

ENTRE LA TEORÍA Y LA PRAXIS: LA PLANIFICACIÓN COMO OBJETO DE INVESTIGACIÓN EN EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA¹

María Cristina Nin

ninmcristina@gmail.com

Stella Maris Leduc

leduc.stellamaris@gmail.com

Melina Ivana Acosta

meliacosta24@gmail.com

Departamento e Instituto de Geografía- FCH- UNLPam

Resumen

La formación de profesoras/es en Geografía demanda del trabajo articulado de los diferentes campos de conocimiento que integran el plan de estudios. El proceso de retroalimentación permanente hasta poner en acción la práctica docente necesita, entre otros aspectos, del diseño de planificaciones que atiendan a los requerimientos curriculares e institucionales, esto representa un desafío en la formación de futuros docentes.

La elaboración de Unidades Didácticas que contemplen conocimientos disciplinares, didácticos, políticos y culturales es una de las tareas complejas del ejercicio de la docencia. En este sentido, los acuerdos pedagógicos logrados entre las asignaturas de la formación docente en Geografía, facilitan la continuidad en el desarrollo de estrategias y acciones de articulación sobre la planificación.

El objetivo de este trabajo es analizar y reflexionar acerca de las propuestas de articulación de las cátedras Didáctica de la Geografía y Residencia Docente, focalizadas en el diseño y la creatividad de la planificación, a fin de favorecer otras articulaciones en el contexto de la práctica docente.

Esta investigación cualitativa busca indagar a través de entrevistas a estudiantes avanzados, en relación con sus experiencias en la elaboración de unidades didácticas.

Los avances alcanzados se evidencian en el diseño de propuestas abiertas y flexibles que contemplan los intereses de los/as estudiantes de la educación secundaria en el tratamiento de temas y problemas geográficos actuales. Las/os residentes logran argumentar sus decisiones respecto a los cambios/ ajustes de la planificación, teniendo en cuenta las interacciones que favorecen u obstaculizan los aprendizajes sustentados en la relación teoría y praxis.

Palabras clave: geografía – investigación- planificación

1. Introducción

¹ Esta ponencia se enmarca en el Programa de Investigación “Contextos territoriales contemporáneos: abordajes desde la Geografía”, aprobado por Resolución N° 093-14 - CD - FCH – UNLPam, y corresponde a un avance en el Proyecto de Investigación “Geografía y enseñanza (De) construyendo teorías, prácticas, contextos y sujetos”. Aprobado por Resolución 042-18-CD-FCH-UNLPam.

La formación de profesores en Geografía en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa está compuesta por los campos básicos de conocimiento de la formación general, específica, docente y las prácticas. Las cátedras Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente forman parte de los dos últimos campos mencionados. En la primera, se integra la teoría y la práctica de los conocimientos geográficos y pedagógico-didácticos para comenzar su tarea como profesionales en la enseñanza de la Geografía, que tendrá continuidad y se concretará en el proceso de cursado de la Residencia Docente.

En este sentido, el presente trabajo refiere a una investigación educativa, en el que se indaga acerca de un problema didáctico referido a la articulación metodológica entre las asignaturas anteriormente mencionadas, respecto a la elaboración y diseño de la planificación de la enseñanza en Unidades Didácticas, sustentada en el análisis de entrevistas en profundidad a estudiantes avanzados del Profesorado en Geografía.

La enseñanza y la investigación crítica de las prácticas pedagógicas implicarán revisitar los actos de enseñanza, es decir volver sobre la práctica y analizar críticamente la planificación y desarrollo de cada una de las clases. Desde el paradigma de la investigación-acción y enmarcadas en una perspectiva educativa reflexiva, dar la palabra a los estudiantes constituye el eje del camino de la reflexión que, como docentes, nos permitió comprender que el trabajo de enseñar está en permanente reconstrucción y resignificación. Al mismo tiempo, el hecho de investigar para evaluar las prácticas convierte al acto educativo en un proceso de formación continua y permite la circulación de saberes para pensar nuevas estrategias. El compromiso de articular la enseñanza con la investigación nos interpela como profesores universitarios en procesos de reflexión sobre las formas de transmisión de los saberes y la relación que se construye entre el objeto de conocimiento y los sujetos. (Nin y Shmite, 2015). En este sentido, emprender una actitud comprometida respecto a la reflexión de las prácticas pedagógicas y pensar un camino de investigación implica un proceso de autorización como profesores e investigadores.

A partir de lo expresado anteriormente, se propone llevar adelante una investigación educativa interpretativa, que en palabras de Imbernón (2002), presenta como principal objetivo el alumnado, el profesorado, la institución, el contexto, los materiales curriculares, etc., y que pretende la adquisición y explicación de nuevos conocimientos a partir del análisis de situaciones problemáticas, para poder realizar intervenciones de mejora y transformación de la práctica educativa, institucional, docente y social, en base a la propia experiencia profesional compartida.

2. Consideraciones teóricas acerca de la planificación de la enseñanza

Las tareas educativas son complejas, es por ello que el diseño de las planificaciones de enseñanza están influidos por múltiples condicionantes algunos favorecen y otros obstruyen el trabajo del docente. Entre los condicionantes de la planificación, Gvirtz (2006) distingue; el carácter social e histórico de la situación de enseñanza, el carácter complejo de la situación de enseñanza y los distintos niveles de decisiones y de diseño que funcionan en el sistema educativo. El rol de las/os docentes es clave en relación a la autonomía que desarrollen para disminuir la influencia de estos condicionantes al momento de planificar la enseñanza. El diseño de una planificación es una tarea práctica debido a que orienta la acción y su objetivo se realiza en la práctica. Es por ello que *“El sentido de todo diseño es guiar la acción, de modo que lo valioso es la acción y no el diseño mismo”* (Gvirtz, 2006: 185).

La planificación de la enseñanza es una de las tareas profesionales de los docentes. En cualquiera de los niveles educativos requiere de tiempos extendidos, conocimiento del curriculum, las normativas vigentes, el grupo a quien está destinada, la organización de los tiempos y espacios, los formatos escolares, el proyecto educativo, es decir el contexto institucional en clave territorial, entre otros aspectos. Las decisiones que el profesor toma, a su vez, son transversalizadas por el enfoque de la ciencia en relación con el campo de conocimiento que orienta la construcción de saberes para la organización de su trabajo. En acuerdo con Camilloni (2005) consideramos que la enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Geografía tiene como propósito brindar información y herramientas conceptuales para desarrollar habilidades cognitivas y actitudes que le permitan comprender su entorno próximo y realidades lejanas en el tiempo y espacio. Asimismo, implica apropiarse de competencias cognitivas para la vida en democracia y que se desarrolle como persona capaz de tomar decisiones de manera autónoma.

Las clases de Geografía tienen que proporcionar herramientas que permitan a las/os estudiantes construir conocimientos propios del campo, para ello es necesario que desarrollen las capacidades de observación de la realidad, búsqueda de diferentes fuentes de información, interpretación y elaboración de ideas para comunicarlas, tanto de manera escrita como oral, aplicar categorías conceptuales a los problemas que se les presenten, construir diferentes argumentaciones. Para desarrollar estas metas, el profesor o profesora tienen que realizar un trabajo que contemple los problemas que han de integrar los programas

y la metodología más conveniente que esos temas sean abordados en clases. En este sentido, Camilloni manifiesta que,

La relación entre temas y formas de abordarlos es tan fuerte que se puede sostener que ambos, temas y estrategias de tratamiento didáctico, son inescindibles. Esto se debe a que las estrategias de enseñanza que elige e implementa efectivamente el docente son determinantes del carácter que adquiere la información que entrega a los alumnos, el trabajo intelectual que éstos realizan, el papel que asumen, los valores que se ponen en juego y la interpretación resultante de los procesos sociales estudiados y vividos (Camilloni, 2005: 186).

Las instancias de formación docente se constituyen en un desafío que requiere diseñar propuestas que otorguen posibilidades de poner en diálogo la teoría y la práctica. Esta capacidad debe estimularse para que los futuros profesionales desplieguen la reflexión sobre la práctica en la cotidianeidad de su trabajo. En esta línea se enmarca el ejercicio de pensar, planificar y diagramar las clases como de estrategia de enseñanza en la formación y a modo de ejercicio profesional en el futuro. Tal como expresa Litwin, la formación teórica para el ejercicio de la docencia hace referencia a la construcción de saberes sociales, culturales, políticos, pedagógicos, históricos, psicológicos y didácticos actualizados, “(...) *recuperar el valor de una buena formación para la profesión docente implica valorar la formación teórica*” (Litwin, 2008: 34).

La planificación es un recurso cuya principal característica es ser una hipótesis de trabajo, debido a que se resignifica durante las prácticas. Los cambios se deciden en el marco de un proceso de reflexión crítica de carácter metacognitivo acerca de lo que se puso en práctica, y contribuyen a perfeccionar la tarea profesional docente. En el proceso de construcción/elaboración de la planificación, el/la profesor/a guiado por los desempeños de sus estudiantes, organiza los contenidos que se propone enseñar a partir del contexto institucional, de las características del grupo clase, de los criterios propuestos por el curriculum vigente.

En el diseño de la planificación se atiende a las necesidades educativas de las/os estudiantes, esto requiere de un trabajo en equipo, es decir las/os docentes y el equipo de gestión de manera colaborativa piensan y deciden las estrategias de enseñanza más adecuadas al grupo o a estudiantes en particular. Las instancias de planificación del proceso de enseñanza y aprendizaje implican tomar decisiones que puedan tener el carácter provisorio o definitivo y

que influyan en el aprendizaje de las prioridades educativas esbozadas. Este proceso de toma de decisiones acerca de qué, cómo, cuándo y con qué estrategias se enseñará debe desarrollarse de manera compartida y ampliada al equipo de profesores que conoce y ya ha trabajado con el grupo clase, de este modo se propicia un trabajo articulado y continuo.

3. La articulación como eje de las prácticas de enseñanza

La innovación teórico-metodológica del proceso de enseñanza y de aprendizaje resulta necesaria para comprender desde múltiples y renovadas perspectivas la complejidad de los territorios contemporáneos (Nin y Shmite, 2015). En relación con este aspecto, Litwin expresa que,

Entendemos por innovación educativa toda planeación y puesta en práctica creada con el objetivo de promover el mejoramiento institucional de las prácticas de enseñanza y/o de sus resultados. Las innovaciones responden a los fines de la educación y se inscriben con sentido en los contextos sociales, políticos e históricos de la vida de las instituciones. Creación, promoción del cambio y mejora son conceptos asociados a las innovaciones (Litwin, 2008: 65).

En tal sentido, la propuesta aplicada consiste en trabajar de manera articulada² y continua la teoría y la práctica desde las diferentes estrategias abordadas en las asignaturas y en las actividades de integración.

Por eso, nuestras/os estudiantes universitarios deben aprender conjuntamente con los saberes teóricos, el razonamiento práctico deliberativo – propios de las situaciones prácticas – que permite tomar decisiones seleccionando responsablemente entre las opciones que, incluso, pueden ser ofrecidas desde las construcciones teóricas de la investigación (Pruzzo, 2011).

El trabajo integrado entre las dos cátedras favorece una forma más intensa de comprender las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario que nos lleva a reflexionar y pensar dichas prácticas. Por ello, reflexionamos en torno a la configuración didáctica, tal como la propone Litwin,

² De acuerdo a la RAE (2019), la palabra articular tiene las siguientes acepciones: 1. Perteneciente o relativo a la articulación o a las articulaciones. 2. Unir dos o más piezas de modo que mantengan entre sí alguna libertad de movimiento / Organizar diversos elementos para lograr un conjunto coherente y eficaz / Articular proyectos políticos regionales / Pronunciar las palabras clara y distintamente.

(...) es la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una construcción elaborada en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda múltiples temas de su campo disciplinar y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que incluyen lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar (Litwin, 1997: 97).

Asimismo, esta metodología requiere de acuerdos previos y trabajo colaborativo entre las profesoras integrantes de los equipos de cátedra que presenta como fortaleza una de las docentes se desempeña como auxiliar en ambas asignaturas. Desde una perspectiva sociológica este trabajo integrado favorece el vínculo entre las/os profesores y entre profesores y estudiantes. *“Así, todas estas relaciones horizontales de trabajo permiten que los actos específicos de la enseñanza adquieran visibilidad”* (Anijovich y otras, 2009: 147). La participación activa de las integrantes de la cátedra, contribuye a afianzar los vínculos y la predisposición para propiciar los aprendizajes, incluso fuera del ámbito áulico. La metodología de enseñanza interactiva prioriza la actividad del estudiante a través de la interacción con otros estudiantes y con el docente. De este modo, *“(...) proporcionan un marco de actuación basado en la reconstrucción social de los conocimientos a través de situaciones didácticas que favorecen la verbalización y la explicitación de ideas y conocimientos”* (Quinquer, 1998: 106).

4. El diseño de la propuesta, como articulación de los Campos de la formación docente y prácticas

La planificación de las propuestas de enseñanza para las dos asignaturas constituye el eje central en la concreción de la práctica educativa de las/os estudiantes del Profesorado en Geografía. En Didáctica Especial de la Geografía se presenta a modo de integración de los ejes y contenidos abordados durante el cursado de la materia una Unidad Didáctica como hipótesis de trabajo, y al mismo tiempo como propuesta de enseñanza que articula y relaciona los abordajes teórico-metodológicos como prácticos, y en Residencia Docente

significa la práctica en sí misma, el momento en el que las/os estudiantes asumen el compromiso de ser docentes frente a un grupo de estudiantes en una institución educativa. Asimismo, la articulación se amplía con la lectura y análisis de documentos elaborados por diferentes áreas del Ministerio de Educación, en relación con lo planteado, según la propuesta de la Dirección General de Educación Secundaria de La Pampa (DGES), la programación de la enseñanza presenta dos niveles, “(...) *la planificación general del curso o materia, y las programaciones propiamente dichas: más analíticas y más próximas al diseño de estrategias de enseñanza de los distintos núcleos de contenidos o unidades didácticas*” (DGES, 2013: 1). Es decir existen dos escalas de la planificación, por un lado la general, anual y que corresponde a un determinado curso y materia, más vinculada a la propuesta del currículum. Por el otro y en una escala que hace foco en el trabajo áulico la planificación de unidades didácticas que organizan la enseñanza y está estrechamente relacionada con la planificación general.

En el año 2019, la misma cartera educativa a través de la primera jornada institucional del ciclo educativo propone considerar para la elaboración de la planificación aspectos tales como la relación con el Proyecto Educativo Institucional; el contexto institucional y realidad de las/os estudiantes considerado en clave territorial; la mirada integral de la planificación es decir la articulación horizontal y vertical para que exista coherencia en la formación; la incorporación de las propuestas transversales como Educación Sexual Integral, la perspectiva de derechos humanos, ambiental, tecnologías de la información y comunicación, entre otros.

Así, teniendo en cuenta los niveles de planificación y los diferentes aspectos propuestos junto con los acuerdos alcanzados sobre la articulación entre las asignaturas del Campo de la Formación Docente y las Prácticas, se les solicita a las/os estudiantes el diseño de la Unidad Didáctica que contemple una fundamentación a modo de presentación de la propuesta de enseñanza en la que se retoman ideas de los autores de referencia del primer eje de la cátedra “Geografía científica contemporánea y Geografía escolar”. En esta introducción, se contextualiza la propuesta, se piensa en un supuesto grupo de estudiantes en los que se dirige la unidad didáctica, y se organiza en torno al perfil docente desde una Geografía social y crítica. Luego, se selecciona un año del ciclo básico o ciclo orientado de la Educación Secundaria. En caso de ser del ciclo orientado se analiza la fundamentación específica de la orientación³ que se selecciona, y además se hace anclaje en la misma, para

³ En la Jurisdicción de La Pampa se encuentran vigentes desde el año 2013, las siguientes orientaciones: Agrario, Artes Visuales, Artes en Danza y Artes en Música, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y

organizar la enseñanza desde los aportes de la Geografía y hacia la orientación que eligen las/os estudiantes con sentido dialéctico.

Los Diseños Curriculares Jurisdiccionales se constituyen en referentes de los saberes que las propuestas de enseñanza requieren para su selección, la toma de decisiones y las estrategias de trabajo que se pondrán en juego al momento de planificar. Asimismo, se definen los propósitos de enseñanza como las intenciones educativas que admite la/el docente que surgen de la reflexión acerca del para qué y por qué enseñar determinado contenido, expresan las finalidades formativas que le permiten clarificar sus intenciones al enseñar. Como así también los objetivos que promueven los aprendizajes que se espera que alcancen, atendiendo al perfil y nivel de logros de las/os estudiantes (Davini, 2015).

De los materiales curriculares se seleccionan los saberes y sus alcances correspondientes al año del ciclo escolar previamente referenciados. Estos conforman un conjunto de procedimientos y conceptos que, mediados por intervenciones didácticas en el ámbito escolar, permiten al sujeto, individual o colectivo relacionarse, comprender y transformar el mundo natural y sociocultural. Se pretenden que no sea una transcripción cabal, sino que se realice una adecuación de los mismos en función del recorte de temáticas o problemáticas seleccionadas por las/os estudiantes, además de la interrelación de dimensiones o variables de análisis que profundicen los saberes seleccionados.

Una vez determinados los saberes y los alcances, que proporcionan elementos para favorecer la enseñanza y los aprendizajes contextualizados en la política jurisdiccional, en este sentido la consigna para la elaboración de la unidad didáctica, requiere de la confección de una estructura conceptual a partir de los conceptos clave y las relaciones de las categorías analíticas, a fin de articularlos de modo espiralado en la propuesta de enseñanza. De este modo, se prioriza la significatividad de las categorías conceptuales que den cuenta de la construcción de sentidos como forma de acceso a los saberes relevantes.

Se planifican actividades acordes al nivel de complejización y profundización de los saberes de forma progresiva que se avanza en las clases propuestas. Las estrategias de enseñanza que se desarrollan y argumentan a partir de los autores que propone las cátedras, además de estar presentes los tiempos estimados dedicados a cada una. El desarrollo de las clases está estructurado a partir del rastreo de ideas previas, las actividades de apertura, las actividades

Humanidades, Comunicación, Economía y Administración, Educación Física, Informática, Lenguas y Turismo.

de desarrollo con sus momentos de adquisición, consolidación y transferencia de los saberes aprendidos.

De igual modo, se detallan las estrategias y los recursos didácticos acordes a las actividades y año del ciclo escolar. Los materiales y los recursos que se implementan tienen que estar presentes y detallados en la propuesta como: power point, textos escritos, documentos reelaborados, link de un video/documental/película, entre otros que den cuenta de la relación entre la explicación del docente y las actividades desarrolladas por las/os estudiantes.

Al finalizar, se propone a modo de cierre de la propuesta una actividad integradora como evaluación y se solicita incorporar la bibliografía de consulta que fue insumo para la construcción de la propuesta de enseñanza.

En Didáctica Especial de la Geografía, una vez presentada y aprobada la Unidad Didáctica, las/os estudiantes se presentan a rendir el examen final, que requiere ser evaluado teniéndose en cuenta los siguientes criterios: apropiación de los contenidos y saberes propuestos en el programa de la Didáctica Especial de la Geografía; cohesión interna y coherencia global de la secuencia; claridad en la redacción, como así también en la integración de los saberes en la secuencia; fundamentación con bibliografía específica de la didáctica y de la disciplina geográfica; presencia de actividades transversales con ESI, TIC, Memoria; diseño de una actividad que involucre a otra disciplina del ciclo seleccionado para su articulación con la Geografía; programación de estrategias a partir de la propuesta presente en la Resolución CFE N° 093/09; comunicación y expresión adecuadas tanto oral como escrita; citas bibliográficas, mapas, sitios periodísticos, páginas web, entre otros.

Respecto a la vinculación entre las asignaturas y la propuesta de enseñanza que relaciona los ejes temáticos de ambas, se indagó en entrevistas a estudiantes acerca de los conocimientos y estrategias que se ponen en juego al momento de diseño de la Unidad Didáctica. En este sentido expresan,

Al momento del diseño de la Unidad Didáctica se ponen en juego conocimientos aprendidos en Didáctica Especial, como también a lo largo de toda la carrera. Es decir conocimientos teóricos y prácticos que llevan continuamente a la reflexión. La Unidad Didáctica es una de las primeras acciones en donde se formaliza nuestra tarea como futuros docentes (Entrevista 1).

Se ponen en conocimientos lo aprendido en Didáctica Especial de la Geografía a través de los/as autores que se van leyendo simultáneamente y también la biografía escolar de cada estudiante en su paso por la escuela secundaria, a la hora de diseñar o pensar las estrategias que generan refuerzos o contradicciones lo cual depende de la particularidad de cada persona. En mi caso, tuve que modificar o repensar prácticas y saberes previos de la escuela para poder realizar la secuencia (Entrevista 2).

Los conocimientos y estrategias que se ponen en juego al momento de diseñar una unidad didáctica son todos aquellos que aprendimos a lo largo del trayecto de nuestra formación, ya sea desde las materias pedagógicas y específicas, hasta las prácticas, salidas a campo, visitas institucionales, entre otros (Entrevista 3).

Al momento de diseñar la Unidad Didáctica se ponen en juego los conocimientos adquiridos en Didáctica Especial de la Geografía, a través de la lectura de diferentes autores, lo aprendido durante el cursado de las distintas materias que nos nutrió de conocimientos específicos de la Geografía y en cuanto a las estrategias, entra en juego el conocer los contextos institucionales, las especificidades de cada grupo, los recursos con los que se trabajarán deben ser los correctos en cuanto generen interés, fomenten el análisis, el debate, la crítica y la reflexión. En un contexto de virtualidad, cobra una gran importancia la utilización de recursos visuales, como imágenes, videos, e incluso redes sociales como Youtube, Twitter, Facebook, Instagram, Netflix (Entrevista 4).

Se ponen en juego los conocimientos adquiridos a lo largo de toda la carrera, procesos históricos, problemáticas ambientales, urbanas, sociales. Se recuperan lecturas de autores de las materias de los primeros años...

Las estrategias utilizadas en el diseño de la planificación son varias: la comprensión de textos, la utilización de TIC, la utilización del pizarrón, power point, las preguntas, el debate, la reflexión, las actividades grupales, los juegos de roles, las imágenes, medios audiovisuales, entre otros (Entrevista 5).

Se evidencia la importancia de Didáctica Especial de la Geografía como la asignatura puente para pensar la práctica situada. Corresponde la asignatura que entrelaza conocimientos disciplinares que se han puesto en juego a lo largo del profesorado con los conocimientos propios de la didáctica de la geografía. Al momento de diseñar una propuesta didáctica se manifiesta la interrelación de saberes para pensar la propia práctica desde múltiples dimensiones de análisis,

En relación a la articulación entre Didáctica Especial de la Geografía con la elaboración de la planificación en acción, los y las estudiantes manifiestan,

[...] consiste en la interiorización de lo leído y aprendido. El poder transferir a la práctica toda la teoría explícita en la planificación. Todo esto significa: revisión, reconocimiento del error, ajustes en función de la demanda del grupo de aula y de los contextos. En definitiva, poder aplicar efectivamente lo leído y analizado en la cursada de la manera más real posible (Entrevista 2).

[...] es poder aplicar y adaptarse a los cambios que se producen en último momento y que nos permita "improvisar" para que la práctica salga lo mejor posible. Es decir, utilizar todas las estrategias que nos brindaron en la formación y adaptarnos a los cambios (Entrevista 3).

Consiste en poder llevar a la práctica todo lo aprendido hasta el momento, incluyendo la Didáctica Especial de la Geografía (Entrevista 4).

La articulación consiste en entrelazar constantemente los conocimientos adquiridos en didáctica especial, es imposible ver a estas materias como dos materias indisociables, los conocimientos adquiridos en Didáctica especial de la Geografía en todo el trayecto cuatrimestral es fundamental para Residencia, un ejemplo clave, es la elaboración de la planificación didáctica, es un proceso y una práctica que es muy importante (Entrevista 5).

El proceso de retroalimentación que se desarrolla entre una propuesta de Unidad Didáctica “hipotética” teniendo en cuenta que no se lleva a la práctica, resulta enriquecedor, ya que permite tomar decisiones concretas a fin de realizar los ajustes correspondientes en la planificación para ser llevada a cabo en la acción.

5. La planificación contextualizada en la práctica docente

El contexto de las transformaciones educativas renuevan los desafíos de formar un docente que se insertará en una escuela secundaria que amplía su visión desde la educación inclusiva. Por tal motivo, la articulación e integralidad entre los diferentes actores educativos adquiere centralidad en la formación.

La Residencia Docente, es el espacio de formación en el cual las/os estudiantes desarrollan sus prácticas docentes. El propósito es atender los intereses y necesidades de las/os estudiantes de los colegios secundarios, en relación con temáticas que emergen y devienen de la realidad social, política y cultural, y que se constituyen en el marco de una agenda de temas o problemas relevantes para la planificación de enseñanza de la Geografía.

En este sentido, la planificación se constituye en una propuesta individual de construcción colaborativa, en tanto la socialización entre estudiantes, formadores y conformadores, promueve el trabajo formativo. En la búsqueda de alternativas se pretende llevar adelante una experiencia enriquecedora de formación inicial, que propicie en la reflexión y el intercambio de experiencias, un modo diferente de pensar la planificación en relación con la práctica docente focalizada en un marco teórico, ideológico y metodológico que logre ampliar la mirada de la obligatoriedad de la educación en la marco de propuestas inclusivas, que respeten las trayectorias y promuevan el acompañamiento de las/os estudiantes para lograr vínculos y empatía. Esta perspectiva se sustenta en una didáctica renovada, que facilite el diseño de propuestas de enseñanza desde una pedagogía crítica e interprete la relación dialéctica entre las dimensiones teóricas y prácticas.

Asimismo, la preocupación tanto de la cátedra como los residentes es lograr aprendizajes a partir de los intereses de las /os estudiantes y contribuir al desarrollo de sus prácticas para democratizar los saberes en relación con las heterogeneidades propias de las aulas. La enseñanza de una Geografía comprometida con las identidades juveniles, es el motor que posibilita el desarrollo de una práctica educativa contextualizada y situada. Planificar las propuestas de enseñanza entre estudiantes, coformadores y formadores representa un enorme desafío; ello implica de-construir las concepciones que subyacen en las escuelas para situarnos respecto a las realidades en correlación con los saberes. El hecho de encontrarnos en un espacio de análisis y reflexión conjunta representa un logro en la formación docente en Geografía. De este modo, las experiencias áulicas tensionan la propuesta de enseñanza basada en la innovación metodológico-didáctica que diseñan las/os residentes.

La planificación reconoce diferentes niveles de concreción que implica el conocimiento acerca de las múltiples dimensiones que lo atraviesan, como lo institucional, así los docentes participan de la construcción del proyecto educativo, en el cual definen las líneas de acción prioritarias en función de los problemas abordados. Por tal motivo, las/os estudiantes reconocen en el proyecto, las acciones y estrategias que remiten a la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación según los criterios pedagógicos acordados institucionalmente. Esto significa tener conocimiento de los mismos, para contextualizar la propuesta didáctica en función de las necesidades educativas que reconoce el colectivo docente. Este encuadre aproxima a las condiciones y promueve solvencia respecto a la coherencia metodológica.

En este sentido, durante la instancia de construcción de propuestas de enseñanza se busca que las/os estudiantes ofrezcan alternativas teóricas y prácticas a los problemas que enfrenta la enseñanza de la Geografía. De manera contextualizada y colectiva, alentar enseñanzas en el marco de nuevas matrices culturales e institucionales que apoyen la pluralidad de formas justas de sociedad. En coincidencia con Alliaud,

En estos tiempos de capitalismo tardío, más que nunca, el docente es un artífice, un constructor o un artesano de su propio trabajo: la enseñanza. Es en situación y con otros, como se construye la labor: artesanalmente, en el sentido del producto (hacerlo bien), pero también del procedimiento: hacerlo paso a paso y en cada caso. Ante la variedad, heterogeneidad y multiplicidad de las situaciones que se afrontan a diario cuando se trata de enseñar hoy, las fórmulas únicas ya no resultan y parecen insuficientes en sí mismas las teorías para encarar esas situaciones complejas y dispersas (Alliaud, 2017:53).

Si bien reconoce la prescripción en tanto encuadre, durante la Residencia se propicia en los sujetos su capacidad para modificar y adecuar esa norma a la realidad de su contexto. Implica asumir decisiones y atravesar experiencias diversas, de carácter situado, que incluyen las necesidades de las/os estudiantes y los acuerdos colectivos en torno a la tarea.

(...) “la entrada de los practicantes en la escuela en el marco de sus prácticas tiene entre sus intencionalidades pedagógicas no solamente “observar” o “dar clase” como dispositivos aislados, sino que el hecho mismo de entrar en la escuela deviene en dispositivo formativo, en el que se propone formar en una mirada situacional, que visibilice los códigos que se ponen en juego en las regulaciones de esa institución” (Anijovich y Capelletti, 2014: 26).

Esta actividad facilita el abordaje de diferentes casos y situaciones de la práctica; sus problemas y dimensiones; los marcos conceptuales; la búsqueda de informaciones y perspectivas del contexto particular; el desarrollo de posibles cursos de acción docente; la puesta a prueba de las propuestas y su validación en la acción; nuevos casos, nuevas situaciones, nuevos problemas. La creatividad se potencia cuando incorporan múltiples lenguajes que convergen en las propuestas de enseñanza. Las mismas se expanden a través de soportes digitales, relatos audiovisuales, libros, materiales diversos, entendidos como productos sociales y culturales ricos en invención, imágenes y textos que convocan al pensamiento.

Desde el lugar de formador, se trata de ayudar a comprender la complejidad que reside en las formas de organizar la enseñanza en las diferentes intervenciones. Cuando se inicia la elaboración de la propuesta en sus diferentes niveles de concreción, los residentes enmarcan su Unidad Didáctica en la planificación anual del docente coformador, a partir de la selección de un eje temático o un problema que integre saberes de diferentes ejes temáticos, teniendo en cuenta los propósitos y objetivos generales, como así también las estrategias de enseñanza y aprendizaje y los criterios de evaluación. Esto supone la consideración de diversas opciones para la construcción de cada clase, ya que la planificación durante la residencia implica las fases preactiva, activa y posactiva, que requiere del acompañamiento de un otro significativo en posición de co-construcción (Edelstein, 2011).

Durante la residencia, el proceso de construcción didáctica de la propuesta está centrada en el interjuego deconstrucción /reconstrucción, que resulta del análisis continuo de la práctica, que por un lado brinda conocimientos vinculados a la situación de enseñanza, en la se ponen

en relación los contenidos, los procedimientos, el desempeño de las/os estudiantes, el vínculo docente-alumno, entre otros, y por otro conlleva a la reprogramación de la secuencia, en función de los avances y retrocesos respecto a los sucesos registrados en la clase.

En este sentido, la complejidad de la práctica situada promueve otras formas de pensar la planificación, como constitutiva de la tarea de enseñar. Al respecto, los estudiantes aluden sobre los aspectos que amplían la Unidad Didáctica en función de la práctica durante la cursada de Residencia Docente,

Durante la Residencia Docente se puede pensar la Unidad Didáctica a partir de las distintas modalidades institucionales que recorreremos en campo; se puede reflexionar sobre las actividades y recursos utilizados, reflexionar de manera individual como también colectiva; se pueden pensar las actividades en contextos áulicos (a partir de la mayor cantidad de observaciones realizadas se puede suponer si X actividad podría funcionar o no) (Entrevista 1).

Considero que lo que más amplía la Unidad Didáctica es el análisis de cada una de las cosas que se van realizando durante la práctica: visitas institucionales, asistencia a charlas Informativas en distintas temáticas, actividades que propician la reflexión y el debate con aportes de cada uno/a de nosotros/as en conjunto con las profesoras (Entrevista 2).

Los aspectos que se amplían en la Unidad Didáctica en función a la práctica en la Residencia, es que al poder acercarnos a la escuela de forma directa, podemos observar si se puede o no aplicar nuestra unidad didáctica con los diversos grupos, y poder así mejorar en función de las necesidades de cada uno y adaptar nuestras unidades a esas realidades (Entrevista 3).

A través de la cursada de Residencia Docente, se van conociendo diferentes realidades institucionales a través de las distintas charlas, observaciones, visitas a las escuelas. Además se puede vincular todo lo teórico aprendido en la Didáctica Especial de la Geografía y aplicarlo durante el cursado de la Residencia, esto nos permite realizar análisis de propuestas didácticas, reflexionar y debatir sobre distintas temáticas, siempre en intercambio con las docentes de la formación (Entrevista 4).

Se piensan nuevas propuestas para la secuencia didáctica, y se reelaboran o repiensen las propuestas ya escritas. Creo que la observación de colegios y las clases de residencia son muy significativas y aportan conocimientos fundamentales, el debate grupal en clase es infaltable, poder escuchar e incorporar conocimientos de los compañeros también es enriquecedor, así como también la charla con los/las docentes de la cátedra e invitados (Entrevista 5).

Los contextos y los escenarios educativos le dan sentido a las propuestas de enseñanza que se transforman a la luz del Proyecto Educativo de la Institución, de las acciones de los equipos de gestión, de los acuerdos entre docentes, de un grupo de estudiantes y los estilos de aprendizajes, de los lazos socio-comunitarios, de los vínculos entre el/la docente y los

estudiantes y con las familias. En el espacio de Residencia Docente se vivencian, de algún modo, estas variables que permiten pensar la práctica.

La instancia final de defensa de la Unidad Didáctica respecto al inicio de la práctica en Residencia Docente constituye una instancia de reflexión para los estudiantes, es por ello que mencionan,

La Unidad Didáctica abarca todos los contenidos de Didáctica Especial. Me parece que el momento junto para defender la Unidad Didáctica es en el inicio de la Residencia Docente. Ya que esta última materia es en donde se ponen en juego de manera práctica todos aquel material trabajado durante el cuatrimestre de Didáctica Especial. Pero sobre todas las cosas, es en donde nos comenzamos a pensar, como nunca antes, nuestro rol como docentes. Pensar-nos en relación a otras instituciones, a las modalidades de cada institución educativa, a las formas de enseñanza, en relación con los estudiantes de cada uno de los ciclos básico/orientado (Entrevista 1).

Las relaciones que encuentro son variadas. No están desarticuladas, se retoma autores/as como actividades realizadas. Incluso considero que profundiza la defensa, la refuerza y amplía. En mi caso particular, fue muy significativa (Entrevista 2).

La relación entre la instancia de defensa de la unidad didáctica y el inicio de la práctica de la Residencia Docente, es que es el momento en que aplicamos aquello que aprendimos en la didáctica y que nos propusimos implementar en nuestra práctica. Además en este momento estamos siendo evaluados de la misma manera, solo que en el ámbito áulico, lo cual nos permite comenzar nuestro camino docente y desenvolvernos en el aula (Entrevista 3).

La instancia de defensa de la Unidad Didáctica y el inicio de la práctica en Residencia Docente se encuentran vinculados y al interiorizar todos los conocimientos aprendidos de los autores trabajados se puede debatir y llevarlos a discusión durante las clases de Residencia. Sin estos conocimientos previos no podríamos reflexionar e intercambiar ideas durante la práctica de la Residencia (Entrevista 4).

Como ya mencioné anteriormente, son dos materias indisociables, en mi caso particular, cuando defendí mi propuesta me ayudó mucho las observaciones que hicimos en distintos colegios grupalmente y charlas que abordamos en ellos, así como también las observaciones individuales o de a dos. También los conocimientos teóricos abordados en clase y el debate sobre problemáticas educativas actuales (Entrevista 5).

La instancia final, que consiste en la defensa de la Unidad Didáctica, entran en juego múltiples variables que permiten un análisis particular de la secuencia. Luego de varias revisiones, sugerencias y aportes se consolidan saberes teóricos que sustentan las actividades, recursos, estrategias y evaluación de la propuesta, en la que deben primar diversas interrelaciones con el objetivo de que sea recursiva y espiralada. En este sentido, los estudiantes reflexionan en acción a través del proceso de metacognición ampliando y

transformando la unidad didáctica presentada. Es aquí, donde se reflexiona acerca de los infinitos modos de hacer y pensar la práctica.

6. Reflexiones

La propuesta llevada a cabo por Didáctica Especial de la Geografía y Residencia Docente se enmarca en articulaciones múltiples y diversas, en las que como formadoras se los ha incentivado a las/os estudiantes a diseñar planificaciones que atiendan a los formatos escolares actuales. Cada Unidad Didáctica se presenta como un itinerario que integra conocimientos disciplinares, didácticos, políticos, económicos, ambientales, culturales, entre otros que reconocen los escenarios como desafiantes para la construcción de aprendizajes significativos sobre una agenda de temas y problemas geográficos relacionados con el contexto actual.

La tarea se inicia con una hipótesis de trabajo y continúa con un proceso de retroalimentación permanente hasta alcanzar la puesta en acción en la práctica docente. Este recorrido permite a las/os estudiantes aprender que para lograr una planificación abierta y flexible que contemple los intereses de las/os estudiantes, y al mismo tiempo se enmarque en un contexto educativo, es necesario centrarse en la relación dialéctica teoría-práctica, en la que participamos como docentes de la Didáctica de la Geografía y la Residencia Docente.

Este trabajo se sustenta en una investigación cualitativa, basada en entrevistas en profundidad a cinco estudiantes avanzados del Profesorado en Geografía, en el que la interrelación de conocimientos entre las disciplinas ha constituido una práctica significativa y una oportunidad pedagógica y didáctica que habilite ampliar y enriquecer experiencias de aprendizaje, tanto para los estudiantes como para las docentes de la formación.

La articulación entre campos de conocimiento, asignaturas, docentes, escuelas, demanda la planificación de propuestas efectivas con el acompañamiento a las/os estudiantes en la formación favorecen el desarrollo de esta propuesta interrelacionada. En este sentido, los acuerdos pedagógicos conllevan a la continuidad en el desarrollo de estrategias y acciones de articulación. Las responsabilidades compartidas facilitan el fortalecimiento de las trayectorias escolares a través de la planificación de la enseñanza y la integración de conocimientos, saberes y prácticas. De este modo, es fundamental recuperar en forma permanente las acciones que le otorgaron significatividad a la articulación para continuar y profundizar el enfoque crítico-reflexivo de la formación de profesores en Geografía.

El trabajo integrado entre las dos cátedras favorece el análisis complejo y multidimensional de las prácticas de enseñanza en el ámbito universitario, que nos lleva a reflexionar, mejorar y transformar la práctica educativa.

En síntesis, los avances alcanzados respecto a la planificación se han sustentado en un entramado de decisiones políticas y pedagógicas en relación a la formación de docentes posicionados desde una Geografía social y crítica que atiendan a los requerimientos de los nuevos contextos educativos en pos de alcanzar mejores aprendizajes sustentados desde el paradigma de la inclusión.

7. Referencias bibliográficas

Alliaud, A. (2017). Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. (2014). Gestionar una escuela con aulas heterogéneas. Enseñar y aprender en la diversidad. Buenos Aires: Paidós.

Anijovich, R. y otras (2009). Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias. Buenos Aires: Paidós.

Benejam, P. (2001). Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la Formación del Profesorado. En Arrondo, C. y Bembo, S. (comp).La formación docente en el profesorado de Historia. pp. 61-70. Rosario: Homo Sapiens.

Camilloni, A. (2005). Sobre la Programación de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Aisenberg, B. y Alderoqui, S. (2005). Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías con prácticas. pp. 183-219. Buenos Aires: Paidós.

Davini, M.C. (2015). La formación en la práctica docente. Buenos Aires: Paidós.

Dirección General de Educación Secundaria (2013). “Consideraciones para la elaboración de la planificación de la enseñanza”. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.

Dirección General de Educación Secundaria (2019). “Aportes para la construcción de la planificación de la enseñanza en Nivel Secundario”. Santa Rosa: Ministerio de Cultura y Educación La Pampa.

Edelstein, G. (2011). Formar y formarse en la enseñanza. Buenos Aires: Paidós.

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

- Gvirtz, S y Palamidessi, M. (2006). El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza. Buenos Aires: Aique.
- Imbernón, F. (coord.) (2002) La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Editorial Graó, Barcelona.
- Leduc, S., Nin, M. C. y Shmite S. (2011). Geografía y cambios curriculares. Pensar su enseñanza desde nuevas perspectivas. Santa Rosa: EdUNLPam.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Litwin, E. (2008). El oficio de enseñar. Condiciones y contextos. Buenos Aires: Paidós.
- Nin, M.C. y Shmite, S. M. (2015). Una estrategia innovadora en la enseñanza universitaria. Clases teórico-prácticas articuladas en Geografía de Europa y Oceanía. Anuario Facultad de ciencias Humanas. Año XII. Volumen 12. Diciembre de 2015. Pp.1-13. Recuperado de: http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/anuario_fch/v12n12a08nin.pdf
- Plan de Estudios Profesorado en Geografía. (2009). Resolución 232-Consejo Superior UNLPam.
- Programa de Didáctica Especial de la Geografía (2016). Recuperado de: http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Didactica_Especial_de_la_Geografia.pdf
- Programa de Residencia Docente Profesorado en Geografía (2016). Recuperado de: http://www.humanas.unlpam.edu.ar/fchst/Institucional/SecAcademica/Programas-PDF/ProgSantaRosa/ProfesoradoGeografia/Residencia_docente.pdf
- Pruzzo, V. (2011). Las prácticas: una concepción epistemológica, ética, política y didáctica de la formación docente. Revista Praxis Educativa, Facultad de Ciencias Humanas, UNLPam, Año XIV, N° 14. pp. 100-110.
- Quinquer, D. (1998). Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En Benejam, P. y Pagés, J. Enseñar y Aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria. pp.98- 121. Barcelona: ICE/HORSORI.
- Sanjurjo, L. (2005). La formación práctica de los docentes: Reflexión y acción en el aula. Rosario: Homo Sapiens.
- Sanjurjo, L. (2009). Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales. Rosario: Homo Sapiens.
- Souto González, X. (1999). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y Conocimiento del Medio. Barcelona: Ediciones del Serbal.

Souto, M. (1999). Grupos y Dispositivos de Formación. Colección Formación de Formadores Serie Documentos N° 10. Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires: Ediciones. Novedades Educativas.