

Volumen 2 - Número 4 - Octubre/Diciembre 2015

REVISTA INCLUSIONES

REVISTA DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS SOCIALES

ISSN 0719-4706

Homenaje a

Horacio
Capel

MIEMBRO DE HONOR COMITÉ INTERNACIONAL
REVISTA INCLUSIONES

Portada: Kevin Andrés Gamboa Cáceres



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS
CAMPUS SANTIAGO

CUERPO DIRECTIVO

Directora

Mg. Viviana Vrsalovic Henríquez
Universidad de Los Lagos, Chile

Subdirectora

Lic. Débora Gálvez Fuentes
Universidad de Los Lagos, Chile

Editor

Drdo. Juan Guillermo Estay Sepúlveda
Universidad de Los Lagos, Chile

Secretario Ejecutivo y Enlace Investigativo

Héctor Garate Wamparo
Universidad de Los Lagos, Chile

Cuerpo Asistente

Traductora: Inglés – Francés

Lic. Ilia Zamora Peña
Asesorías 221 B, Chile

Traductora: Portugués

Lic. Elaine Cristina Pereira Menegón
Asesorías 221 B, Chile

Diagramación / Documentación

Lic. Carolina Cabezas Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

Portada

Sr. Kevin Andrés Gamboa Cáceres
Asesorías 221 B, Chile

COMITÉ EDITORIAL

Mg. Carolina Aroca Toloza

*Pontificia Universidad Católica de Valparaíso,
Chile*

Dr. Jaime Bassa Mercado

Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. Heloísa Bellotto

Universidad de San Pablo, Brasil

Dra. Nidia Burgos

Universidad Nacional del Sur, Argentina

Mg. María Eugenia Campos

*Universidad Nacional Autónoma de México,
México*

Dr. Lancelot Cowie

Universidad West Indies, Trinidad y Tobago

Lic. Juan Donayre Córdova

Universidad Alas Peruanas, Perú

Dr. Gerardo Echeita Sarrionandia

Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Juan Manuel González Freire

Universidad de Colima, México

Mg. Keri González

*Universidad Autónoma de la Ciudad de
México, México*

Dr. Pablo Guadarrama González

Universidad Central de Las Villas, Cuba

Mg. Amelia Herrera Lavanchy

Universidad de La Serena, Chile

Dr. Aleksandar Ivanov Katrandzhiev

Universidad Suroeste Neofit Rilski, Bulgaria

Mg. Cecilia Jofré Muñoz

Universidad San Sebastián, Chile

Mg. Mario Lagomarsino Montoya

Universidad de Valparaíso, Chile

Dr. Claudio Llanos Reyes

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Dr. Werner Mackenbach

Universidad de Potsdam, Alemania

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

Ph. D. Natalia Milanesio

Universidad de Houston, Estados Unidos

Dra. Patricia Virginia Moggia Münchmeyer

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

Ph. D. Maritza Montero

Universidad Central de Venezuela, Venezuela

Mg. Julieta Ogaz Sotomayor

Universidad de Los Andes, Chile

Mg. Liliana Patiño

Archiveros Red Social, Argentina

Dra. Rosa María Regueiro Ferreira

Universidad de La Coruña, España

Mg. David Ruete Zúñiga

Universidad Nacional Andrés Bello, Chile

Dr. Andrés Saavedra Barahona

Universidad San Clemente de Ojrid de Sofía, Bulgaria

Dr. Efraín Sánchez Cabra

Academia Colombiana de Historia, Colombia

Dra. Mirka Seitz

Universidad del Salvador, Argentina

Lic. Rebeca Yáñez Fuentes

Universidad de la Santísima Concepción, Chile

COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL

Comité Científico Internacional de Honor

Dr. Carlos Antonio Aguirre Rojas

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dra. Patricia Brogna

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Horacio Capel Sáez

Universidad de Barcelona, España

Dra. Isabel Cruz Ovalle de Amenabar

Universidad de Los Andes, Chile

Dr. Adolfo Omar Cueto

Universidad Nacional de Cuyo, Argentina

Dra. Patricia Galeana

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Carlo Ginzburg Ginzburg

Scuola Normale Superiore de Pisa, Italia

Universidad de California Los Ángeles, Estados Unidos

Dra. Antonia Heredia Herrera

Universidad Internacional de Andalucía, España

Dra. Zardel Jacobo Cupich

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel León-Portilla

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Dr. Miguel Rojas Mix

Coordinador la Cumbre de Rectores Universidades Estatales América Latina y el Caribe

Dr. Luis Alberto Romero

CONICET / Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Adalberto Santana Hernández

Universidad Nacional Autónoma de México, México

Director Revista Cuadernos Americanos, México

Dr. Juan Antonio Seda
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Dr. Miguel Ángel Verdugo Alonso
Universidad de Salamanca, España

Dr. Eugenio Raúl Zaffaroni
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Comité Científico Internacional

Ph. D. María José Aguilar Idañez
Universidad Castilla-La Mancha, España

Dr. Luiz Alberto David Araujo
Universidad Católica de San Pablo, Brasil

Mg. Elian Araujo
Universidad de Mackenzie, Brasil

Dra. Ana Bénard da Costa
Instituto Universitario de Lisboa, Portugal
Centro de Estudios Africanos, Portugal

Dra. Noemí Brenta
Universidad de Buenos Aires, Argentina

Ph. D. Juan R. Coca
Universidad de Valladolid, España

Dr. Antonio Colomer Vialdel
Universidad Politécnica de Valencia, España

Dr. Christian Daniel Cwik
Universidad de Colonia, Alemania

Dr. Carlos Tulio da Silva Medeiros
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Dr. Miguel Ángel de Marco
Universidad de Buenos Aires, Argentina
Universidad del Salvador, Argentina

Dr. Andrés Di Masso Tarditti
Universidad de Barcelona, España

Ph. D. Mauricio Dimant
Universidad Hebrea de Jerusalén, Israel

Dr. Jorge Enrique Elías Caro
Universidad de Magdalena, Colombia

Dra. Claudia Lorena Fonseca
Universidad Federal de Pelotas, Brasil

Mg. Francisco Luis Giraldo Gutiérrez
Instituto Tecnológico Metropolitano, Colombia

Dra. Andrea Minte Münzenmayer
Universidad de Bio Bio, Chile

Mg. Luis Oporto Ordóñez
Universidad Mayor San Andrés, Bolivia

Dr. Patricio Quiroga
Universidad de Valparaíso, Chile

Dra. María Laura Salinas
Universidad Nacional del Nordeste, Argentina

Dr. Stefano Santasilia
Universidad della Calabria, Italia

Dra. Jaqueline Vassallo
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Dr. Evandro Viera Ouriques
Universidad Federal de Río de Janeiro, Brasil

Dra. Maja Zawierzeniec
Universidad de Varsovia, Polonia

Asesoría Ciencia Aplicada y Tecnológica:
CEPU – ICAT
Centro de Estudios y Perfeccionamiento
Universitario en Investigación
de Ciencia Aplicada y Tecnológica
Santiago – Chile

Indización

Revista Inclusiones, se encuentra indizada en:



Information Matrix for the Analysis of Journals



ISSN 0719-4706 - Volumen 2 / Número 4 / Octubre – Diciembre 2015 pp. 222-243

RE-VISITANDO LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS EN LA FORMACIÓN DE GRADO. EL PROFESORADO DE GEOGRAFÍA DE LA FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS -UNCPBA- TANDIL, ARGENTINA

RE-EXAMINING THE EDUCATIONAL PRACTICES IN THE *FORMACIÓN DE GRADO*. GEOGRAPHY TEACHERS OF THE DEPARTMENT OF HUMAN SCIENCES- UNCPBA- TANDIL, ARGENTINA

Mg. Sandra Elena Gómez

Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina
sgomez@fch.unicen.edu.ar

Fecha de Recepción: 31 de agosto de 2015 – **Fecha de Aceptación:** 25 de septiembre de 2015

Resumen

La pregunta que orienta este ensayo, dibuja una trama de relaciones que no siempre son aspectos estudiados por los especialistas en Didáctica de la Geografía. No obstante aquí se plantea trabajar en la comprensión e importancia de las prácticas en la formación de los profesores de Geografía. En un primer momento del trabajo se aborda el lugar de las prácticas docentes en la formación del profesor de geografía en las universidades públicas de la Argentina, desde las materias curriculares que orientan dicha formación. Luego se aborda específicamente el caso de análisis correspondiente a la carrera de Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires- Argentina, desde los dispositivos pedagógicos siguientes: el Registro de Observaciones de Clase y las Auto-biografías docentes como instrumentos e insumos de investigación de la práctica docente en la formación del profesorado.

Palabras Claves

Formación – Profesorado – Geografía – Prácticas

Abstract

The question that guides this paper, draw a web of relationships that are not always aspects studied by specialists in Geography Teaching. But here it arises to work on understanding and importance of the practice in the training of teachers of Geography. At first the work place teaching practices addressed in teacher training in geography in public universities in Argentina, from curricular materials that guide such training. Then specifically addresses corresponding to the career of teachers of geography in the Faculty of Humanities of the National University of the Center of the Province of Buenos Aires, Argentina analysis from the following pedagogical devices: the Register of classroom observations and the Auto - biographies teachers and research instruments and supplies of teaching practice in teacher education.

Keywords

Geography – Practices – Teacher training

Introducción

El análisis de las prácticas profesionales en el proceso de formación de grado y las prácticas profesionales en la escuela constituyen un permanente desafío para la investigación en la enseñanza de la Geografía¹ resulta imprescindible reflexionar sobre este proceso complejo, incierto e insistir en cómo son construidos, transmitidos y articulados, los conceptos, las ideas, y las representaciones de la realidad en espacio de la práctica docente para obtener el título de profesor de geografía. En el presente trabajo, intentamos poner en consideración breves reflexiones con respecto al lugar del “espacio de la práctica docente” en la currícula de la formación del Profesorado de Geografía en las Universidades Públicas de la Argentina, para luego analizar el caso de la formación del profesor de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (FCH-UNCPBA). El documento está organizado en diferentes apartados, y se estructuran de la siguiente manera: una primera aproximación a través de la reflexión y análisis acerca de la formación y desarrollo profesional del profesorado de Geografía hoy en las Universidades Nacionales y una aproximación de la propuesta del espacio de las prácticas y residencia como instancia de formación-investigación² y viceversa, en la carrera de Profesorado de Geografía de la FCH-UNCPBA, desde los dispositivos pedagógico: el registro de observaciones de clase (no participante) y la narración de la autobiografía escolar.

Las preguntas que orientan este trabajo quedan definidas en la búsqueda de permanentes respuestas a ¿Cómo enseñar a enseñar geografía en el aula? El contexto socioeconómico, tecnológico y cultural, exige hoy más que nunca un cambio de actitud en los educadores próximos a actuar en el ámbito del tercer milenio, la búsqueda no solo del saber, sino esencialmente del saber ser y hacer en el marco de un enfoque renovador y reflexivo sobre la realidad a enseñar³. Así pues, desde el espacio de la práctica, por medio de la interrogación problematizadora, se intenta plantear el movimiento hacia el cambio de actitud en la formación y práctica en el aula re-configurando el dispositivo pedagógico que ha definido el -ser profesor de Geografía-, hasta nuestros días. Este proceso no implica, de ninguna manera que tengamos todas las certezas, al contrario también se generan incertidumbres.

1.- El espacio de la práctica, en la formación de los Profesores de Geografía en la Universidad. Entre permanencias, desafíos y perspectivas.

Los cambios e incertidumbres producto de Reformas educativas⁴ iniciadas en los noventa, explicita una definición del rol de los profesores en la educación, y muestra a su vez, una

¹ X. M. Souto González (coord.), Proyecto curricular en geografía, 12-18 años. Lecturas teóricas para su elaboración (Valencia: Generalitat Valenciana Programa de Reforma, 1990); X. M. Souto González, Didáctica de la Geografía (Barcelona: Ediciones del Serbal, 1999); P. Benejam y J. Pagès (coord.), Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria (Barcelona: Ice Universidad Autónoma de Barcelona – HORSORI, 1998) y P. Benejam, “Falso dilema en la formación del profesorado de secundaria”, Diario El País.com, 2007;

² L. Stenhouse, Investigación y desarrollo del currículo (Madrid: Morata. 1984).

³ T. Unwin, El lugar de la geografía (Madrid: Cátedra. 1992).

⁴ La reforma del estado y dentro de ella, cabe mencionar específicamente el proceso de descentralización, recomendado por organismos técnicos internacionales (ONU, 1982; BM, 1983; OEA, 1987; CEPAL, 1990). En el campo de la Educación argentina, este proceso se visualiza en la reorganización y cambio de misiones y funciones del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación,

clara contradicción con la realidad, poniendo en duda su rol de enseñanza, además de la idea de inclusión y cohesión social, manifestada en las nuevas funciones de las instituciones escolares y sus actores, reemplazando en muchos casos las funciones de educar y enseñar por la de contención social⁵, este mecanismo profundiza una mayor reproducción de las desigualdades sociales y la exclusión, conduciendo hacia una considerable fragmentación en la producción y creación del conocimiento escolar⁶. Es por ello que frente a esta trama, ha sido necesario discutir y poner en escena la formación docente del Profesor de Geografía, para formar un docente que sostenga y contribuya a la formación de ciudadanos críticos, reflexivos y participativos de la realidad que hoy les toca vivir.

De esta forma, nos hemos propuesto avanzar en la formación docente (re)creando los dispositivos pedagógicos que permitan mejorar la práctica educativa en todos sus sentidos. Para iniciar el tema partimos de la definición de la “Práctica profesional docente” según Beltrame y Falsetti, definida como “toda intervención pedagógica del docente contextualizada en su realidad escolar. La misma comprende entre otras cosas, la comunidad, la institución y el aula”⁷. Tomando en cuenta la intervención pedagógica al

“abordaje global y dinámico de la realidad educativa que permite que el alumno esté en contacto con las múltiples manifestaciones del hecho educativo, analizando y comprendiendo sus principales dimensiones y actuando en ellas”⁸.

Ejemplos de ella resulta no solo la enseñanza sino también otras intervenciones relacionadas a la evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, a la comprensión de la cultura institucional, entre otras.

Mientras que, en términos de Ferry “cuando se habla de formación docente es obvio que se trata de una formación en las prácticas de la enseñanza”, entendiéndose las prácticas como “lo que se hace, lo que se produce” en esa relación indisoluble entre la práctica y la teoría, en tanto “las prácticas pedagógicas no pueden funcionar sino es en relación a teorías”⁹.

sobre todo, con la culminación de la transferencia de los servicios educativos de los niveles primario, secundario y terciario no universitario a las provincias y municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, a fines de 1993 y en la sanción de la ley Federal de Educación 24.195/93, Ley de Educación Nacional 26.206 (Giovine, R. 1996-2013) y Ley de Educación Superior (Nº 24.521).

⁵ R. Giovine, El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones. Tesis doctoral. FLACSO/Sede Argentina, 2010.

⁶ En el marco de las Reformas educativas implementadas, la Geografía en el diseño curricular de la Educación Secundaria reduce considerablemente las horas como materia, en función de las orientaciones específicas del currículum escolar. S. Gómez, “Algunas reflexiones en torno a la Aprobación del nuevo Plan de estudios de la Carrera de Geografía de la UNCPBA” En CD IV Jornadas Interdepartamentales de Geografía-Universidad Nacional de Mar del Plata-Facultad de Humanidades-Departamento de Geografía, Mar del Plata 6 y 7 de Octubre de 2006.

⁷ J. M. Beltrame y M. Falsetti, “Sobre la residencia y práctica docente” en, “Enseñar y aprender en la Universidad”, Ponencias de la Primera Jornada sobre Docencia de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento (Buenos Aires: Ed. Al Margen, 2003), 45.

⁸ J. M. Beltrame y M. Falsetti, “Sobre la residencia y práctica docente”... 45.

⁹ Lorda, M. A., Prieto, M. N., El significado de las prácticas de enseñanza en los estudiantes del profesorado de geografía. La reflexión como instancia de formación y aprendizaje. 2010 en http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/4/EXP_4_LORDA_El_significado_de_las_practicas.pdf

De esta forma, la práctica profesional¹⁰ docente constituye una instancia fundamental en la formación de los futuros profesores, en la cual, los mismos no solo adquieren las herramientas teóricas y metodológicas para el accionar en el aula, sino que además, la misma constituye un espacio de reflexión acerca del nuevo rol que ocupa el profesor en este nuevo contexto de transformaciones políticas, sociales, económicas y culturales que repercuten en los objetivos perseguidos por el Sistema Educativo¹¹ y que implican redefinir el rol del profesor en el ámbito escolar. En lo que se refiere a la formación profesional de los profesores de Secundaria, Benejam plantea:

“Que ésta sea necesaria no implica desatender el conocimiento. Desde siempre se sabe que para enseñar hay que dominar un campo de conocimiento, pero hoy, con la democratización de la educación no basta, se precisa también una formación profesional teórico-práctica”. Por ello cuestiona a quienes consideran que es posible educar y enseñar sin una preparación específica¹².

La práctica no es la reproducción acrítica de supuestos previos o de situaciones ideales, sino que la misma adquiere su propia identidad cuando es posible construirse y afianzarse en y por la acción. Ello supone, partir de la práctica para analizar las situaciones, definir los problemas, elaborar los procedimientos y estrategias, cuestionar normas, reglas y estrategias utilizadas de forma habitual y automática, explicitar los procedimientos de intervención y de reflexión durante la acción y repensar los esquemas más básicos, las creencias y teorías implícitas que, en definitiva, configuran las percepciones, los juicios y las decisiones que toma el docente en las situaciones divergentes de la enseñanza. Así, esta se convierte así en un proceso de investigación más que un procedimiento de aplicación, investigación en la acción, mediante el cual el futuro docente se sumerge gradual y paulatinamente en la complejidad del aula y de las instituciones, para comprenderlas e interpretarlas críticamente, para implicarse afectiva y cognoscitivamente en las múltiples, variados y a veces conflictivos escenarios escolares, para cuestionar sus propias creencias, ritos y planteamientos, para analizar y buscar propuestas alternativas, para ser artífice y protagonista de la realidad escolar. Concebir la práctica desde esta perspectiva implica hacerlo desde la complejidad que ésta presenta, como un sistema de interrelaciones y de construcción permanente, reflexiva, crítica y creativa, espacio propicio para la construcción de la identidad docente.

Dada la importancia de las practicas docentes en la currícula de formación del Profesorado de Geografía y solamente a modo de contextualizar el lugar que ocupa el “espacio de la práctica” en el currículum de la formación en las universidades públicas, en el siguiente Cuadro Nro 1: Formación del Profesorado de Geografía en las Universidades Nacionales, se presentan a nivel nacional, las universidades que otorgan el título de Profesorado de Geografía, el año de creación del plan de estudios, las materias pedagógicas de la currícula del profesorado, las materias destinadas a las observaciones,

¹⁰ J. Serrano, “La enseñanza orientada al aprendizaje de la práctica profesional” en “Enseñar y aprender en la Universidad”, Ponencias de la Primera Jornada sobre Docencia de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento (Buenos Aires: Ed. Al Margen. 2003).

¹¹ En la década del 90, debido a la implementación de los cambios que impuso la Ley de Educación Superior (Nº 24.521), los planes de la carrera de Profesorado en Geografía de las universidades comienzan con una revisión en el currículo en función de la adecuación a la Reforma Educativa.

¹² P. Benejam, “Falso dilema en la formación del profesorado de secundaria”...

prácticas y residencia¹³ docente y su distribución en función a los años de formación de grado.

Universidad Nacional	Facultad	Plan de Estudios (año)	Materias pedagógicas	Materias destinadas a observaciones y prácticas docentes	Cantidad y distribución de las materias según años de formación				
					1°	2°	3°	4°	5°
Universidad Nacional de Río Cuarto	Facultad de Ciencias Humanas		8	2	2	1	2	3	
Universidad de Buenos Aires	Facultad de Filosofía y Letras		5	2	-	-	-	-	-
Universidad Nacional de Luján	Departamento de Ciencias Sociales	2008	7	2				4	3
Universidad Nacional de Mar del Plata	Facultad de Humanidades	1991	6	1	-	-	-	-	-
Universidad Nacional del Nordeste	Facultad de Humanidades	1999	6	-		2	1	2	1
Universidad Nacional del Sur	Facultad de Humanidades	1997	6	1		2	2	2	
Universidad Nacional del Comahue	Facultad de Humanidades	-	2	1			1	1	
Universidad Nacional de Cuyo	Facultad de Filosofía y Letras	2004	9	2	1	2	2	2	2
Universidad Nacional de La Plata	Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación	-	4	1			2	1	1
Universidad Nacional del Centro de la Pcia. de Bs. As.	Facultad de Ciencias Humanas	2006	8	3	1	2	1	4	
Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco	Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales	1999	8	1	2	1	2	2	1
Universidad Nacional de La Pampa	Facultad de Ciencias Humanas	2003	9	3	2	1	3	2	1

¹³ Referido a la instancia de residencia o práctica de la enseñanza en Geografía, esta es la práctica que se realiza en un espacio y contexto particular de enseñanza de diferentes niveles educativos (Institutos de Formación Docente y Universidades, y Escuelas tanto de gestión Pública como Privada), caracterizada por la intervención de diferentes actores (titular del curso, alumno practicante, alumnos) y que transcurre en un tiempo preestablecido (entre 15 y 20 clases) de carácter obligatorio por ser un indispensable previa para acceder al título de profesor.

Universidad Nacional del Litoral *	Facultad de Humanidades y Ciencias	-	-	-	-	-	-	-	-
Universidad del Salvador *	Facultad de Historia y Letras	-	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Nacional de Formosa *	Facultad de Humanidades	-	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Nacional de Tucumán *	Facultad de Filosofía y Letras	-	-	-	-	-	-	-	-
Universidad Nacional de Catamarca	Facultad de Humanidades	-	5	2	2	1	1	1	
Universidad Nacional de la Patagonia Austral	Unidad académica de Río Gallegos	-	6	1	1	1	2	2	
Universidad Nacional de San Juan	Facultad de Filosofía, Humanidades y Artes	-	6	1		2	1	1	2
Universidad Nacional De Tres de Febrero		-	4	1			2	2	

Cuadro Nro 1

Formación del Profesorado de Geografía en las Universidades Nacionales.
Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida en páginas web.

* No se dispone de información en estos casos (08-2014)

Si realizamos una breve lectura y análisis de este cuadro, podemos extraer algunas consideraciones: En primer lugar:

-Cabe destacar que en la mayoría de las universidades, existen planes de estudio que aún no han sido modificados desde la década de los '90, período en el cual se realizaron las Reformas en la Educación (Federal, Provincial y Superior) y desde entonces no han sido actualizados, lo cual muestra que las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales del nuevo siglo no han sido tomadas en cuenta como una de las motivaciones para efectuar un cambio de plan de estudio que satisfaga las necesidades de alumnos, docentes y sociedad en general.

-Con respeto a la formación didáctico-pedagógica de los futuros profesores, la misma aún resulta insuficiente, cuantitativamente (a través de la escasa cantidad de asignaturas en algunos planes de estudio), y cualitativamente se limitan al último año de estudio, curricularmente, no existe una continuidad de materias pedagógicas desde el 1º al 4º ó 5º año; excepto casos particulares y reducidos.

- En cuanto al espacio de la práctica, no solo es limitado en cantidad de horas correspondientes a la práctica docente¹⁴ propiamente dicha, sino que en la mayoría de los casos se encuentra en el último año del profesorado, siendo este espacio el único espacio, que privilegia la entrada al aula.

De esta manera, queda abierta toda posibilidad a la reflexión ya que no solo es necesario ampliar el espacio de las “prácticas docentes” en todos sus sentidos (carga horaria, contenidos, contexto institucional donde se llevan a cabo, distribución en años,), también la práctica docente hoy, debe pensarse y desarrollarse en contextos de diversidad¹⁵, no en ámbitos homogéneos que no reflejan la realidad en su totalidad.

2.- De los cambios en el currículum del Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Una propuesta curricular renovada implica hacer una revisión en distintos planos desde el epistemológico, metodológico disciplinar hasta el pedagógico, en éste marco los debates se realizaron entre los diferentes actores institucionales de la carrera de grado de geografía. Existen diversas razones que sustentaron las modificaciones en el Plan de Estudio 2000 de la formación del profesorado de Geografía, En primer lugar, se necesita hacer referencia a que la formación de grado en geografía en la universidad¹⁶ no es ajena a la evolución y cambios de paradigmas del conocimiento científico. Partimos de la construcción del conocimiento geográfico institucionalizado, a fin de poder expresar claramente la necesidad de un cambio, un cambio orientado por la forma de pensar, hacer y enseñar geografía en las aulas, de los diferentes niveles educativos. Existe una variedad de líneas teóricas y metodológicas que responden a diferentes contextos históricos, pero al momento de evaluar el “valor” científico del conocimiento geográfico, si bien presentan diferencias, su validez radica en poder dar una explicación a los problemas socio-territoriales, y avanzar más allá de la descripción o de un conocimiento simple del espacio.

¹⁴ Práctica docente entendida como “el proceso que se desarrolla en el contexto del aula, en la que se pone de manifiesto una determinada relación maestroconocimiento-alumno, centrada en enseñar y aprender” en S. Araujo, Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica, Bernal, Ed. Universidad Nacional de Quilmes. 2006.

¹⁵ Cabe aclarar que el concepto de diversidad no solo se remite a lo cultural, sino también hace referencia a las diferencias de sexo, condición económica, social, de raza, entre otras. “El concepto de diversidad está conformado por dos términos opuestos y complementarios: diferencia y semejanza. La tolerancia reconoce la diversidad cultural, la multiculturalidad, pero al enfatizar la diferencia niega la posibilidad de interacción, de diálogo, de construcción intercultural” en M. Sagastizabal, “La diversidad cultural en las organizaciones educativas” (Buenos Aires: Novedades Educativas Reflexión y Debate, 2003), 33. Por otro lado, Carlos Skliar, plantea su postura con respecto a la diversidad, considerando que este concepto “...en educación nace junto con la idea de (nuestro) respeto, aceptación, reconocimiento y tolerancia hacia el otro. Y esto es particularmente problemático: la diversidad, lo otro, los otros así pensados, parece requerir y depender de nuestra aceptación, de nuestro respeto, para ser aquello que ya son, aquello que ya están siendo” en C. Skliar, La educación para la diversidad bajo sospecha (Buenos Aires: Novedades Educativas Reflexión y Debate, 2003), 13.

¹⁶ H. Capel, Una geografía para el siglo XXI. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Nº 19, 1998. En <http://www.ub.edu/geocrit/sn-19.htm> y A. Sagrelles, Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía en la universidad. Terra Livre, Vol: 17, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Sao Paulo, 2001.

Ya que simplemente desde la descripción, resulta imposible dar explicación a los conflictos sociales y sus implicancias en la sociedad y en el territorio. No solo debemos focalizar sobre distintas temáticas geográficas, sino más bien explicar y comprender los problemas, desde el objeto de estudio de la geografía, el “espacio geográfico”, además de incorporar al campo de la investigación geográfica y a la formación académica, los aportes conceptuales básicos de otras disciplinas sociales, permitirá tener un mayor acercamiento a la comprensión, análisis y explicación de la realidad. Tal como dice, Ortega Valcárcel:

“...desde ópticas diversas, los geógrafos creen que existen posibilidades para la geografía del siglo XXI... siempre y cuando... se orienta hacia esos problemas y si lo hace desde el compromiso con su tiempo...”¹⁷

Los cambios en la forma de enseñanza universitaria son necesarios para que permitan un aprendizaje válido para explicar los procesos y cambios generados en los territorios contemporáneos. En este aspecto es necesaria la innovación en las formas de enseñanza y aprendizaje en la formación del grado.

En cuanto a la formación pedagógica, sabemos que en las aulas, aún prevalece una geografía descriptiva y fragmentada, lo cual implica que se debe superar el enfoque simplificado de la actual formación pedagógica de los futuros profesores de geografía, e innovar la práctica en las materias del área que completan la formación del profesional en la universidad.

Fue necesario, en el ámbito de la formación académica, también re-visitarse¹⁸ las prácticas de enseñanza en el ciclo superior, para promover el trabajo con estrategias capaces de regenerar la actividad docente, tanto en el aspecto del contenido específico de la disciplina, como en la formación profesional. Orientar la formación hacia propuestas críticas y reflexivas, con el fin de superar de los espacios de formación, la transmisión memorística¹⁹, conservadora e incapaz de problematizar, ajena a las relaciones profundas que se tejen en el espacio y a los aspectos menos visibles del territorio constituye aun una meta a seguir. La innovación y el tratamiento de los contenidos básicos de las asignaturas que contribuyen a la formación del profesorado de geografía, desde una visión más renovada, en busca de otras respuestas frente a la realidad social en constantes cambios propicio la necesidad de trabajar en el diseño de propuestas, desde las diferentes asignaturas, del través del tratamiento de los problemas que acontecen en el devenir de los territorios contemporáneos.

En primer lugar en el contexto de las reformas educativas antes mencionadas, se propuso desde el ámbito de la Carrera de Geografía, de manera consensuada con los actores institucionales que la conforman, la evaluación y reforma del plan de estudios del año 2000, para diseñar el nuevo plan vigente en la actualidad (Plan 2006). Con respecto a la *estructura curricular* del plan de estudios 2000, a continuación se van a detallar algunos aspectos que marcaron las necesidades de cambio en la formación del Profesorado en

¹⁷ J. Ortega Valcárcel, Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía (Barcelona: Ariel Geografía. 2000), 552.

¹⁸ Aquí el termino re-visitarse esta utilizado en los términos de S. Nicastro, en su libro Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido, Buenos Aires, Ed. Homo Sapiens. Sostiene que las practicas docentes se deben seguir pensando en su cotidianeidad, lo que pasa y lo que no pasa, las voces y los silencios que nos brindan, deben ser insumos promotores de otras formas de poner en escena la enseñanza y los aprendizajes.

¹⁹ A. Sagrelles, Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía...

Geografía. El camino recorrido se inicia con el planteo de la reducción de la duración²⁰ del plan de estudios del año dos mil, en cuanto a la cantidad de materias por año, debido a que en general existía una desigual distribución de materias y carga horaria, sobre todo en los primeros años²¹. El objetivo de modificar dicha estructura, fue la de generar una distribución más equitativa de las materias, con el fin de llegar a término con la formación propuesta²² proponiendo una estructura curricular de régimen de cursadas cuatrimestral, hoy la trayectoria es de cuatro años y un cuatrimestre.

En cuanto a la formación de grado del profesorado de geografía se ha venido trabajando el eje didáctico-pedagógico articulando los procesos de enseñanza y aprendizaje y participación social, en situaciones de enseñanza formal y no formal a través de dispositivos pedagógicos didácticos cercanos a la realidad cotidiana. Partimos de la concepción de la formación pedagógica como el conjunto de procesos que conducen a un individuo a ejercer su profesión, como un especialista, productor de conocimientos comprometido con su tiempo y su práctica²³. El aspecto más relevante de esta reforma curricular de la formación del profesorado²⁴, es la incorporación de asignaturas vinculadas a la formación pedagógica desde primer año, ya que el principal problema de la formación es que recién en los últimos años del grado se incorporan las materias pedagógicas y propiciar la cursada de materias pedagógicas desde los primeros tramos curriculares de la formación, además de generar la posibilidad de cursar simultáneamente el Profesorado y la Licenciatura con la intención de fomentar los vínculos de formación e investigación académica propiciando una reflexión sobre desarrollos de la propia disciplina y los procesos de enseñanza.

Hablar de la formación de los futuros profesores de Geografía implica, no sólo revisar el imaginario con el cual ingresan los alumnos a la Universidad, sino una mirada introspectiva hacia quienes los formamos. Es a partir del análisis y la reflexión acerca de nuestras propias prácticas que podemos generar cambios. Es decir, un sinceramiento hacia nosotros mismos. Quizás, acordamos aspectos formales, comentamos entre nosotros qué nos falta terminar, describimos cómo es el grupo con que trabajamos, qué material y actividades resultaron, qué dificultades tenemos... por enumerar sólo algunos de los tantos comentarios que nos rodean. Sin embargo,

²⁰ Con relación a la formación de los profesorados y la aprobación de los Planes de estudio, el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología posee y una serie de requisitos para tal fin, en función a la cantidad de materias y carga horaria.

²¹ La evaluación del plan de estudios anterior, demuestra diversas dificultades en cuanto a las cursadas regulares de las materias curriculares correspondientes a cada año, como así también el desgranamiento de ingresantes en el respectivo año.

²² En la práctica son muy pocos los alumnos que llegan a promocionar la cantidad de materias correspondientes en función al tiempo designado para la formación. Las trayectorias de formación actualmente superan ampliamente los años propuestos de formación para los títulos correspondientes. Por tanto se propuso el régimen de cuatrimestralización de las materias.

²³ R. Anijovich; G. Capelletti; S. Mora y M. Sabelli, *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias* (Buenos Aires: Ed. Paidós. 2009) y E. Litwin, "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en *Corrientes didácticas contemporáneas* (Buenos Aires: Ed. Paidós, 1999).

²⁴ A. Díaz, "La utopía como horizonte de la crítica y de la transformación de las prácticas educativas" en *Espacios en Blanco, Revista de Educación, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)*, universidad Nacional del centro de la Pcia. de Bs. As, 1999.

"pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica los criterios. Para efectivizarse requiere conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar sobre los problemas. Pensar críticamente requiere, además, tolerancia para comprender posiciones disímiles, y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal implica el desarrollo de la capacidad de dialogar, cuestionar y autocuestionarse"²⁵.

En este recorrido de cambios curriculares, podemos decir que se ha abierto un espacio interesante, que permite reubicar el lugar del Profesor de geografía, como aquel que toma decisiones, que se permite repensar el currículo, precontextualizarlo como parte de la tarea de pensar qué se enseña, cómo se hace, por qué lo hace y para qué lo hace. Es relevante entonces señalar que la formación ha iniciado el pretendido camino de lograr un profesional de la educación geográfica, capaz de analizar el contexto en que se desarrolla su actividad, de cómo planificarla, de combinar la comprensividad de una enseñanza para todos con las exigencias individuales, venciendo las desigualdades, pero fomentando la diversidad latente en los sujetos y de saber trabajar integrado en un equipo dentro del proyecto de la institución. Cabe destacar que el diseño curricular destinado a la formación de Profesores de Geografía prevé el acercamiento de los alumnos a los distintos actores educativos y a las problemáticas institucionales desde el primer año de la carrera, lo que constituye una temprana inclusión en la práctica docente.

3.- Una introducción al espacio de la práctica y residencia docente

De lo expresado anteriormente surge que la revisión y cambio de nuestra propuesta curricular vigente, estuvo acompañada de una revisión permanente de los programas, tanto de las propuestas de formación con orientación disciplinar como el campo pedagógico-didáctico y de los otros campos del saber incorporados en el diseño curricular. Desde ésta perspectiva,

"... la formación del profesorado se diferencia de otras actividades de la formación: ya que en primer lugar, se trata de una formación doble, en la que se combina la formación científica con la didáctica. En segundo lugar, es un tipo de formación profesional, es decir forma profesionales, lo que no siempre se asume como característica de la docencia. En tercer lugar, es una formación de formadores, lo que influye en el necesario isomorfismo que debe existir entre la formación de profesores y su práctica profesional..."²⁶

Por tal motivo, se parte de considerar a esta instancia de formación docente como un espacio de encuentros, incertidumbres y negociaciones entre la institución formadora y la institución de residencia, caracterizada cada una de ellas por un estilo particular, por un entramado de relaciones y normas, así como por representaciones y concepciones más o menos explícitas sobre la función docente y los modos posibles de actuación en el aula. La residencia de los alumnos practicantes constituye el ámbito en que ambas lógicas se entrecruzan, poniendo en tensión las expectativas, conocimientos, decisiones y posibilidades de comprensión de la experiencia profesional. Desde la perspectiva adoptada se retoman los aportes de Edelstein y Coria que definen a las prácticas docentes y analizan los aportes metodológicos que permiten investigar su singularidad y registrar el impacto que

²⁵ E. Litwin, "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda"... 110.

²⁶ Marcelo García, C., Formación del profesorado para el cambio educativo (Barcelona: PPU. S. A., 1995), 179.

las modificaciones a las mismas, por la inserción de los practicantes, significan al interior de las instituciones donde se realizan las residencias.

Superada la concepción de las prácticas como un mero proceso de aplicación de conocimientos, normas y procedimientos adquiridos durante la formación, se ha promovido desde este espacio, como alternativa un proceso de investigación – diseño – acción - reflexión, que permita al alumno practicante analizar sus intervenciones, revisarlas críticamente y proponer innovaciones fundamentadas. Este recorrido formativo, consensuado y organizado sistemáticamente entre las cátedras que constituyen el área pedagógica, procura instalar durante el trayecto de la formación inicial un estilo de desempeño del rol docente que les permita revisar los modelos interiorizados en la escolarización previa, modelos que ponen en juego diferentes estilos de relacionamiento, maneras de asumir los condicionamientos institucionales, valorización del conocimiento y estilos de actuación en las situaciones de enseñanza, entre otras matrices que actúan a modo de conocimiento tácito. Se busca la reflexión sobre esos modelos, así como sobre su impacto en las representaciones personales y la tendencia a reproducirlos. Del mismo modo, se favorece que el alumno pueda identificar e interpretar los acuerdos así como las divergencias y contradicciones entre las perspectivas de enseñanza adoptadas por la institución formadora y aquella en que realiza su residencia.

En consecuencia, los ejes nucleares²⁷ de esta propuesta residen en:

- Contextualización de la enseñanza: ello implica involucrar al alumno en una realidad institucional, analizando su existencia cotidiana y la complejidad de las tramas que caracterizan su singularidad, entendiéndola como acción situada.
- Destacar el valor de pensar la práctica: se busca superar el espontaneísmo o la vigencia de esquemas de comportamiento práctico que limitan las posibilidades de analizar las concepciones subyacentes a las intervenciones y dificultan su análisis crítico. Se pretende trabajar sobre el sentido común pedagógico, ayudando a los alumnos a descubrir, fundamentar y revisar las concepciones teórico-metodológicas que inciden al momento de la toma de decisiones en el aula.
- Articulación teoría-praxis: En ese aspecto inferimos que una actividad teórica explícitamente interesada en influir en la práctica, solamente puede hacerlo influyendo en el marco teórico en términos del cual estas prácticas se hacen inteligibles, sometiendo a una crítica racional las creencias y justificaciones de tradiciones prácticas existentes y continuadas, la teoría transforma la práctica transformando las maneras como se experimenta y comprende la práctica. Asumiendo estos supuestos es que se trata de explicitar y poner en reflexión las categorías teóricas a partir de las cuales se pretende explicar y comprender la práctica.

²⁷ Los ejes que se detallan quedan definidos desde los dispositivos pedagógicos que sustentan la conformación del área pedagógico-didáctica formado por las siguientes cátedras: Seminario de la Práctica Docente y enfoque sociohistórico-pedagógico-Psicología Evolutiva y del Aprendizaje-Didáctica General- Didáctica de la Geografía Taller de organización de la Práctica Docente- taller y Práctica de la Enseñanza de la Geografía correspondientes al Plan de estudios del Profesorado de Geografía-2006.

- Justificar la necesidad de planificar la enseñanza: se intenta fomentar en los alumnos practicantes un ejercicio de responsabilidad en relación con las acciones y decisiones que se toman en el aula, revisando los supuestos éticos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e instrumentales involucrados. Se busca propiciar una creciente autonomía para la toma de decisiones fundadas, así como para el desarrollo de iniciativas y el enriquecimiento de sus propuestas, adecuándolas a las características del contexto institucional y de los grupos destinatarios de las mismas.
- Comprensión de la formación como un trabajo con otros: se pretende poner en reflexión a la enseñanza como una práctica para otros y con otros.

La asunción de estos supuestos sobre la enseñanza hace que la experiencia de formación se oriente a posibilitar el descubrimiento y la producción de conocimientos sobre el rol docente en un proceso de intercambio de saberes, de socialización de las experiencias individuales, de discusión de criterios y toma de posiciones. Se trata de superar las modalidades competitivas, individualistas y de aislamiento que suelen caracterizar el trabajo docente. En cuanto a los aspectos de la formación docente que se abordan en la trama del área pedagógico-didáctica a modo de síntesis son:

a- aproximación a las características del contexto social, institucional, de la clase y del sujeto que aprende;

b- elaboración de entrevistas, encuesta, y registro de observaciones de clase;

c- escritura y análisis de crónicas de los Profesores de Geografía;

d- construcción del diario de campo;

e- análisis crítico de proyectos didácticos y de materiales didácticos;

f- reflexión y discusión teórico-metodológica sobre las prácticas observadas;

g- identificación de problemas y elaboración de estrategias creativas para abordarlos y elaboración de una agenda del proceso realizado.

Teniendo en cuenta las significaciones presentadas hasta aquí, que delinean el norte de la formación pedagógica del profesor de Geografía, ahora vamos a explicitar los dispositivos pedagógicos que se promueven desde las asignaturas específicas, vinculadas al desarrollo de las prácticas y residencias docentes, especialmente en relación a la cátedra Didáctica de la Geografía.

No sé si existe alguna otra profesión en la que las funciones y las expectativas sean a la vez tan claras y tan difusas como el caso del profesorado de universidad. Todo el mundo parece estar de acuerdo en que las universidades deben ser consideradas tanto instituciones de enseñanza como de investigación²⁸. Es en este sentido, que se ha diseñado y puesto en práctica un dispositivo que articula docencia e investigación. Este se define como

²⁸ B. R. Clark, The modern integration of research activities with teaching and learning. Journal of Higher Education, 68 (3), 1997.

“investigación educativa, cuyo principal objetivo es la mejora de la práctica. Considerando que la producción del conocimiento es solo parcialmente transferible, la investigación educativa procura mejorar las prácticas y los entendimientos de quienes las realizan”²⁹.

Aquí solo vamos a mencionar dos de los dispositivos pedagógicos que se llevan adelante en la cátedra, por un lado el Registro de Observaciones de clase, bajo la modalidad no participante, desde la observación de clases en diferentes niveles educativos y los dispositivos narrativos producto de la participación de los alumnos-residentes en las clases de geografía de la escuela secundaria como Tutores, bajo la modalidad grupal con la producción individual de una autobiografía escolar³⁰.

En cuanto a la Didáctica de la Geografía...

La asignatura Didáctica de La Geografía tiene una duración cuatrimestral, la carga horaria de la materia es de seis, horas semanales y se desarrolla bajo la modalidad de trabajo: teórico – práctico, además debemos mencionar las cuarenta horas destinadas al espacio de la práctica profesional, que los alumnos deben cumplir como requisito para acreditar el título de profesor. Entre varios objetivos de nuestro trabajo, debemos señalar la modalidad del trabajo grupal, entre otros, a fin de posibilitar que cada grupo trabaje, en las diferentes perspectivas, los aspectos relacionados con la indagación e interpretación del contexto de la escuela destino, la elaboración de proyectos didácticos, la puesta en acción de los mismos, la reflexión compartida sobre las acciones implementadas, etc. La matrícula de asistencia a la cátedra es mínima³¹, el número de alumnos-residentes favorece por así decirlo, el trabajo entre pares, entre alumnos y profesores, permite la confrontación y modificación de puntos de vista, la coordinación de intereses, la toma de decisiones colectivas, la ayuda mutua y la superación de conflictos mediante el diálogo y la cooperación. Se logra, además la autonomía del alumno en la construcción del conocimiento y la permanente indagación sobre las prácticas.

A lo largo del cuatrimestre se desarrollan cuatro ejes de trabajo que implican una serie de actividades que posibilitan el análisis reflexivo de los contenidos teóricos-metodológicos trabajados en clase, a la vez que constituyen un proceso de paulatina inmersión de los estudiantes-residentes en las problemáticas didácticas, elaboradas a partir de la información recopilada desde el Registro de observaciones³² de clases. Los ejes, expresados como problemas se materializan en el desarrollo de diferentes momentos de trabajo en función de los instrumentos de observación y la información relevada y refieren al proceso individual y grupal de aprendizajes logrados por los estudiantes-residentes.

²⁹ M. L. D'Angelo, Problemas y propuestas para la enseñanza de la geografía. El uso de materiales cartográficos (Santa Fe: UNL. 2009).


³⁰ A. Bolívar, La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo (Granada: Force, 1998) e I. Goodson, Historias de vida del profesorado (Barcelona: Octaedro, 2004).

³¹ En general la inscripción a las carreras de geografía que dicta la Facultad de Ciencias Humanas de la UNCPBA tanto para la Licenciatura en Geografía, Profesorado de Geografía y Técnico en Sistemas de información geográfica la matrícula de ingreso a la carrera de los últimos años, 2000 a 2014, posee una media de 4 alumnos por año/carrera.

³² La observación relevada queda definida según el registro categorial basado en categorías predeterminadas para registrar los hechos que acontecen en las clases de geografía, en los diferentes niveles de enseñanza. En este caso solo se registra lo que está incorporado en la grilla de observación de clase.

Estas actividades se retoman en la instancia final de la asignatura como un disparador que permite reflexionar sobre los desempeños de comprensión alcanzados, el recorrido realizado, las prenociones que ha podido revisar y las alternativas prácticas y fundamentadas que ha podido construir. La reflexión³³ en la acción implica pensar sobre el conocimiento en la acción, es un proceso de investigación que conlleva desarrollo de conocimiento y perfeccionamiento de la práctica profesional.

A continuación se presenta en el **Cuadro Nro 2. Grilla de registro de observación de clase**, como instrumento de observación para la reflexión de la practica educativa. Sabemos que “el desarrollo de esta función formativa no es sencilla: observar para formar, formar para comprender, para interpretar, para reflexionar críticamente, para revisar el accionar”, pero es un insumo indispensable “para obtener información y un proceso para producir conocimiento”³⁴.

 <p>FACULTAD DE CIENCIAS HUMANAS UNIVERSIDAD NACIONAL DEL CENTRO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES</p> <p>CARRERA GEOGRAFIA-<u>Cátedra: Didáctica de la Geografía</u></p> <p>NOMBRE Y APELLIDO</p> <p>COHORTE.....</p> <p>Lugar y fecha.....</p> <p>Guía de observación institucional y de registro de observaciones de clase: educación secundaria</p> <p>Cantidad de horas de ROC en la escuela secundaria:</p> <p>La presente guía de observaciones es un modelo tentativo para realizar el registro del trabajo de campo en las instituciones educativas de diferentes niveles del sistema educativo. La misma no constituye una modalidad taxativa sino que pretende constituir el soporte de ayuda en el campo institucional y del aula que facilitará la tarea del ROC. El presente instrumento está organizado en tres partes que hacen a: 1-Cuestiones territoriales de la institución; 2- Espacio Institucional y 3- El aula de geografía.</p> <p><u>1. PRIMER MOMENTO DEL REGISTRO DE OBSERVACIONES DE CLASE: Los datos contextuales.</u></p> <p><i>Estos ítems deben ser indagados a partir de una entrevista no estructurada al Director/a de la institución donde se realizara el Registro de Observaciones de Clase.</i></p> <p>Firma y sello de la institución (Docente responsable a cargo)</p> <p>1.1-Del contexto socioterritorial de la institución;</p> <p>-Ubicación geográfica.</p> <p>-Caracterización socio-territorial: contexto socio-económico y cultural de la comunidad educativa objeto de observación. (Entrevista abierta al director) y búsqueda de -datos Indec/FFRR, Mapa escolar, pág. Dirección General de Cultura y Educación-Tandil-)</p> <p>-Accesibilidad espacial</p>
--

³³ Para ampliar sobre la categoría de reflexión – acción en la investigación educativa, los trabajos de Schon, D. 1987-1998 aprecian la inmediatez en la captación de múltiples variables que intervienen en la situación educativa.

³⁴ R. Anijovich; G. Capelletti; S. Mora y M. Sabelli, Transitar la formación pedagógica... 81.

1.2-Del espacio institucional:

- Datos específicos de la escuela: denominación*
- Características de la institución.*
- *Dependencia institucional: provincia, municipio, universidad, privada, etc.*
- Historia institucional: transferidas, provinciales históricas, religiosa, laica, etc.*
- Organización interna: dirección, regencia, secretaría, departamentos, etc.*
- Espacio institucional de participación comunitaria: cooperadora, club de padres, otros espacios.*
- Proyecto educativo institucional (PEI): aspectos fundamentales.*
- Infraestructura: situación general del edificio, carencias, equipamiento, biblioteca, videoteca, hemeroteca, computación, etc.*

La información obtenida por la entrevista debe ser analizada críticamente por el alumno practicante y deberá ser escrita en formato texto, como insumo para debate en los encuentros.

1.3- Entrevista al docente de Geografía:

- a. Título obtenido:.....
- Institución otorgante.....
- Género.....
- Años de docencia.....
- Niveles de especialización alcanzados.....
- Niveles de educación en que se desempeña.....
- b. Importancia asignada por el imaginario social a la Geografía en el nivel que se desempeña.....
- c. ¿Cuándo y por qué decide ser profesor de geografía?.....
- d. ¿Puede mencionar algún geógrafo que haya sido significativo en su formación, y actualmente?.....
- e. ¿Qué es para Ud. Ser un buen profesor de geografía?.....
- f. Ud. ¿Cómo organiza su planificación anual, de forma individual o con otros colegas?
- g. ¿Cuáles son las fuentes que Ud. utiliza para organizar y armar las clases de geografía?
- h. ¿Qué aportes le brinda el Diseño Curricular actual en la planificación de sus clases?
- f. Ud. Utiliza algún libro de clase, ¿cuál es la editorial que más utiliza, por qué?
- g. ¿Cuáles son los temas más relevantes en la enseñanza de la Geografía de hoy?

2. SEGUNDO MOMENTO DEL REGISTRO DE OBSERVACIONES DE CLASE:

2.1. El aula

Observación Nro.....
 Lugar y fecha.....
 Firma del Profesor/a a cargo del curso observado y sello de la institución correspondiente.....

2.A) Datos de la clase:

Fecha.....
 Hora de inicio.....Hora de finalización. Tiempo/duración.....
 Nivel.....Cantidad de alumnos.....Fem.....Masc.....
 Turno:.....Cantidad de alumnos Repetidores.....
 -Contenido del programa a desarrollar por el profesor:
 -Tema de la clase:.....
 -¿Cuáles son las categorías/conceptos geográficos citados en la clase? Describe como fueron trabajados en la clase
 -¿Qué libro utiliza el Profesor y como lo hace? Describir.

2.B) Estructura y organización de la clase

a-Indicar si la clase se organiza según la estructura siguiente: Introducción, Desarrollo y Cierre.
 b-Explicar según lo observado las características de los tres momentos según la organización de la práctica que lleva a cabo el docente en el aula.
 c- Descripción de modalidad de la clase según sea: descriptiva, explicativa, tutoría, expositiva, interactiva, etc.
 d. ¿Cómo es organizado el cuadro de la clase según los tiempos utilizados?
 e. Registrar y describir la metodología de acción del profesor/a más utilizada en la clase y la respuesta de los alumnos.
 f. Qué tipo de comentario realiza el Docente sobre notas, trabajos, prueba, etc. Indicar.

2.C) Observar y describir:

a. Relación profesor- alumno:
 b. ¿Qué actividad hace el profesor en el aula:
 c. ¿Cuáles son las categorías o conceptos geográficos citados en la clase? ¿Cómo se trabajó cada uno en los momentos de la clase?
 d. ¿Hubo participación, consulta, interacción con los alumnos? ¿Con qué intensidad?
 e. El profesor hace preguntas, de que tipo
 f. Registrar los momentos y tipos de tensión en el aula:
 f. Los alumnos ¿qué hacen en la clase?
 g. ¿Y desde el punto de vista cognitivo?
 h. ¿Qué recursos didácticos son utilizados en la clase? y ¿Cómo?
 i. Existen actividades de fijación del contenido trabajado. Describir cómo Y porque
 j. Con respecto a la utilización de imágenes (mapa-carta-plano-fotografías-imágenes satelitales-imágenes movimiento:
 Si utiliza.....no utiliza.....sería útil utilizar..... ¿Por qué?
 k. ¿Qué recursos tecnológicos utiliza el docente para desarrollar la clase? Y en que los utiliza? Desarrollar.
 l. ¿Qué recursos son más utilizados en clase?
 Mapa....libro didáctico.....pizarrón.... Otros.....
 ll. Describe y analiza las estrategias didácticas utilizadas por el docente.
 m. En cuanto a la acreditación, mencionar ¿qué tipo? Utiliza el docente.
 Mencionar otros aspectos de la clase que consideras relevantes:

Cuadro Nro 2.

Grilla de registro de observación de clase

Aprender a observar es la estrategia clave para la formación de profesionales reflexivos. Se propiciaron así las condiciones para la construcción de una cultura de trabajo colaborativa, que supera las prácticas individualistas y competitivas. La cultura de la colaboración plantea una estrategia de formación, donde priman los valores de interdependencia, apertura, comunicación, autorregulación, colaboración y autonomía.

En cuanto al régimen de Tutorías, este régimen de acuerdo al plan de estudios vigente, prevé prácticas de residencia grupales, frente a un grupo de alumnos, entendida como una instancia guiada de formación en la que deberán abordar un proceso de elaboración integral de propuestas pedagógicas, adecuado a las posibilidades y condiciones acordadas entre los docentes a cargo de los cursos en las instituciones intervinientes y a las características singulares de los grupos de alumnos destinatarios. La perspectiva teórica y metodológica adoptada propone la experiencia de inicio de la residencia, a través de la inserción institucional desde una perspectiva de construcción compartida de saberes, que involucra la interactividad entre los diferentes actores sociales participantes.

Uno de los aspectos relevantes de este dispositivo, es la elaboración de una autobiografía³⁵ una vez finalizado el tránsito por la tutoría escolar, la misma ha sido diseñada para reconstruir trayectorias biográficas y auto-biográficas de los alumnos-residentes, (futuros profesores de geografía). Es desarrollo de esta actividad, es decir la escritura de la auto-biografía escolar de los futuros docentes es muy valiosa “porque habrá una puerta para que cada alumno se apropie de su propio proceso de formación, desarrollo de la autonomía, explore sus deseos, temores, dificultades y fortalezas”³⁶, es decir que desde este camino al alumno-residente puede

“conocerse a sí mismo, permitirá reconocer a los otros, discriminar lo propio de lo heredado, comprender que marcas dejaron los otros significativos de su historia y como esas marcas podrían incidir en su práctica profesional”³⁷.

A continuación presentamos algunos fragmentos de las auto-biografías producidas por los alumnos del profesorado:

“La primera vez que visité instituciones educativas desde el papel de futuro docente fue una experiencia rara pero linda. Rara porque ya no ingresaba a la institución a cursar sino a observar la dinámica escolar, y linda porque la primer institución visitada fue de la que me gradué. Recuerdo que fue emocionante reencontrarme con docentes que colocaron su granito de arena en mi formación secundaria, además fue muy interesante poder posicionarme en el patio y observar el comportamiento de los estudiantes en horario de recreo” (Alumno Practicante, 2015)

“El momento de ingresar al aula y encontrarme con 31 chicos que me miraban con cara de sorpresa e impaciencia por lo que iba a suceder fue cuasi aterrador. Confieso que me temblaba la voz y me costaba mantenerle la mirada a cada uno de ellos por mucho tiempo.

³⁵ Como la investigación biográfico-narrativa es de corte “hermenéutico”, permite dar significado y comprender los aspectos cognitivos, afectivos y de acción de los docentes, esto se debe a que ellos, cuentan sus propias vivencias, por lo tanto, el método permite al investigador leer, en el sentido de interpretar los hechos y acciones de las historias que los profesores narran.

³⁶ R. Anijovich; G. Capelletti; S. Mora y M. Sabelli, *Transitar la formación pedagógica...* 90.

³⁷ R. Anijovich; G. Capelletti; S. Mora y M. Sabelli, *Transitar la formación pedagógica...* 90.

Mi mayor desafío era poder desarrollar la clase de manera entendible para los estudiantes, lograr que sean miembros activos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al correr los minutos pude ir relajándome y agarrando confianza con el contenido a desarrollar, logrando concluir mi primera clase como docente de manera aceptable”. (Alumno Practicante, 2015)

“Cuando estaba trabajando con el primer grupo de alumnos que me asignaron, me dije a mi misma, ahora a ponerse las pilas porque esto es verdad... trague saliva e inicio la conversación sobre el tema en cuestión: la pobreza en Argentina. (...) termine de trabajar con el grupo y me sentí aliviada, sobre todo por el interés que demostraron tener los alumnos” (Alumna Practicante, 2013)

“Encontré una gran diferencia en cuanto al desarrollo de la clase, cuando yo era alumna, siempre la profesora de geografía explicaba el tema y todos, anotábamos en la carpeta, ahora no es así, (...) me hubiera gustado tener este tipo de clase en la secundaria, a pesar de ello Geografía, era la que más me gustaba, recién la curse en el tercer año, antes tuve Ciencias Sociales” (Alumna Practicante, 2013)

“La profesora de Geografía, nunca cambio su dinámica, entraba a clase y tomaba lección, por orden alfabético, de este manera ya sabíamos más o menos cuando nos tacaba a cada uno, era piola porque no tenía que estudiar todos los días, así siempre tenía buenas notas, aunque a veces me aburría bastante” ” (Alumna Practicante, 2012)

Estos extractos muestran la dinámica del aula de geografía y el rol del profesor, así se ponen en juego a través de las palabras la comprensión del desempeño docente desde las experiencias vividas durante la escolaridad, aspectos que son tratados reflexivamente con los docentes de la cátedra en la búsqueda de miradas diversas sobre estar siendo docentes. Podemos decir brevemente que aun las actividades dominantes, de las clases de geografía siguen siendo dominadas por una práctica donde se legitima la palabra y el conocimiento del profesor, sin otorgar la posibilidad de realizar otras actividades que comprometan la comprensión de la realidad.

Desde la puesta en marcha de este dispositivo de enseñanza y aprendizaje podemos vislumbrar que permanentemente “aparecen más evidencias acerca de la contribución que estos relatos pueden hacer en cuanto a la capacidad para debatir y comprender cuestiones relativas a la enseñanza”³⁸. Si bien esta metodología de no ha tenido mucha presencia en el ámbito educativo y menos en el estudio de los docentes; en este caso queda abierto el camino para seguir indagando...

Conclusiones

A modo de cierre podemos decir que las practicas docentes en la formación de los profesorados en el nivel superior universitario constituyen un desafío permanente, ya que no es menos cierto que el modelo que en estos últimos años se ha venido manteniendo en la formación del profesorado en general, exceptuando casos particulares como los expresados en el primer apartado de este trabajo, resulta obsoleto y totalmente inadecuado

³⁸ R. Anijovich; G. Capelletti; S. Mora y M. Sabelli, Transitar la formación pedagógica... 90.

para acometer la formación y educación de los jóvenes en la actualidad, jóvenes cuyos hábitos culturales y formas de vida van cambiando a pasos agigantados. Por tal motivo consideramos relevante la puesta en marcha de aquellos dispositivos pedagógicos válidos y renovados para acercarnos a la realidad educativa, a los futuros docentes.

Para el caso particular del binomio investigación-formación, estamos convencidas/dos de que para desarrollar una Didáctica de la Geografía, y que responda a las dinámicas institucionales es imprescindible que una y otra estén estrechamente relacionadas, ya que constituyen los ejes que han de sostener, justificar e impulsar nuestra actividad universitaria cotidiana, articulada en torno a la práctica docente y a la investigación didáctica.

Bibliografía

Anijovich, R.; Capelletti, G.; Mora, S. y Sabelli, M. *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Buenos Aires: Ed. Paidós. 2009.

Araujo, S. *Docencia y enseñanza: una introducción a la didáctica*, Bernal, Ed. Universidad Nacional de Quilmes. 2006

Beltrame, J. M. y Falsetti, M. "Sobre la residencia y práctica docente" en, "Enseñar y aprender en la Universidad", Ponencias de la Primera Jornada sobre Docencia de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Buenos Aires: Ed. Al Margen. 2003, 45-56.

Benejam, P. y J. Pagès (coord.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. Barcelona: Ice Universidad Autónoma de Barcelona - HORSORI. 1998.

Benejam, P, "Falso dilema en la formación del profesorado de secundaria", *Diario El País.com*, 2007.

Bolívar, A. *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force. 1998.

Capel, H. Una geografía para el siglo XXI. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Universidad de Barcelona. N° 19, 1998. En <http://www.ub.edu/geocrit/sn-19.htm>

Clark, B. R. The modern integration of research activities with teaching and learning. *Journal of Higher Education*, 68 (3), 1997. 241-255.

D'Angelo, M. L. *Problemas y propuestas para la enseñanza de la geografía. El uso de materiales cartográficos*. Santa Fe: UNL. 2004.

Díaz, A. "La utopía como horizonte de la crítica y de la transformación de las prácticas educativas" en *Espacios en Blanco, Revista de Educación, Núcleo de Estudios Educativos y Sociales (NEES)*, universidad Nacional del centro de la Pcia. de Bs. As, 1999, 153-176

Gómez, S. "Algunas reflexiones en torno a la Aprobación del nuevo Plan de estudios de la Carrera de Geografía de la UNCPBA" En CD IV Jornadas Interdepartamentales de Geografía-Universidad Nacional de Mar del Plata-Facultad de Humanidades-Departamento de Geografía, Mar del Plata 6 y 7 de Octubre de 2006.

Giovine, R. El arte de gobernar el sistema educativo: discursos de estado y nuevas interpelaciones. Tesis doctoral. FLACSO/Sede Argentina. 2010.

Goodson, I. Historias de vida del profesorado. Barcelona: Octaedro. 2004.

Litwin, E. "El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda", en Corrientes didácticas contemporáneas. Buenos Aires: Ed. Paidós, 1999.

Lorda, M. A., Prieto, M. N., El significado de las prácticas de enseñanza en los estudiantes del profesorado de geografía. La reflexión como instancia de formación y aprendizaje. 2010. Recuperado de http://cedoc.infed.edu.ar/noveles/principiantes/4/EXP_4_LORDA_El_significado_de_las_practicas.pdf

Marcelo García, C. Formación del profesorado para el cambio educativo. Barcelona: PPU. S. A. 1995.

MCyE-CFCyE. Fuentes para la transformación curricular (2 tomos), Buenos Aires. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología (2004) Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1º Ciclo EGB/Nivel Primario, Buenos Aires. 1998.

MCyE-CFCyE. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 2º Ciclo EGB/Nivel Primario, Buenos Aires. 2005.

MCyE-CFCyE. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 3º Ciclo EGB/Nivel Primario, Buenos Aires. 2005.

Nicastro, S. Revisitar la mirada sobre la escuela. Exploraciones acerca de lo ya sabido. Homo Sapiens. Buenos Aires.

Ortega Valcárcel, J. Los horizontes de la Geografía. Teoría de la Geografía. Barcelona: Ariel Geografía. 2000.

Provincia de Buenos Aires (2006/2008) Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica. 1º Año (7º ESB), Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica. 2º Año (8º ESB) y Diseño Curricular para la Educación Secundaria Básica, 3º año (9º EGB) Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

Provincia de Buenos Aires (2009/2010) Diseño Curricular para la Educación Secundaria Superior. 4º Año, Diseño Curricular para la Educación Secundaria Superior. 5º Año y Escuela Secundaria. Ciclo Superior. Orientación en Ciencias Sociales Disponible en: <http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/default.cfm>

Re-visitando las prácticas educativas en la formación de grado. El Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias... pág. 243

Sagastizabal, M. "La diversidad cultural en las organizaciones educativas" en *Novedades Educativas, Reflexión y debate*, Buenos Aires. 2003, pp.31-33.

Sagrelles, A. *Hacia una enseñanza comprometida y social de la Geografía en la universidad*. Terra Livre, Vol: 17, Associação dos Geógrafos Brasileiros, Sao Paulo, 2001.

Serrano, J, "La enseñanza orientada al aprendizaje de la práctica profesional" en "Enseñar y aprender en la Universidad", Ponencias de la Primera Jornada sobre Docencia de la Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Buenos Aires: Ed. Al Margen. 2003, 423-426

Souto González, X. M. (coord.). *Proyecto curricular en geografía, 12-18 años. Lecturas teóricas para su elaboración*, Valencia: Generalitat Valenciana, Programa de Reforma, 1990.

Souto González, X. M. *Didáctica de la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal.1999.

Skliar, C. *La educación para la diversidad bajo sospecha*. En *Novedades Educativas, Reflexión y debate*. Buenos Aires. 2003, 10-14

Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata. 1984.

Unwin, T. *El lugar de la geografía*. Madrid: Cátedra. 1992.

Para Citar este Artículo:

Gómez, Sandra Elena. Re-visitando las prácticas educativas en la formación de grado. El Profesorado de Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas -UNCPBA- Tandil, Argentina. *Rev. Incl.* Vol. 2. Num. 4. Octubre-Diciembre (2015), ISSN 0719-4706, pp. 222-243, en <http://www.revistainclusiones.cl/articulos/vol-2---num-4-2015/11-oficial-articulo-2015-mg.-sandra-elena-gomez.pdf>

Las opiniones, análisis y conclusiones del autor son de su responsabilidad y no necesariamente reflejan el pensamiento de la **Revista Inclusiones**.

La reproducción parcial y/o total de este artículo debe hacerse con permiso de **Revista Inclusiones**.