

# La enseñanza de una geografía renovada en la formación universitaria de docentes para el nivel primario: experiencias formativas

## The Teaching of a Renewed Geography in the University Training of Teachers for the Primary Level: Training Experiences

 <https://doi.org/10.48162/rev.40.050>

**María Verónica De Faveri**

Departamento de Ciencias Sociales, Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo  
Argentina

 <https://orcid.org/0009-0003-2283-7071>  
 [veronicadefaveri@ffyl.uncu.edu.ar](mailto:veronicadefaveri@ffyl.uncu.edu.ar)

### RESUMEN

Las experiencias situadas que se comparten a continuación surgen de la necesidad de implementar estrategias didácticas innovadoras en nuestras aulas, que estimulen el aprendizaje activo entre futuros docentes. Una de estas estrategias es la discusión dirigida con el formato de mesa redonda, utilizada para el análisis crítico de textos geográficos. Su aplicación fomenta el debate y la reflexión entre los estudiantes, permitiéndoles no solo comprender contenidos teóricos, sino también desarrollar habilidades críticas y analíticas fundamentales para su futura labor docente.

Además de la mesa redonda, se hace referencia a la salida didáctica autoguiada, estrategia que no solo acerca a los estudiantes al contexto geográfico real, sino que también les permite aplicar los conceptos aprendidos en un entorno práctico y observar directamente los fenómenos geográficos en acción. Esta metodología promueve un aprendizaje experiencial y también estimula la curiosidad y el interés por comprender los complejos entrelazamientos entre lo social, lo territorial y lo ambiental.

Ambas experiencias formativas no se limitan a la transmisión de información, sino que buscan desarrollar competencias claves en los estudiantes, como la capacidad de análisis crítico, la resolución de problemas geográficos y la aplicación de conocimientos teóricos a

situaciones concretas. Los aportes de esta geografía renovada están en sintonía con las demandas contemporáneas de la educación geográfica, que requiere no solo un dominio de contenidos, sino también habilidades prácticas y una comprensión profunda de los desafíos socio-ambientales actuales.

Se espera que estas propuestas sean un aporte al campo de la educación geográfica, en la formación de docentes para el nivel primario, haciéndolas extensivas para el resto de los niveles del sistema educativo, que promuevan un aprendizaje activo y reflexivo que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos complejos de la enseñanza y comprensión de los fenómenos geográficos contemporáneos.

**Palabras clave:** geografía renovada, estrategias didácticas, formación docente

### **ABSTRACT**

The situated experiences shared below arise from the need to implement innovative didactic strategies in our classrooms that stimulate active learning among future teachers. One of these strategies is the guided discussion with the round table format, used for the critical analysis of geographic texts. Its application encourages debate and reflection among students, allowing them not only to understand theoretical content, but also to develop critical and analytical skills that are fundamental for their future teaching work.

In addition to the round table, reference is made to the self-guided field trip, a strategy that not only brings students closer to the real geographic context, but also allows them to apply the concepts learned in a practical environment and directly observe geographic phenomena in action. This methodology promotes experiential learning and also stimulates curiosity and interest in understanding the complex intertwining of social, territorial and environmental issues.

Both formative experiences are not limited to the transmission of information, but seek to develop key competencies in students, such as the capacity for critical analysis, the resolution of geographic problems and the application of theoretical knowledge to concrete situations. The contributions of this renewed Geography are in tune with the contemporary demands of geographic education, which requires not only a mastery of content, but also practical skills and a deep understanding of current socio-environmental challenges.

These proposals are expected to be a contribution to the field of geographic education, in the training of teachers for the primary level, extending it to the rest of the levels of the educational system, promoting an active and reflective learning that prepares students to face the complex challenges of teaching and understanding contemporary geographic phenomena.

**Keywords:** Renewed Geography, Didactic Strategies, Teacher Training

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo da cuenta de una serie de propuestas didácticas desarrolladas en la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales II: Geografía, en la carrera Profesorado de Grado Universitario en Educación Primaria, de la Facultad de Educación, Universidad Nacional de Cuyo (Mendoza, Argentina). Se compartirán a continuación algunas experiencias de aprendizaje para el periodo 2024, las cuales dan continuidad al trabajo que se venía realizando en la cátedra, promovido por la profesora Ana Scoones.

El encuadre del espacio curricular apunta a la enseñanza de una geografía renovada, centrada en la comprensión de procesos socio-territoriales y ambientales, que considera los cambios y continuidades en las estructuras y en las relaciones sociales lo largo del tiempo. Es por ello que las experiencias que se compartirán se adaptan al mismo.

La formación docente que se propone, pone el foco en el análisis e interpretación de la realidad social. Por esto se utilizan categorías explicativas como la de tensiones y conflictos, ya que se centran en las disputas entre actores sociales en diferentes contextos, y por distintas motivaciones e intereses; en la multicausalidad que revisten los fenómenos y los procesos, así como también la multiperspectividad y voces en el análisis. Estos elementos son fundamentales para que los docentes puedan proporcionar el día de mañana, una enseñanza rica y comprensiva, capaz de abordar la complejidad de los procesos históricos y sociales de manera crítica y reflexiva.

Se pretende que, con el desarrollo de prácticas de aprendizaje significativo, los futuros docentes universitarios formados para desempeñarse en el Nivel Primario, sean capaces de vincularse con situaciones y contextos escolares diversos, reconociendo y valorando esa diversidad, adaptando estrategias de enseñanza a diferentes realidades.

Desde una perspectiva crítica de la enseñanza de la geografía y abierta a las miradas humanistas, se espera favorecer la comprensión de los fenómenos sociales y territoriales de carácter multifacético y que su enseñanza refleje esa complejidad.

Para ello es fundamental construir conocimientos abiertos y flexibles ya desde la formación docente.

### **MARCO DE REFERENCIA: APORTES DE LA GEOGRAFÍA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESORES UNIVERSITARIOS PARA EL NIVEL PRIMARIO**

La educación geográfica se nutre de aspectos varios para su desarrollo. Así lo entienden De Souza Cavalcanti y Alves Dos Santos (2020): “la formación inicial y continuada del profesor debe ser amplia, consistente y atender a las múltiples dimensiones y referencias del conocimiento: la ciencia de referencia, las ciencias de la educación y los conocimientos de la sociedad” (pp. 36-37). En un mundo globalizado, en pleno siglo XXI, la geografía puede ofrecer mucho más como disciplina que lee y entiende a los territorios y sus territorialidades. Es por ello que educar para la formación de competencias espaciales implicaría alcanzar un aprendizaje espacial que fortalezca la construcción del sujeto (Garrido Pereira, 2005). Este debería vincularse –según el autor– con lo cognitivo, que considera tanto las categorías sistematizadoras del espacio (territorio, paisaje, lugar región y ambiente) y también con la experiencia espacial de los estudiantes, que generalmente, no es muy considerada por la geografía escolar.

Es por ello que las estrategias didácticas que se compartirán a continuación, se preocupan por lograr este cometido: en primer lugar, aproximando a los futuros docentes a algunas de estas categorías importantes para ser profundizadas en el nivel, como son territorio, lugar, ambiente, relaciones entre la sociedad y la naturaleza, recursos naturales, espacialidad urbana, entre otras. Posteriormente, a través de prácticas relacionadas con el trabajo en campo, se espera que los estudiantes del profesorado adquieran la capacidad de no solo identificar configuraciones espaciales, sino también de “ver el espacio desde su propia percepción”.

Por esto, resulta significativo incorporar la subjetividad espacial, pensando en las miradas que pueden aportar los estudiantes para interpretar su entorno. En este sentido, la ‘geografía de la vida cotidiana’ puede otorgar aportes interesantes a la formación docente.

Las Geografías de la Vida Cotidiana estudian la relación espacio/sociedad de las situaciones de interacción. La interacción refiere a las personas situadas espacio-temporalmente en un contexto intersubjetivo desde el cual le dan sentido al espacio y al otro, en un proceso constante de interpretación (re significación) y de construcción de los espacios de la vida (Lindón y Hiernaux, 2006, p. 357).

Recuperar el punto de vista de quienes transitan cotidianamente los espacios implica re pensar el espacio desde las propias experiencias espaciales. La experiencia espacial “integra distintas temporalidades: la experiencia siempre remite a la memoria, a lo vivido en el pasado y también se anticipa sobre lo que aún no se vive, pero en esencia toda experiencia es presente, un presente complejo” (Lindón y Hiernaux, 2006, p. 388).

Estas consideraciones nos interpelan acerca del sentido, es decir, sobre las finalidades relacionadas con la enseñanza de la geografía. Zenobi (2019) señala que las enseñanzas vinculadas al nacionalismo patriótico propio de la etapa de conformación de los estados-nación –de la mano de la valoración de las bondades físicas del ambiente por sobre los aspectos sociales, vistos y entendidos como compartimentos estancos– quedaron atrás. Hoy, enseñar geografía –según lo explicita la autora– estaría más vinculado con preparar a los estudiantes para desenvolverse en su vida cotidiana, aproximándolos también a conflictos socio-territoriales en distintas escalas que promuevan la reflexión crítica a través de la comprensión de las multicausalidades que inciden en los mismos. Por otro lado, se rescata la necesidad de potenciar actitudes de valor y respeto por el patrimonio natural y cultural como así también el desarrollo de la participación y el compromiso en democracia.

De la mano de estas reflexiones, emerge la idea de ciudadano territorial propuesta por Gutiérrez Tamayo y Sánchez Mazo (2011). Según los autores, el ciudadano territorial se construye, a partir de la educación geográfica para la democracia en el ejercicio de la ciudadanía, el cual, debe estar ligado y vinculado con su territorio participando activamente en su construcción e identificando injusticias y diferencias. Además, se espera que sea capaz de reconocer la pluralidad y de

participar críticamente conociendo sus derechos y deberes, en definitiva, formándose para la vida.

El territorio, entendido como espacio geográfico usado, apropiado y construido, es decir, dotado de sentidos y producto de la transformación histórica efectuada por los sujetos que lo habitan, puede favorecer o imposibilitar el ejercicio de la ciudadanía por parte de los ciudadanos territoriales [...] El ciudadano territorial formado debida y adecuadamente, estará en capacidad y suficientemente motivado para ejercer su ciudadanía territorializada y, con ello, de conjunto, aspirar a construir democracia: finalidad básica de su proceso formativo consciente e intencionado (Gutiérrez Tamayo y Sánchez Mazo, 2011, p. 8).

Las reflexiones hasta ahora introducidas, constituyen el marco que respalda las experiencias que a continuación se compartirán, intentan aportar a la formación de futuros docentes reflexivos, e innovadores.

## **DIÁLOGOS EN TORNO A LAS CATEGORÍAS DEL PENSAMIENTO GEOGRÁFICO ACTUAL: LA MESA REDONDA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA**

La estrategia didáctica de la mesa redonda implica la promoción de un espacio de diálogo y debate donde los participantes tienen la oportunidad de expresar sus opiniones y compartir conocimientos sobre un tema específico. Tradicionalmente, se organiza a partir de un grupo de expositores que presentan argumentos y puntos de vista sobre una temática, donde un moderador –quien dirige la dinámica– otorga la palabra y favorece la conversación y el resto de los participantes (audiencia) quienes escuchan el debate, pero pueden intervenir con comentarios y preguntas.

Con el objetivo de analizar e interpretar bibliografía de diferentes autores, se propuso a los estudiantes del Profesorado de Educación Primaria, participar de una actividad de evaluación con discusión dirigida, siguiendo el formato de una mesa redonda. Esto disparó la reflexión en torno a la necesidad de dejar atrás la

enseñanza tradicional de la geografía, para dar paso a una geografía escolar explicativa de los procesos territoriales.

La actividad se organizó con la participación de los estudiantes en formato de parejas pedagógicas. A cada una de estas parejas se les asignó la lectura de dos textos correspondientes a autores diferentes. Las lecturas propuestas se relacionaban con aspectos y dimensiones que interactúan en el campo de la didáctica de la geografía, preferentemente con la dimensión epistemológica y las prácticas de enseñanza.

El propósito de esta tarea consistía en que los grupos realizarán una lectura interpretativa de los autores propuestos en el Eje 1 del espacio curricular, intercambiando ideas con la finalidad de analizar, comprender y relacionar conceptos y categorías propias de la geografía, pensando en su enseñanza.

Una vez cumplida esta etapa de aproximación a los textos y de su posterior lectura en profundidad, se da paso a la esquematización de ideas claves a través de la elaboración de mapas mentales. Los mismos se socializaron con el resto del grupo clase y se utilizaron para la posterior discusión en la mesa redonda.

Posteriormente, se solicitó a los integrantes de cada pareja elaborar 4 interrogantes sobre el contenido de cada uno de los textos. Estas interrogantes estructuraron la discusión tal como explicaremos a continuación.

La dinámica de la mesa redonda estuvo dirigida por el docente de la cátedra en carácter de moderador, quien orientó la discusión y se aseguró que todos los puntos de vista fueran considerados, sin desviar el enfoque en el tema central.

Una vez que espacialmente estuvieron todos los grupos dispuestos en círculo, se dio inicio a la discusión. En ese momento el docente-moderador indicó al grupo 1 sobre qué autores (de los analizados previamente) deberían preguntar. De esta forma, el grupo número 1 comienza planteando dos de las cuatro preguntas formuladas al grupo número 2. Los integrantes de este último responden y luego plantean dos de las cuatro preguntas elaboradas al grupo número 3, y así sucesivamente (Figura 1).

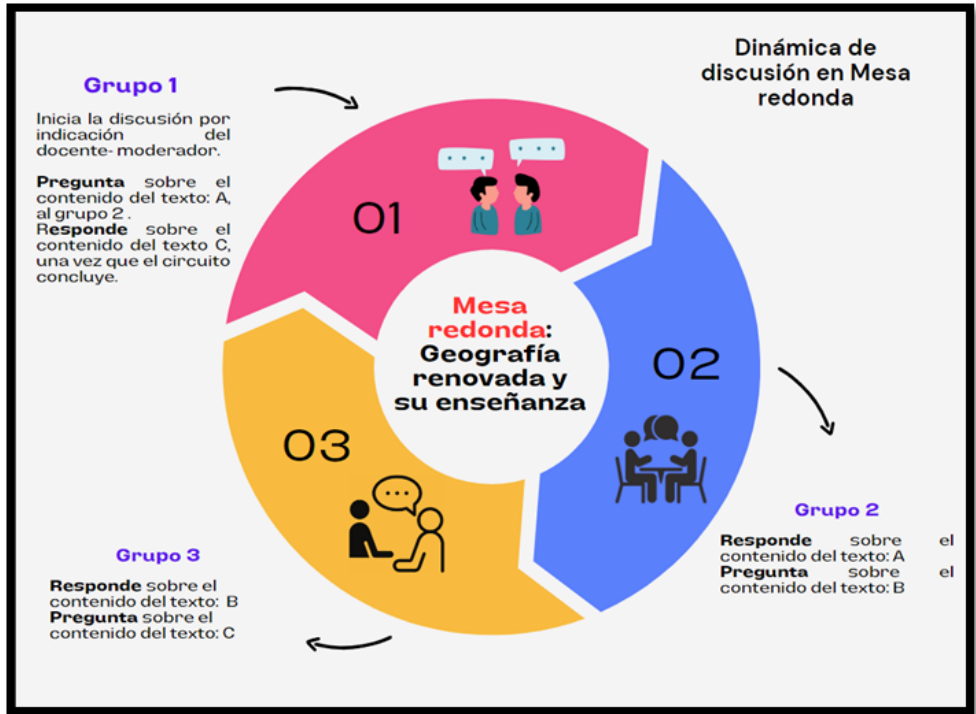


Figura 1. Dinámica de discusión en mesa redonda. Fuente: Elaboración propia.

Esta secuencia se vio enriquecida por las intervenciones de integrantes de los diferentes grupos quienes, ordenadamente, pidieron la palabra para ampliar y /o ejemplificar en torno a las respuestas de sus compañeros. Esto implica que, si bien la dinámica se presenta como una sucesión estructurada para favorecer la participación de todos, se flexibiliza para dar la palabra y complementar.

Cabe aclarar que los estudiantes formulan cuatro interrogantes y solo socializan dos, ya que la selección bibliográfica se repite, por tratarse de grupos numerosos. Esto posibilita a los estudiantes optar por qué interrogantes proponer y cuáles no, si otro grupo ya formuló una pregunta parecida.



Otro de los puntos a destacar es que, si bien cada pareja pedagógica fue asignada con dos lecturas obligatorias, se los invita a realizar la lectura del resto de los textos de manera optativa, aspecto que facilita el diálogo en la mesa redonda.

Una vez finalizada la discusión entre los grupos, el docente moderador da paso al último momento de esta estrategia: la reflexión metacognitiva. En esta instancia, los estudiantes manifestaron lo valioso de generar instancias de aprendizaje que fomenten la participación activa y el protagonismo en su propio proceso de aprendizaje. Además, resaltaron que, si bien, les resultó muy desafiante referirse a categorías teóricas de la geografía, lograron establecer relaciones significativas y reflexionaron sobre qué geografía aprendieron a lo largo de su vida y qué geografía quieren enseñar a sus alumnos en el futuro.



**Figura 2.** Esquema elaborado por una estudiante del Profesorado de Educación Primaria, partir de la lectura bibliográfica propuesta. Fuente: Archivo personal de la autora. Nota: en el esquema vemos como la estudiante logra diferenciar los aspectos centrales expresados por la autora, y establece relaciones claras entre los mismos.

A continuación, se compartirá un ejemplo que da cuenta del desarrollo de esta estrategia didáctica en el Nivel Superior. En este caso, se seleccionó el trabajo de una estudiante de 3º 2º turno tarde, quien participó individualmente de la actividad propuesta. En primer, lugar la alumna realiza la lectura de la bibliografía y esquematiza su contenido (Figura 2).

Luego de concluido este paso, la estudiante formula una serie de interrogantes que posibilitan su participación activa en la mesa redonda:

- Según Raquel Gurevich, ¿a qué se denomina geografía renovada y cómo la vincula con los nuevos sujetos de aprendizaje?
- ¿De qué manera la enseñanza de la geografía puede contribuir a la formación de ciudadanos globales informados y comprometidos?
- ¿Qué oportunidades y desafíos presenta la integración de enfoques interdisciplinarios en la enseñanza de la geografía, especialmente en relación con temas como el cambio climático o la migración global?
- ¿Cómo pueden los educadores evaluar de manera efectiva la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes en relación con los conceptos de territorios y lugar en la geografía contemporánea?

El balance de la experiencia fue sumamente positivo, ya que se pudo desarrollar una estrategia didáctica innovadora para el Nivel Superior, que promueve el desarrollo del trabajo colaborativo entre pares, el desarrollo de la capacidad de análisis y síntesis en los estudiantes, favoreciendo una comprensión profunda y crítica de los contenidos.

## **LA SALIDA DIDÁCTICA AUTOGUIADA COMO ESTRATEGIA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL NIVEL SUPERIOR**

La salida didáctica es una estrategia que ha acompañado a la enseñanza de la geografía desde siempre. Entre las posibilidades que ofrece, la más importante tiene que ver con el contacto directo con la realidad, identificando *in situ* los elementos que la conforman y la territorialidad de los actores sociales. A pesar de

las potencialidades que ofrece, necesita ser actualizada para superar lo meramente descriptivo, poniendo el foco en los problemas, conflictos y desigualdades propios de los espacios geográficos de hoy.

Con el objetivo de aproximar a los estudiantes a su realidad cotidiana para analizarla críticamente, es que se propuso una actividad grupal consistente en la realización de un recorrido autoguiado por el espacio urbano de la ciudad de Mendoza. Autoguiado alude a la espontaneidad con la que los estudiantes transitan por el espacio asignado, considerando los lineamientos presentados por el docente, antes de la salida didáctica.

Es importante aclarar que los estudiantes realizan el recorrido con su grupo de referencia (sin el acompañamiento del docente) y establecen ellos mismos los límites del recorrido. Tal como expresa Raquel Pulgarín Silva:

La salida de campo posibilita el aprendizaje significativo del espacio geográfico en el que vivimos, por lo tanto, permite alcanzar la finalidad de las ciencias sociales: comprender el mundo real. Es una estrategia estrechamente relacionada con el proceso de construcción de conocimiento científico, al abordarla como una de las prácticas de la ciencia moderna, desde la cual se produce y se reproduce el conocimiento (Pulgarín Silva, 1998, p. 1).

De esta manera, constituye una opción para la formación del profesorado quienes –mientras experimentan la actividad en primera persona– podrán replicarla con sus estudiantes en un futuro.

Organizar una salida didáctica implica realizar tareas antes, durante y después de la misma (Pulgarín Silva, 1998), considerando que “la tarea de la geoenseñanza deberá, de acuerdo con Souto (1990), hacer posible el análisis crítico de la dinámica geográfica cotidiana, asumiendo como orientación inicial la formulación de interrogantes que propicien, tanto la reflexión cuestionadora como la participación activa” (Santiago Rivera, 1999, p. 4). A lo expuesto, se suman los enfoques propuestos por Alderoqui y Villa (2001): enfoque histórico patrimonial, enfoque ambiental y enfoque morfológico y social. Estos son fundamentales para pensar en qué aspectos se pondrá foco durante la salida didáctica. Son muy útiles para

reflexionar en los momentos previos, ya que permiten centrarse en ciertas dimensiones espaciales, evitando superposiciones y confusiones, sobre todo en estudiantes que no son geógrafos en formación.

La actividad propuesta pretendió abordar el espacio urbano como el espacio geográfico social vivido, que condensa un conjunto de símbolos que le han sido atribuidos atendiendo a un proceso histórico por la sociedad que la conforma y transforma. Se propusieron diferentes temas-problemas que es posible evidenciar en distintos recorridos (Tabla 1).

Temas-problema	Recorridos propuestos para el espacio urbano de la Ciudad Mendoza
Deterioro urbano, riesgos y problemas ambientales en el núcleo histórico de Mendoza	Museo del área Fundacional y Ruinas de San Francisco Casa de San Martín (Centro histórico).
	Avda. San Martín (Alameda).
El transporte público en el espacio urbano: dicotomías y contrastes en materia de infraestructura y cobertura	Avda. Las Heras y estación Mendoza (ferrocarril), hoy Metrotranvía.
Tensiones en la funcionalidad de los espacios verdes de la Ciudad de Mendoza	Plazas Independencia, España, Italia, San Martín y Chile.
	Av. Emilio Civit y Parque Gral. San Martín
Desequilibrios que acompañan los cambios en las funciones urbanas dentro de la ciudad: los distintos barrios ayer y hoy	Parque Central, nuevo crecimiento urbano en altura, viviendas colectivas (Procrear)
	Espacios comerciales y recreativos: calle Aristides Villanueva y Avenida Sarmiento
	El kilómetro 0: Edificios simbólicos Pasaje San Martín, Edificio Gómez, Legislatura y peatonal Sarmiento
	Barrio Cívico. Desde calle 9 de Julio a Calle Perú y desde calle Pedro Molina a calle Peltier.

**Tabla 1.** Temas-problema propuestos a los estudiantes para ser profundizados en distintos recorridos a través de la salida didáctica autoguiada. Fuente: Elaboración propia.

Una vez asignados los temas y los recorridos, cada grupo comenzó a trabajar en clase realizando tareas previas de aproximación a las problemáticas, a través de la búsqueda de información y de la lectura de diferentes fuentes bibliográficas que tuvo en cuenta el/los enfoques elegidos para abordar el espacio en cuestión: el histórico patrimonial, el morfológico y social y el enfoque ambiental. También plantearon preguntas problematizadoras y anticipaciones de sentido para desentramar a lo largo del desarrollo de la estrategia didáctica.

Durante el recorrido autoguiado propiamente dicho, se les solicitó a los estudiantes observar y profundizar en torno a los siguientes aspectos y registrar lo visto a través de notas de campo y registros fotográficos.

- Tensiones/ conflictos en el espacio recorrido. Lugar dónde se evidencian. Motivos que los producen, actores sociales implicados, etc.
- Identificar en el recorrido edificios simbólicos, monumentos y espacios que correspondan a distintas etapas del crecimiento de la ciudad.
- Observar las diferencias en la edificación, tipos de viviendas, comercios, equipamiento, servicios que encuentra en las calles recorridas (por ejemplo, una avenida y una calle) y entre las secciones (la cuarta y la quinta, por ejemplo). Espacios recuperados y en transformación reciente. Fragmentación espacial.
- Identificar problemáticas ambientales (si las hay) en el espacio urbano de la Ciudad de Mendoza (tales como problemas de congestión de tránsito, mal estado de espacios verdes, residuos sólidos urbanos, contaminación del aire, etc.).
- Indagar sobre las transformaciones que los espacios han sufrido a lo largo del tiempo. Para ello se recomienda la búsqueda de información complementaria y el análisis de fotografías históricas para conocer un poco más sobre cómo y por qué los espacios analizados presentan los cambios registrados en el presente.
- Registrar sensaciones que les genera el tránsito por los distintos espacios, como parte del recorrido.

Algunos de los aspectos solicitados pueden evidenciarse en las figuras 3 y 4.



Figura 3. Infraestructura urbana deteriorada en Paseo Alameda<sup>1</sup>. Fuente: archivo fotográfico de la autora.

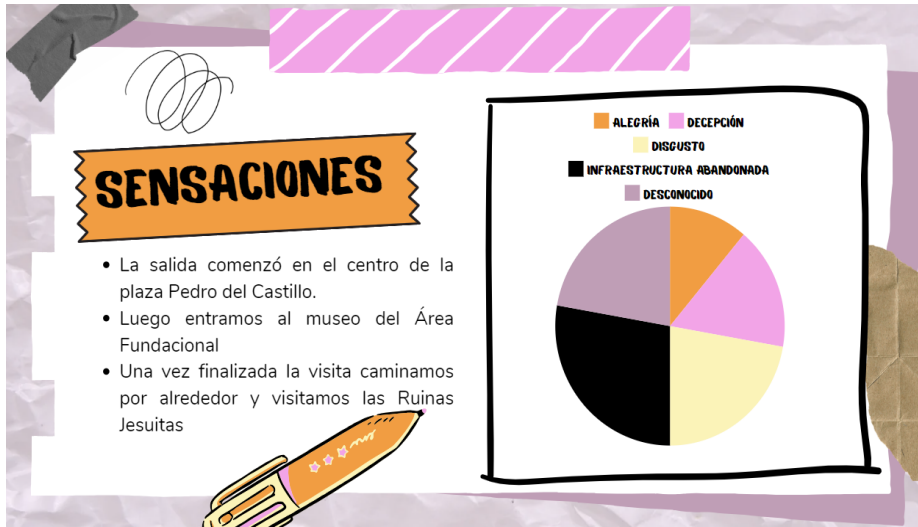


Figura 4. Collage: usos del suelo en el primer tramo de calle Arístides Villanueva<sup>2</sup>. Fuente: archivo fotográfico de la autora.

<sup>1</sup> Estudiantes de 3° 1° Turno Mañana analizaron el espacio urbano desde la perspectiva morfológica, realizando un relevamiento detallado del estado de la infraestructura.

<sup>2</sup> Collage elaborado por estudiantes de 3° 1° Turno Mañana, que representa usos del suelo a lo largo de la calle Arístides Villanueva, en el tramo comprendido entre Avenida Belgrano y Martínez de Rosas.

También, se registraron las sensaciones que les despertaban los espacios recorridos (Fig. 5).



**Figura 5.** Sensaciones identificadas por las estudiantes, al recorrer el Área Fundacional de Mendoza<sup>3</sup>.  
Fuente: Archivo fotográfico de la autora.

El grupo de estudiantes que elaboró la síntesis, manifestó decepción frente al estado de la infraestructura abandonada de la Plaza Pedro del Castillo (especialmente de la fuente localizada en el subsuelo) y disgusto por la falta de asesoramiento y orientación brindada por los guías en el Museo del Área Funcional. También, evidenciaron desconocimiento sobre algunos edificios que rodean a la plaza, como es el caso del edificio que otrora fuera el hogar de ancianos San Vicente de Paul. Desde el enfoque ambiental, resaltaron la presencia de basura en colectores aluvionales y en las paradas de colectivos de la zona, lo cual generó sentimientos de decepción e impotencia.

Una vez realizadas las tareas previas a la salida y el recorrido autoguiado, los estudiantes vuelven al aula para reflexionar sobre el proceso realizado. Se retoman

<sup>3</sup> Sensaciones compartidas por un grupo de estudiantes de 3° 1° Turno Mañana tras realizar la salida didáctica autoguiada, quienes analizaron el espacio desde una perspectiva morfológica y ambiental.

los interrogantes y las anticipaciones de sentido, se vuelve sobre los temas problema y se los analiza en profundidad. Como actividad final, los grupos de estudiantes socializaron sus experiencias y conclusiones y compartieron el croquis del recorrido realizado, resultado de un mapeo participativo.

En la figura 6 podemos observar una de las producciones, resultado de la salida didáctica autoguiada a la estación Mendoza del Metrotranvía, espacio recientemente refuncionalizado. Allí, las estudiantes registraron, además de los elementos propios del espacio recorrido, sus percepciones y experiencias con iconografías propias: se refieren a zonas seguras e inseguras dentro del predio, a la presencia/ ausencia de señalización, espacios donde se sintieron a gusto y donde no y espacios vandalizados dentro del predio. Esta actividad intentó mostrar otras formas de representar el territorio, que superó la mera descripción de los fenómenos, incorporó las vivencias de quienes transitan por la ciudad y perciben los espacios a través de sus propias interpretaciones.



**Figura 6.** Croquis participativo 4. Fuente: Archivo fotográfico de la autora.

<sup>4</sup> Croquis participativo que aborda dicotomías y contrastes en materia de infraestructura y cobertura del transporte urbano, en la Estación Mendoza del Metrotranvía, elaborado por estudiantes de 3° 2°



En la figura 7, la representación elaborada por las estudiantes incorpora elementos en tercera dimensión sobre las funciones urbanas características del Paseo Alameda, que diferencian actividades diurnas y nocturnas. De esta manera, las estudiantes lograron especificar qué espacios presentan más y menos dinamismo en cada momento del día a partir de la salida didáctica autoguiada, realizada de manera grupal. La puesta en común de las experiencias de campo desarrolladas en esta práctica, resultó sin duda muy valiosa. Los estudiantes valoraron la importancia de ahondar en torno a la dinámica y procesos que atravesaron sectores del espacio urbano que conocían y transitaban cotidianamente, y otros que les eran ajenos.



**Figura 7.** Croquis participativo y elementos en tercera dimensión <sup>5</sup>. Fuente: Archivo fotográfico de la autora.

Turno Tarde, donde primaron los enfoques histórico-patrimonial y morfológico-social para orientar las observaciones.

<sup>5</sup> Estudiantes de 3° 2° Turno Tarde presentan su croquis participativo sobre el recorrido autoguiado en el Paseo Alameda, abordado desde un enfoque morfológico-social. Nótese que el despliegue del

Rescataron la importancia de aproximarse al espacio con tareas preliminares llevadas a cabo en el aula, que contextualizan su salida didáctica y lo significativo de recuperar sus propias percepciones acerca de la dinámica de los espacios recorridos.

## **REFLEXIONES FINALES: EL DESAFÍO DE ENSEÑAR UNA GEOGRAFÍA SIGNIFICATIVA PARA LA FORMACIÓN DOCENTE**

Es sabido que en las aulas de los Niveles Primario y Secundario de nuestro país coexisten enfoques disciplinares y didácticos muy diferentes: por un lado, hay un gran peso de lo descriptivo y de lo memorístico en la enseñanza de las Ciencias Sociales, y por otro, asoman intentos de una enseñanza que promueva la comprensión de problemas socio-espaciales, de procesos y de desequilibrios. Lo fundamental en tal caso es decidir cuál es el camino que queremos tomar y qué capacidades queremos potenciar en futuros docentes para contribuir a la comprensión del mundo actual.

En este sentido, Eduardo Silber (2020) afirma que la enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario, debe permitir a los estudiantes "ver" el mundo social más allá de lo obvio, comprendiendo e interpretando la realidad social y actuando sobre ella. Sin dudas, una geografía explicativa, que enseña a argumentar y favorece la comprensión, es la que ofrece mayores oportunidades para ello.

Resulta necesario formar docentes que desarrollen su propio pensamiento crítico y la capacidad de análisis, y en el futuro, lo transmitan a sus estudiantes. Aprender a analizar, reflexionar y cuestionar información, es clave en la formación docente universitaria. Se trata de habilidades que son esenciales para guiar a los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje crítico.

Desde la enseñanza de una geografía explicativa, podemos aportar a la formación de docentes capaces de seleccionar estrategias y metodologías innovadoras para la enseñanza de Ciencias Sociales en el aula, que favorezcan la comprensión del

---

mismo es en sentido horizontal, ya que las estudiantes incorporaron elementos con volumen para señalar los cambios dentro del espacio analizado.

mundo real. Esto incluye el uso de recursos didácticos, la planificación de actividades prácticas significativas y la implementación de proyectos que involucren a los estudiantes en el aprendizaje activo y contextualizado.

Así, se resalta el valor de la geografía como ciencia que nos enseña a pensar el mundo, con toda su complejidad:

La geografía que se enseña habitualmente en la escuela no suele preparar a los alumnos para comprender y afrontar los graves problemas sociales y ambientales de nuestro mundo. Ello puede observarse, entre otros, en el tipo de conocimiento escolar presente en los libros de texto. Pero el mero cambio del conocimiento escolar de dichos libros no sería una solución suficiente; es necesario un verdadero cambio de la cultura escolar. En ese sentido, trabajar en torno a problemas sociales relevantes, con una perspectiva de investigación escolar, es una alternativa que puede contribuir a la transformación de la educación escolar y, al mismo tiempo, al desarrollo profesional de los profesores (García Pérez, 2011, p. 1).

El presente trabajo da cuenta del desarrollo de dos experiencias en el aula universitaria que intentan promover la enseñanza de una geografía renovada, que ponga en valor la importancia de desarrollar marcos teóricos claros para la comprensión de los cambios sociales, económicos, políticos, ambientales y tecnológicos contemporáneos y sus impactos en el territorio. También propone considerar las experiencias espaciales de los estudiantes, resultado de su transitar cotidiano por el espacio urbano.

En suma, las propuestas didácticas desarrolladas intentan favorecer en los estudiantes universitarios, la comprensión de los procesos que subyacen a la formación de paisajes y territorios, considerando el contexto histórico y social para entender cómo y por qué ciertas configuraciones espaciales han surgido y evolucionado a lo largo del tiempo.

Con ello se pretende fomentar el pensamiento crítico, alentándolos a cuestionar y analizar las causas y consecuencias de los fenómenos geográficos, desarrollando explicaciones fundamentadas que recuperen sus propias vivencias.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alderoqui, S. y Vila, A. (2001). La ciudad revisitada. En B. Aisemberg y S. Alderoqui (Comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales II. Teorías y Prácticas* (pp. 105-110). Paidós Educador.
- De Souza Cavalcanti, L. y Alves Dos Santos, L. (2020). Formar para la docencia en Geografía: Un camino para la cooperación. *Didáctica Geográfica*, (21), 19-39. <https://doi.org/10.21138/DG.471>
- García Pérez, F. (2011). Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar. *Revista Anekumene – Geografía, cultura y educación*, (2), 1-21. <https://core.ac.uk/download/pdf/51389316.pdf>
- Garrido Pereira, M. (2005). El espacio por aprender, el mismo que enseñar: las urgencias de la educación geográfica. *Cuadernos CEDES*, 25(66). <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200002>
- Gurevich, R. (2009). Territorios y lugares del mundo hoy: notas para su enseñanza. *Revista 12(ntes)*, 9-12. <http://socialesyescuela.com.ar/items/show/116>
- Gutiérrez Tamayo, A. L. y Sánchez Mazo, L. M. (2011). El ciudadano territorial, propósito de la educación geográfica. *Revista Geográfica de América Central*, (2), 1-17. Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica.
- Lindón, A. y Hiernaux, D. (Dirs.). (2006). *Tratado de geografía humana*. Anthropos Editorial y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Pulgarín Silva, R. (1998). La excursión escolar como estrategia didáctica en la enseñanza de la geografía. *La Gaceta Didáctica*, 2. Universidad de Antioquia.
- Santiago Rivera, J. (1999). Finalidades educativas de la enseñanza de la Geografía en el contexto del mundo global. *Paradigma*, 20(1). <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/225>
- Silber, E. (2020). *Enseñar ciencias sociales en el nivel primario*. Homo Sapiens.
- Zenobi, V. (2019). ¿Qué aporta la didáctica de la geografía a la formación de la ciudadanía? En G. Funes y M. A. Jara (Comps.), *Investigación y prácticas en Didáctica de las Ciencias Sociales. Tramas y vínculos* (pp. 35-46). EDUCO (Editorial Universitaria de la Universidad Nacional del Comahue).

## **SOBRE LA AUTORA**

**María Verónica De Faveri.** Profesora de Grado Universitario en Geografía (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo), especialista en educación y TIC (INFoD) y especialista en docencia universitaria (Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional de Cuyo). Actualmente, se encuentra desarrollando sus estudios de Doctorado en Geografía en esta casa de estudios.

Asimismo, se desempeña como profesora de Nivel Superior Universitario en las Facultades de Educación y de Filosofía y Letras, de la Universidad Nacional de Cuyo, en los espacios curriculares Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina, Geografía de Mendoza, Didáctica de la Geografía y Didáctica de las Ciencias Sociales correspondientes a la formación de Profesores de Educación Inicial, Primaria y Secundaria en Geografía. Actualmente es directora del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Educación, de la Universidad Nacional de Cuyo.

Su actividad científica se relaciona con la investigación en educación geográfica, participando activamente en congresos, *webinars*, seminarios y jornadas relacionadas con la temática. Es miembro de la Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la Geografía (ReDIEG) y ha realizado publicaciones de distinto tipo relacionadas con estas líneas de trabajo.