latina*. Paidós.

Zusman, P. (2018). *Milton Santos: La globalización vista desde el Tercer Mundo*. UNGS.

Recursos web

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales: <https://www.clacso.org/>

Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales: <https://flacso.org.ar/>

Colección de Atlas de Le Monde Diplomatique: <https://mondiplo.com/-atlas->

Comunidad de Estados Latinoamericanos y Caribeños (CELAC): <https://celacinternational.org/celac-4/>

BRICS: <https://infobrics.org/>

Continuemos estudiando, DGCyE: <https://continuemosestudiando.abc.gob.ar/contenido/la-conformacion-y-el-desarrollo-de-un-sistema-colonial-orientaciones-docentes/>

Enrique Dussel: <https://enriquedussel.com/>