

Una mirada sobre la relación entre imágenes y consignas en la enseñanza de problemas ambientales desde la Geografía

EJE N° 3. Enseñanza/s

Relato de experiencia pedagógica

María Soledad Tarquini
Departamento de Geografía
Centro de Investigaciones Geográficas
Facultad de Humanidades y Cs. De la Educación-UNLP
soltarquini@gmail.com

RESUMEN

En los últimos años, en el marco de las políticas curriculares promovidas luego de la sanción de Ley Nacional de Educación Secundaria Obligatoria 26.206, las prácticas de enseñanza de la Geografía en la escuela secundaria se han visto movilizadas por nuevos enfoques que permiten hacer visibles problemas de la realidad socioterritorial actual. Sin lugar a dudas, desde la Geografía se pueden abrir ventanas al mundo para estudiar y reflexionar críticamente temas irrenunciables para comprender las consecuencias mundiales del modelo hegemónico capitalista neoliberal, tales como la profundización de las desigualdades y el impacto abrupto sobre los ambientes rurales y urbanos.

En este sentido, el trabajo que se presenta comparte una experiencia de reflexión sobre el diseño de una clase de Trabajos Prácticos de la cátedra *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía*. Dicho espacio curricular está ubicado en el 5° y último año del Plan de estudios de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación-UNLP (año 2004).

PALABRAS CLAVE: consignas, imágenes, geografía escolar, problemas ambientales.

DESARROLLO DEL TRABAJO

El contexto de la experiencia

El trayecto por la materia *Planificación Didáctica y Práctica de la Enseñanza en Geografía* sugiere problematizar supuestos construidos por los grupos de estudiantes en sus trayectorias previas, entre ellos se impone en primer lugar la biografía de la/del estudiante en el sistema educativo y su experiencia de aprendizaje como alumna/o en clases de Geografía del nivel secundario. Por otro lado, se observan supuestos aplicacionistas que tienden a considerar el deber de aplicar en la clase todo lo que se ha aprendido en la carrera de grado.

De acuerdo con Perrenoud, “las situaciones complejas tienen siempre algo de singular. Exigen entonces un procedimiento de resolución de problemas, una determinada creatividad, más que la aplicación de una serie de fórmulas” (2017:11).

Por lo expuesto, el espacio de trabajos prácticos de la cátedra habilita un tiempo de reflexión para analizar el contexto escolar, interpretarlo como docente en formación y abandonar el papel de estudiante pendiente de resolver un examen, para convertirse en un docente que debe comenzar a reconocer los problemas de la práctica. El desafío de identificar esta trama compleja en el proceso de aprendizaje es un ejercicio necesario que organiza la propuesta general de los trabajos prácticos de la cátedra.

En este marco, el diseño de la clase de trabajos prácticos aborda uno de los desafíos que se asumen durante la experiencia de planificación de una propuesta didáctica: *analizar consignas de propuestas didácticas y problematizar su articulación con recursos didácticos diversos, tales como textos e imágenes.*

Enfoque conceptual

A partir de lo mencionado en el apartado anterior, la clase práctica que se presenta en esta experiencia tiene como objetivo propiciar un encuentro desde el que se reflexione sobre situaciones concretas de la práctica, habilitar un tiempo para pensar en torno a un objeto de enseñanza y analizar las consignas en tanto estrategias didácticas.

Durante el primer cuatrimestre, un aspecto que se aborda en los encuentros de los trabajos prácticos es la enseñanza de la planificación de una propuesta pedagógico didáctica. Ello implica una aproximación a aspectos metodológicos, así como también a enfoques disciplinares. Este desafío, permite que los grupos de estudiantes desarrollen un proceso de trabajo a partir de la escritura de una planificación y, en este marco, el diseño de clases y consignas de enseñanza.

En este proceso, se puede observar que muchas veces los contenidos a enseñar, así como también los recursos didácticos, son innovadores y dan cuenta de una Geografía renovada, pero la dificultad se hace visible en el diseño de consignas que vuelvan significativos los contenidos.

Una vez definido el objetivo de enseñanza, el ejercicio de reflexión sobre la práctica permite poner en situación y practicar sobre el modelo de una clase o secuencia. Lo cual se constituye en un puente para abordar aspectos metodológicos de la propuesta de enseñanza y, en este marco, abordar en particular el problema del diseño de las consignas.

Por su parte, las actividades que se proponen en esta experiencia ponen en situación a los grupos de estudiantes para superar el conflicto que se plantea en el espacio de la práctica: *“Ya tengo definido el contenido, pero ahora, ¿Qué hago en la clase?”*. Pensar en esta situación habilita la aproximación a preguntas de orden metodológico, *“¿Cómo enseño?”*.

En este sentido, se plantea que el lugar de las consignas es central dado que a partir de ellas se propone, indica u orienta en función de determinados objetivos pedagógico didácticos que es necesario que el docente pueda explicitar de antemano en su propuesta pedagógica. A su vez, visibilizar el problema del diseño de las consignas permite asumir que la enseñanza implica explicación, guía y orientación de los procesos de aprendizaje. Es decir que, si bien se concibe que es necesario propiciar la enseñanza de sujetos activos, críticos y autónomos, en el proceso de enseñanza y aprendizaje la mediación docente es irrenunciable.

Desde esta mirada, las prácticas de enseñanza se analizan a partir de las estrategias didácticas desde las cuales se abordan determinadas metodologías para enseñar los contenidos disciplinares. En esta clase, se propone el análisis de materiales didácticos que permitan observar desde la perspectiva ambiental un diálogo posible entre la Pedagogía de la imagen y la Didáctica de la disciplina.

La propuesta de abordar problemas ambientales en Geografía desde la Pedagogía de la imagen

En la clase se busca ofrecer un espacio de pensamiento para reconocer el consumo visual como parte de las culturas juveniles y, en este marco analizar la diversidad de “modos de ver” (Berger, 2017) imágenes en la Geografía escolar recuperando como objeto de enseñanza las problemáticas ambientales.

De acuerdo con las autoras Inés Dussel y Alicia Gutiérrez (2006: 11) en tiempos actuales, el desafío de la educación es ofrecer palabras para la multiplicidad de imágenes enmudecidas y aportar a partir de ellas, una reflexión ética y política ante los problemas del mundo actual. Para estas autoras la Pedagogía de la mirada “debe poner en cuestión toda una tradición de los sistemas educativos modernos, en los que la imagen ha sido generalmente despreciada como una forma de representación inferior y menos legítima que la escritura. En segundo lugar, cuando hoy se trae la imagen a la transmisión, se la considera un reflejo transparente de realidades simples, una ilustración casi redundante de argumentos reflexivos vinculados a otras formas de expresión (que también, equívocamente, se creen transparentes y simples)” (Ídem, 2006:12). Desde esta perspectiva la Pedagogía de la imagen propone modos de trabajo más complejos, analizando su especificidad y las relaciones que estas pueden establecer con otras imágenes, relatos o discursos.

En este marco la escuela y las disciplinas escolares juegan un rol importante, no solo en la enseñanza de la lectura, es decir que, así como se enseña a leer también se enseña a mirar, en tanto ambas son entendidas como prácticas sociales y culturales.

Dicho corpus conceptual, aporta al campo de la Didáctica de la Geografía una perspectiva visual que hace posible la pregunta acerca de qué conocimientos puede producir una imagen en esta disciplina escolar y qué prácticas son posibles en torno a ellas, sin dejar de reconocer la necesaria articulación de saberes producidos a partir de otros recursos escritos.

Desde esta perspectiva, y por los motivos que se expresan a continuación en la propuesta de clase práctica, se propone abordar el análisis de materiales de enseñanza que recuperan el enfoque ambiental. En primer lugar, porque se considera que la perspectiva ambiental es un puente que permite la posibilidad de articulación entre contenidos físico-naturales y contenidos sociales, superando así la tradición

escolar de estudiarlos de manera escindida. En segundo lugar, porque se observa que a pesar de que las temáticas ambientales promueven un enfoque renovado, las imágenes que las ilustran continúan reproduciendo un enfoque tradicional descriptivo y propician una mirada donde se naturalizan y hacen menos visibles las prácticas sociales y los territorios en tanto espacios de conflicto.

Por último, el análisis de los materiales didácticos desde el enfoque ambiental permite considerar el artículo 89 de la Ley N° 26.206 de Educación Nacional de 2006 y los principios normativos de la Ley para la implementación de la Educación Ambiental integral en la República Argentina (Disposiciones nro. 27621 de 2021). En este sentido, se reconoce que nuestra disciplina posee un amplio y diverso recorrido en investigaciones que dan cuenta de preocupaciones y aportes en materia ambiental, así como también en el campo educativo. Por lo tanto, siendo la Geografía una disciplina escolar con amplia trayectoria en la escuela, se vuelve pertinente resignificar sus aportes teniendo en cuenta la relevancia y significatividad de los temas en la formación de ciudadanía.

Objetivos de la clase

1. Recuperar los aportes de la Pedagogía de la imagen para reconocer y analizar los recursos visuales que se proponen en la enseñanza de la Geografía escolar desde un enfoque ambiental.
2. Analizar las consignas de dos propuestas didácticas y problematizar su articulación con recursos didácticos diversos, tales como textos e imágenes.

Secuencia didáctica de la clase

1. Primer momento: Presentación

Aproximación al tema de la clase: Geografías y consignas como articuladoras de los recursos didácticos visuales y escritos.

Notas del diseño de la clase

Resulta significativo analizar con el grupo de estudiantes docentes en formación, el lugar de las consignas teniendo en cuenta que en la tradición escolar predomina el supuesto de que hay que resolver actividades y extraer información de los recursos.

Esta noción da lugar a problematizar el rol pasivo y receptor que se le asigna a la/os estudiantes con la formulación de este tipo de consignas y analizar qué posibilidades alternativas se pueden habilitar para propiciar la “interacción entre el mundo del lector y el mundo del texto” (Aisenberg, 2012; 65)

Por su parte, la consigna es un texto que hay que enseñar a leer e implica el desarrollo de prácticas disciplinares en contexto. Es decir que, la consigna es más que un enunciado, se formula en el marco de un lenguaje disciplinar. También, la consigna es un componente en la planificación de propuestas de enseñanza, por lo tanto, esta constituye un lugar importante para promover aprendizajes significativos y autónomos. Motivo por el cual, se debe prever un tiempo para leerlas y analizarlas con la/os estudiantes y que estas no se organicen como una suma de actividades de tipo cuestionario a resolver.

Entonces, al formularlas es preciso considerar *qué queremos que la/os estudiantes aprendan* para lograr orientar aprendizajes.

Algunos autores que nos aproximan al análisis de las consignas:

- Al decir de **Riestra y Crivelli** (2005), “la consigna funciona como un andamio en la realización de acciones mentales, un espacio de mediación entre lo que se piensa y lo que se dice; constituye, desde la perspectiva de alumno, el espacio del problema a resolver y es, a la vez, el trayecto de elaboración mental que le permitirá apropiarse, de una manera u otra, de determinadas capacidades discursivas; lo ayudará a construir, además, las diferentes explicaciones que producirán unos u otros anclajes como creencias sociales” (Riestra y Crivelli, 2005:552).

- **Anijovich y González** (2011), sostienen que “una buena consigna (...), debe ser clara y específica en lo que requiere que el alumno piense y realice, tanto como los procedimientos, recursos y materiales que puede utilizar” (Anijovich y González, 2011:93).

- Por su parte, es necesario reconocer también que las consignas pueden ser pensadas desde preguntas. Al decir de **Isabelino Siede** (2010) “la función de la pregunta, entonces, no solo es abrir, sino también orientar; no es averiguar lo que cada uno sabe, sino desafiar lo que podemos pensar a partir de lo que sabemos. De este modo, la pregunta tiene sentido y ayuda a construir sentidos compartidos entre quienes la abordan. Alumnos y docentes podrán pensar en un problema en común, lo cual implica decidir cuál de las respuestas posibles es más atinada y qué argumentos la sustentan.

Las preguntas con sentido ayudan a pensar solos y a pensar con otros. De algún modo, una pregunta es significativa para el proceso de conocer cuando indica una dirección y delimita un territorio mental. Al mismo tiempo que abre un enigma para resolver, su enunciado postula el espacio dentro del cual será posible construir la respuesta. Ese es el sentido de preguntar y esas son preguntas con sentido tanto en la producción de conocimientos como en la enseñanza”. (Siede, 2020: 215)

2. Segundo momento

Se propone al grupo de estudiantes analizar dos propuestas didácticas teniendo en cuenta **dos dimensiones de análisis**: por un lado, el contenido ambiental y la relación con las consignas y, por otro lado, la relación entre consignas, los recursos visuales y escritos.

A. Primera dimensión de análisis: El contenido ambiental y la relación con las consignas.

El análisis de recursos didácticos que abordan temas ambientales en la escuela secundaria, habilita el análisis de problemas de la realidad social. De acuerdo con Lia Bachman (2018), *“en este panorama encontramos experiencias sumamente ricas, motivadoras, movilizantes, con intencionalidades positivas y propositivas, producto de la preocupación por la situación ambiental actual y sus consecuencias sobre el presente y el futuro de las sociedades. Pero, al mismo tiempo, también encontramos una gran disparidad de posturas, enfoques, tipos de tratamientos y niveles de profundidad en el abordaje de los temas ambientales, algunos de los cuales presentan cierta tradicionalidad o parcialidad en cuanto a selección y estructuración de contenidos, consignas y momentos de evaluación o cierre, que conllevan a un tratamiento sesgado o superficial de las cuestiones ambientales”* (Bachman, 2018: 2)

Recursos didácticos de la clase

1. Ministerio Nacional de Educación. Programa Seguimos educando. 2020.¹ “Litio, litio ¿Por qué no te quedas en tu sitio?” <https://www.educ.ar/recursos/157203/litio-litio-por-que-no-te-quedas-en-tu-sitio>

¹ Dicho recurso se encuentra disponible en el portal educ.ar como parte de una colección de materiales y recursos educativos digitales, organizados por nivel educativo y área temática, para acompañarlos en a las medidas preventivas anunciadas por el Ministerio de Educación de la Nación respecto de la situación

2. Ministerio de Educación de la Nación. Educación ambiental: Repensar la enseñanza de problemas ambientales. - 1ª ed. ilustrada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, 2015. Libro digital, PDF - (Secundaria para todos; 7) Se propone analizar entre pág. 26 y 35. Disponible en: http://entrama.educacion.gob.ar/uploads/secundaria-para-todos/Libro_Ambiental.pdf

A modo de ejemplo, se propone analizar estos recursos didácticos desde las siguientes consignas:

- ¿Desde qué enfoque disciplinar están formuladas las consignas para pensar el ambiente?
- ¿Qué análisis sobre el recurso promueven?
- A partir de las consignas presentadas, ¿es posible problematizar el contenido ambiental? Argumentar la respuesta citando ejemplos

Para pensar estas consignas se sugiere recuperar aportes de los siguientes textos²:

Bachmann, L. (2018). "Educación ambiental y geografía escolar: de las buenas intenciones a la formación transformadora. ¿Evaluación de procesos, o procesos de evaluación?" *I Jornadas Platenses de Geografía, 17 al 19 de octubre de 2018, La Plata, Argentina*. EN: [Actas]. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Geografía. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.11237/ev.11237.pdf

Anijovich R y Mora S (2014). "Las buenas preguntas" (Capítulo 2). En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.

epidemiológica del coronavirus (COVID-19). Si bien fueron diseñados para este momento particular, aún se encuentran publicados y están disponibles para ser utilizados.

² Otro recorrido ampliatorio de lecturas:

Zenobi, Viviana, Estrella, Melisa y Príncipi, Noelia (2014) *La enseñanza de temáticas ambientales con netbooks*. Contenido 1. "Construcción social de ambientes. Síntesis conceptual". Pág.19 y 20. UNL. Disponible en:

http://www.temambiental.unlu.edu.ar/sites/www.temambiental.unlu.edu.ar/files/site/VU_Material_im_preso.pdf

Siede, Isabellino (2010). "Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales" En *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Editorial Aique. Capítulo 9.

B. Segunda dimensión de análisis: La relación entre consignas, recursos visuales y escritos:

Para pensar estas consignas se sugiere mirar los siguientes recursos visuales: Georges Didi-Huberman (2017) “La noche de la filosofía: La imagen potente”. Canal Encuentro. Disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=6uvGhCgupq0>
https://www.youtube.com/watch?v=6m22_w19udk

- ¿Qué lugar poseen los recursos visuales y los textos escritos?
- ¿Qué articulación es posible establecer entre estos recursos?
- Al decir de Didi Huberman, ¿existen consignas que permitan mirar los recursos visuales como imágenes potentes?
- El recurso visual de la propuesta ¿qué tipo de conocimiento promueve? ¿Es el mismo que el que puede producir un texto escrito?

3. Tercer momento. Puesta en común y cierre de la clase

En este tercer y último momento se prevé habilitar un tiempo para el intercambio grupal con el propósito de recuperar las interpretaciones que el grupo de estudiantes desarrolló sobre el material de estudio y luego dar lugar a una puesta en común.

Para finalizar el encuentro, y teniendo en cuenta aspectos abordados en la clase, se propone evaluar con el grupo de estudiantes si es necesario proponer el diseño de nuevas consignas que permitan potenciar los recursos visuales y “sacarles el jugo” para potenciar la mirada desde un enfoque ambiental crítico.

A modo de cierre, el objetivo será concluir acerca de la importancia de **relacionar el análisis de recursos didácticos** a partir de la formulación de **consignas**, jerarquizando así el **lugar de la mirada** en la enseñanza.

Para lo cual, el diseño de consignas requiere tener en cuenta: el reconocimiento del contenido en tanto objeto de enseñanza, la identificación de: procesos, espacios, sujetos; la reflexión y al análisis crítico del contenido teniendo en cuenta conceptos claves del contenido disciplinar a enseñar, promover la mirada y la lectura en tanto prácticas sociales.

CONCLUSIONES

Durante los últimos años, la renovación temática de contenidos ubicó el eje de reflexión docente en los nuevos enfoques y perspectivas disciplinares. Para acompañar este proceso, se hace necesario identificar las metodologías didácticas que permitan potenciar nuevos temas y problemáticas geográficas. En este sentido, el trabajo expuesto propone un reflexionar sobre problemas metodológicos con el objetivo de construir una aproximación didáctica entendiendo que el único camino es el ensayo de diversas alternativas.

A modo de síntesis, y con el propósito de continuar sistematizando los resultados que surjan de esta experiencia propuesta, se pueden recuperar algunos ejes para pensar la enseñanza de la Geografía en torno a imágenes.

En primer lugar, reconocer el enfoque epistemológico desde el que se identifican categorías conceptuales para mirar las imágenes. Al decir de Dagnino Contini y Kozameh, “nuestro indagar nos coloca frente a contextos y a personas, y en el camino, nos propone preguntas: ¿qué ocurre cuando los procesos que estudiamos y los marcos teóricos que guían nuestra mirada invisibilizan y/o niegan procesos culturales, sociedades?, ¿bajo qué matriz epistemológica hemos estado mirando las problemáticas sociales que estudiamos?” (2021: 25 y 26).

A partir de un determinado marco conceptual se autoriza un corpus de imágenes y regímenes de visibilidad (Reguillo: 2020) desde los que se promueven prácticas y modos de ver. Este posicionamiento, se refuerza desde una Geografía crítica comprometida con los problemas de la realidad social ya que propone habilitar imágenes del conflicto, fotografías y cartografías poderosas que diversifiquen y tensionen la mirada del espacio y el territorio.

Por otro lado, y atendiendo a la formación de ciudadanos críticos, se propone identificar qué imágenes permiten abordar las relaciones desiguales y conflictivas en el mundo contemporáneo. Los jóvenes impregnados por la representación visual, tienen al alcance el mundo para mirarlo, registrarlo y tomar posición, entonces ¿en qué medida la enseñanza de geografía en torno a imágenes puede acompañar procesos de formación de ciudadanos críticos?

Cabe aclarar que, la novedad de la imagen no implica una innovación en la enseñanza porque el cambio no está solo en los soportes que la contienen, sino en el marco de un complejo contexto en el que los equipos docentes pueden tomar posición ante el

desafío prioritario de formar ciudadanos críticos. Por supuesto que, no todas las imágenes pueden provocar la reflexión crítica, frente a ello también el desafío del docente es seleccionar imágenes potentes que provoquen el estudio de los problemas del mundo contemporáneo y preguntarse qué hacer desde la Geografía con la diversidad de repertorios de la cultura visual actual para acompañar aprendizajes atendiendo a la formación de ciudadanos críticos, objetivo prioritario de la política curricular de la Pcia. de Buenos Aires.

Por último, invitar a pensar metodológicamente la tradición visual y el uso de imágenes en la enseñanza de la Geografía escolar, donde el uso de diversos recursos visuales se desarrolla bajo el supuesto de que ayudan a memorizar los contenidos y permiten ubicar espacios y mostrar fenómenos de la superficie terrestre, relieves y los paisajes.

Durante el análisis de los recursos presentados en la clase, se reflexionó con el grupo de estudiantes acerca de la relevancia didáctica de las consignas para acompañar y despabilar la mirada ante secuencias de imágenes que promueven la comprensión de procesos y problemas territoriales, develar relaciones de poder, prácticas extractivistas, continuidades históricas, resistencias sociales, conflictos, problemas comunes y acciones colectivas.

Por sí solas las imágenes no dicen nada, por lo cual se plantea enseñar a mirar con una propuesta metodológica que recupere el valor de las consignas para promover aprendizajes significativos. Al decir de Ana Abramowski (2020), se sugiere proponer una pedagogía de la pensatividad de la imagen, que sospeche ante lo que se muestra y recupere el carácter de opacidad de las imágenes.

En este contexto cultural donde predomina lo visual, es necesario jerarquizar su lugar, así como también recomponer la necesidad de argumentación y pensamiento crítico, solo posible si la imagen dialoga con otros recursos didácticos y modos de aprender que asignen palabras a lo que la imagen oculta o devela.

BIBLIOGRAFÍA

Aisenberg, B. (2010) "Enseñar Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje". En: Siede, I. (coord.) *Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Aique Educación. Buenos Aires. Argentina.

Anijovich R. y Mora S. (2014). "Las buenas preguntas" (Capítulo 2). En *Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Aique.

Berger, John (2017) "Modos de ver". Barcelona. Ediciones Gustavo Gili.

Dagnino Contini y Kozameh (2021) "Nombrar(nos) para existir: Las luchas y resistencias de los pueblos originarios de Nuestramérica por su nombre". En: Dagnino Contini, A., Torno, Ch. y Melón, D. (Comps.). (2021). *Geografía del conflicto: Resistencias en territorio de Nuestramérica*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. (Variaciones; 2). Recuperado de <https://www.libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/171>

Didi-Huberman, Georges (2011). *Lo que vemos, lo que nos mira*. Buenos Aires. Editorial Manantial.

Dussel, Inés y Gutiérrez, Daniela (comp.) (2014). *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen*. Bs. As. Editorial Manantial.

Fernández Caso, M. Victoria y Gurevich, Raquel (2007). *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Biblos. Claves para la formación docente. Primera edición, 2007.

Fernández Caso, Maria (2014) *Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores*. Buenos Aires: Biblos.

Hollman, Verónica y Lois, Carla (coord.) (2013). *Geografía y cultura visual. Los usos de las imágenes en las reflexiones sobre el espacio*. Rosario. Protohistoria Ediciones; Universidad Nacional de Rosario.

Hollman, Verónica y Lois, Carla. (2015). *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*. Buenos Aires. Paidós.

Reguillo, Rosana (2020). Políticas de la (In)visibilidad. La construcción social de la diferencia. Clase 7. Modulo I. Educación, imágenes y medios - Cohorte 16. FLACSO Argentina, disponible en flacso.org.ar/flacso-virtual.

Riestra, D.; Crivelli, S. (2005). "Consignas de trabajo en la enseñanza de la lengua: Análisis desde una perspectiva dialógica sociocultural". II Coloquio Argentino de la IADA, 11 al 13 de mayo de 2005, La Plata, Argentina. El diálogo: Estudios e investigaciones. EN: Actas del II Coloquio Argentino de la Asociación Internacional de Análisis del Diálogo. El diálogo: estudios e investigaciones. La Plata: Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13095/ev.13095.pdf

Siede, Isabellino (2010). “Preguntas y problemas en la enseñanza de las Ciencias Sociales” (Capítulo 9). *En Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza*. Editorial Aique.

Zenobi, V. (2009). “Los profesores de geografía, los materiales y sus prácticas”. XI Jornadas de Investigación del Centro de Investigaciones Geográficas y del Departamento de Geografía, 12 y 13 de noviembre de 2009, La Plata, Argentina. EN: Actas. La Plata: UNLP-FAHCE. Departamento de Geografía. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.815/ev.815.pdf

Fuentes consultadas

Ley N° 26.206 de Educación Nacional. (MNE 2006)

Ley para la implementación de la Educación Ambiental integral en la República Argentina. Disposiciones Nro. 27621 de 2021.