

Investigación curricular en acción. Nuevos desafíos en las propuestas pedagógicas para los ingresantes en las carreras de Geografía

María Gabriela Sardi¹
Stella Maris Leduc²
María Graciela Di Franco³

RESUMEN

En el presente artículo se desarrolla el relato de una experiencia docente en el marco de la asignatura Introducción a la Geografía que corresponde al Primer Año del Plan de Estudio del Profesorado y Licenciatura en Geografía, de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Constituye un ejercicio colaborativo de diseño de prácticas de enseñanza y evaluación compartidas por docentes, graduados y estudiantes, en acciones que consisten en definir acuerdos epistemológicos y didácticos, la vinculación entre los campos del conocimiento y los diferentes espacios. El propósito de esta intervención pedagógica, en un contexto de investigación acción, es analizar las prácticas situadas y contextualizadas que favorecen los aprendizajes de los ingresantes a las carreras. Su análisis permanente favorece un curriculum universitario que se convierte en hipótesis provisionales susceptibles de ser llevadas a la práctica.

1 Universidad Nacional de La Pampa-Facultad de Ciencias Humanas/Departamento de Geografía/ Instituto de Geografía. Argentina. Correo electrónico: gabysardi@gmail.com

2 Universidad Nacional de La Pampa-Facultad de Ciencias Humanas/Departamento de Geografía/Instituto de Geografía. Argentina. Correo electrónico: leduc.stellamaris@gmail.com

3 Universidad Nacional de La Pampa-Facultad de Ciencias Humanas/Departamento de Formación Docente/ Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria. Argentina. Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar



Palabras clave: geografía; prácticas situadas; enseñanzas; ingresantes; aprendizajes

Curriculum research in action. New challenges in the pedagogical proposals for university entrants to courses of study in Geography

ABSTRACT

The present article develops the story recount of a teaching experience carried out within the framework of the subject Introduction to Geography, which corresponds to the First Year of the Teaching Program and Bachelor's Degree in Geography at the Faculty of Human Sciences, National University of La Pampa. It is a collaborative exercise in the design of teaching and assessment practices shared by teachers, graduates and students, in actions that consist in defining epistemological and didactic agreements, the link between the fields of knowledge Specific Training in the discipline, and Teacher Training and Practices and the resignification of the different spaces. The purpose of this pedagogical intervention, in a context of action research, is to analyze situated and contextualized practices that favor the learning process of university entrants to these courses. Its permanent analysis favors a university curriculum that becomes provisional hypotheses that can be put into practice.

Keywords: geography; local practices; teachings; entering; apprenticeships.

Fecha de recepción de originales: 01/12/2017.

Fecha de aceptación para la publicación: 12/03/2018.

Investigación curricular en acción. Nuevos desafíos en las propuestas pedagógicas para los ingresantes en las carreras de Geografía

UN DIAGNÓSTICO QUE MUEVE A LA ACCIÓN

El ingreso a la Universidad para las y los estudiantes del Profesorado y Licenciatura en Geografía ofrece dificultades, exige nuevas demandas de aprendizaje en los espacios curriculares vinculados a los contenidos y las metodologías disciplinares de las materias introductorias. Se suma a ello el alto grado de abstracción en su aproximación a las concepciones teóricas y epistemológicas de las corrientes de pensamiento geográfico y el uso de herramientas tecnológicas. Si bien la situación no resulta novedosa, en los últimos tiempos ha asumido características que llevaron a los equipos docentes a tomar diversas decisiones acerca del diseño curricular, la organización académica, la ambientación, las metodologías y la formación docente.

En este contexto como lo manifiesta Viviana Zenobi (2007) la formación universitaria no puede quedar ajena a estos hechos; los contextos de crisis la penetran, le plantean nuevos desafíos educativos con el ingreso de la diversidad de estudiantes, las problemáticas de los otros niveles del sistema educativo que obligan a pensar y redefinir la dinámica institucional.

Otra cuestión a considerar es la articulación con la enseñanza secundaria que está entre los temas de debate de los diferentes departamentos relacionados con la formación docente. Con respecto a la articulación, Alicia Camilloni sostiene que, (...) se relaciona estrechamente con el nivel de la formación teórica que constituye la marca de la enseñanza universitaria. Ésta requiere capacidad para manejar y construir conocimientos teóricos aprendidos a través de su utilización efectiva y del análisis de los problemas que se derivan de su empleo (2001, p. 50).

La mirada reflexiva en relación a la articulación posibilita pensar el ingreso como una etapa de transición que resulta clave para la utilización de estrategias de alfabetización académica que superen las dificultades que presentan los ingresantes⁴. En este sentido, la importancia

de conocer las ideas y perspectivas con las que nuestros estudiantes llegan a la universidad en relación con la carrera elegida posibilitará una mayor comprensión de sus procesos de decisión, orientará nuestras prácticas como docentes de la carrera y a la vez aportará información para definir políticas institucionales hacia los ingresantes, el sistema educativo en su conjunto y las escuelas y profesores de donde provienen la mayor parte de nuestros alumnos en particular (Zenobi, 2007, p. 1).

CURRICULUM COMO PROYECTO POLÍTICO

Este diagnóstico acerca de las dificultades en el ingreso de la formación universitaria mueve a la acción planeada cooperativamente para definir estrategias de

4 Las dificultades se presentan en la comprensión de textos, en los hábitos de lectura, en la escritura sostenida, en la resolución de consignas, entre otras.

intervención. Estas son implementadas a partir de algunos principios orientadores que justifican la toma de decisiones.

Uno de ellos, de sentido epistemológico y ético es explicitar la concepción política de entender que un currículum constituye “una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (de Alba, 2006, p. 59).

De ese modo se aleja de la concepción de una mera prescripción, de un listado de asignaturas que organizan un recorrido. Por el contrario exige preguntarse a quiénes formamos, porqué y en nombre de qué proyecto político se direcciona la acción. Los sujetos involucrados tenemos el derecho y la responsabilidad de involucrarnos. El análisis permanente -investigación curricular mediante- convierte a los cambios en un proceso de investigación en la acción, de ese modo, el currículum se sostiene en hipótesis provisionales susceptibles de ser llevadas a la práctica.

Esta investigación se modifica permanentemente en espirales de reflexión y acción (Elliot, 1990). Esto implica diagnosticar una situación práctica que se desea mejorar, formular estrategias de acción; desarrollar las estrategias de acción y evaluar su eficacia y aclarar la situación resultante mediante nuevas definiciones de situaciones a mejorar y así sucesivamente:

La investigación acción es una forma de entender la enseñanza, no sólo de investigar sobre ella [...] Supone entender la enseñanza como un proceso de investigación, un proceso de continua búsqueda, porque entiende que la interacción humana y la intervención social son procesos de permanente construcción colectiva. [...]. Esta enseñanza no queda reducida al aula porque la educación es una empresa social y pública que afecta a toda la comunidad. Intervenir en educación es participar en los debates y en su construcción política y no sólo en las acciones escolares (Contreras Domingo, 1994, p.12).

Las estrategias de acción y la evaluación en proceso se planifican en tres dimensiones complejas, ricas y muy potentes. La reflexión acción sobre las cátedras; reflexión acción sobre el plan de estudio y la reflexión acción sobre campo profesional (Stenhouse, 1987).

En este trabajo nos hemos concentrado en la primera de las dimensiones, en tanto se ofrecen noticias de un caso, la primera asignatura del Campo de la Formación específica con la que se inician estudiantes en el Profesorado y Licenciatura en Geografía.

Introducir a las y los ingresantes en la ciencia geográfica implica rescatar los contenidos trabajados a lo largo del currículum del nivel medio, organizar y reposicionar algunos de los conceptos fundantes de la Geografía, como espacio geográfico, territorio, región, paisaje y ambiente en diferentes escalas de análisis. La Geografía del siglo XXI permite interpretar diferentes procesos, facilitando la identificación de las variables constitutivas de la organización territorial y las acciones generadoras de los cambios espaciales. Es una disciplina que se ocupa de estudiar cómo el espacio geográfico es construido/producido a partir de acciones, cargadas de intencionalidad por parte de diferentes sujetos, partícipes de una sociedad compleja y dinámica.

En tal sentido, se intenta simultáneamente modificar la práctica desde la teoría y teorizar sobre la práctica. Los esfuerzos se centran en involucrar a los sujetos de la práctica en esta transformación y establecer controles metodológicos para la

comprensión de la situación y consiguiente elaboración teórica. En esa dirección, esta propuesta articula un encuadre teórico, en el relato de experiencia en sí y la evaluación de las y los estudiantes. Esta es entendida como una apuesta hacia la construcción de una mirada atenta a los significados que éstos le otorgan, como parte central de las prácticas.

Una perspectiva que permite desnaturalizar lo que aparece como único y evidente en los espacios de enseñanza de la Geografía y que puede abrir la posibilidad a otras formas de apropiarse de los conceptos y sus relaciones, más allá del énfasis en determinadas estrategias supuestamente necesarias para la inclusión de los estudiantes en el ámbito universitario. Una posición que intenta colocar en el centro de interés los diversos modos de apropiación de los conocimientos a través de experiencias situadas y contextualizadas que aproximen a través del objeto de estudio de la disciplina -el espacio geográfico- como una instancia de la sociedad, una realidad relacional, un conjunto indisoluble de pluralidades.

Con respecto a la enseñanza en las clases universitarias, Anahí Mastache manifiesta que,

se trata de pensar estrategias de enseñanza que tengan en cuenta, como punto de partida, los modos de pensamiento más habituales entre los estudiantes. Ello es central para la significatividad del aprendizaje, para permitir que los jóvenes puedan “anclar” los contenidos a aprender en su estructura de pensamiento (2011, p. 14).

Cuando se analizan las características de las trayectorias escolares de las y los ingresantes y sus posibilidades de permanencia y egreso; se generan, a su vez, exigencias en el cuerpo docente, a quien se le solicita que desarrolle acciones de acompañamiento que faciliten la inserción institucional de las y los estudiantes. Entre las cuestiones a considerar, Mastache y Mancovsky (2011) plantean la necesidad de “socialización institucional”, que en nuestro caso se vincula al espacio de relaciones de cátedras enmarcadas en el Campo de las Prácticas. En coincidencia con las autoras “abrir las puertas de la disciplina” implica, a nuestro entender, enseñar no sólo los contenidos seleccionados y “aislados” según una coherencia interna específica que debe traducir todo programa de estudio. Implica además procesos de producción de conocimiento en la historia de esa disciplina, sus contextos de descubrimiento, sus modos de legitimar y validar esos saberes, sus tensiones en la comunidad académica.

Ello supone concebir al conocimiento disciplinar en sus múltiples dimensiones como eje medular de las prácticas de enseñanza (Sanjurjo, 2009). Esto último interpela de manera directa la relación que cada docente entabla con los propios saberes que enseña. Asimismo esta experiencia nos involucra como docentes en la revisión de nuestras prácticas, según Mastache y Mancovsky:

El profesor que recibe a las nuevas poblaciones de ingresantes no puede esperar que los alumnos vengán provistos con saberes que solo se aprenden *en* la interacción y *a partir* del intercambio con los distintos actores de la universidad. Es justamente de esto que debe hacerse cargo y construir estrategias para acompañar estos aprendizajes. Ello supone modificar el punto de gravedad de la función de enseñanza a la función del aprendizaje, para facilitar el acceso intelectual de los alumnos a las prácticas y lógicas disciplinares (2011, pp. 4-5).

Por este motivo diseñar esta propuesta requiere de un trabajo colaborativo en el que se ponen en juego nuestras concepciones, ideologías, saberes entre otros, con el propósito de integrar conocimientos geográficos a partir de problemáticas territoriales. Las y los estudiantes de Residencia, que se encuentran cursando la última materia de su formación, cumplen con la función tutorial, en una relación entre pares en la que se retroalimentan en sus roles de estudiante ingresante y avanzado, donde las lecturas y los diálogos compartidos favorecen la interpretación, la problematización y la comprensión de la realidad social.

DESDE INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA HACIA UN ABORDAJE INTEGRAL DE LOS APRENDIZAJES

La actividad curricular de Introducción a la Geografía corresponde al área de asignaturas disciplinares de formación específica del Plan de Estudio de las carreras del Profesorado y Licenciatura en Geografía. Para el Profesorado y Licenciatura en Historia, u otras carreras, representa un espacio curricular optativo. Se dicta en el primer cuatrimestre de primer año y tiene un crédito horario de seis horas semanales.

Por lo general, esta es una de las primeras asignaturas que cursan los estudiantes ingresantes en la carrera luego de haber completado el Nivel Secundario, en el que algunas veces, según la orientación que hayan optado, no han cursado alguna materia específicamente geográfica. En consecuencia, resulta una de las primeras aproximaciones a la ciencia geográfica, sus conceptualizaciones y su quehacer profesional. Por tal motivo, adquiere el carácter de propedéutica y se ubica al comienzo de los estudios universitarios de Geografía.

En su fundamento el Plan de Estudios de la carrera expresa que:

[...] la Geografía, como ciencia, se ocupa de estudiar cómo los diferentes actores, partícipes de una sociedad compleja y dinámica, van configurando el espacio de acuerdo a sus diferentes necesidades e intencionalidades. Así, el objeto de estudio de la Geografía, el espacio, es construido por quienes ponen en interacción las configuraciones espaciales con la dinámica social a efectos de interpretar su manifestación territorial (2009, p.3).

En tal sentido, esta cátedra aspira a trabajar el doble problema de las relaciones entre los sujetos y los contextos donde están histórica y culturalmente involucrados; y las relaciones entre teoría y práctica. Es así que rescatamos a los sujetos hacedores de la geografía y no sólo como entes aislados, sino como partícipes de su tiempo y expuestos a las tensiones entre ellos y el conocimiento que han generado. La relación entre nuestras ideas y la práctica curricular refiere a que es siendo teorizadas que las prácticas tienen sentido, y es siendo practicadas que la teoría tiene importancia social y material.

La propuesta pedagógica tiene como propósito interesar a nuestros estudiantes de primer año, para que investiguen, analicen y elaboren sus propios puntos de vista, a partir de prácticas situadas o aprendizajes in situ en escenarios reales.

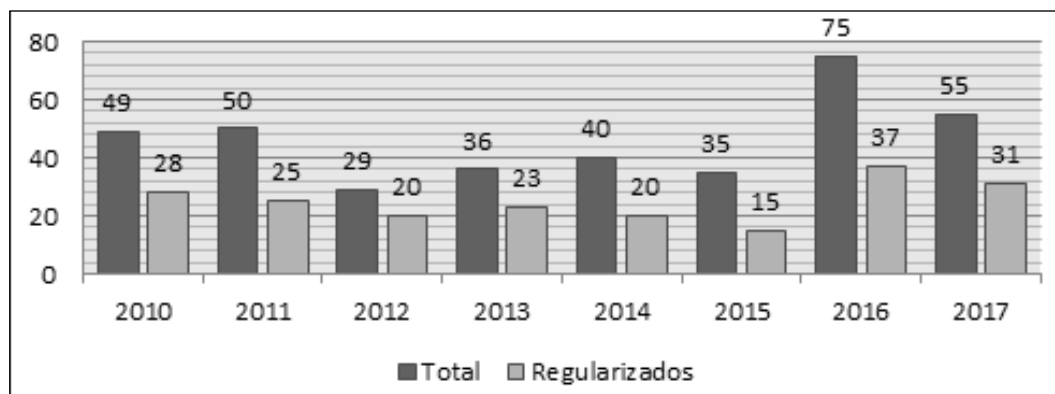
ANÁLISIS CUALI-CUANTITATIVO DE LOS INGRESANTES EN LAS CARRERAS DE GEOGRAFÍA

Para el análisis de la situación académica de los estudiantes se considera la matrícula, el número de alumnos regulares y los diagnósticos de la cátedra para el período 2010-2017.

En relación con la matrícula se ha incrementado. Es importante señalar que el aumento o disminución del número de estudiantes, es consecuencia de la combinación de múltiples factores que definen el perfil del ingresante. Entre ellas están las condiciones socio-económicas, la formación como resultado de la reforma curricular, las experiencias previas en el nivel universitario, entre otras (Sardi G y O. Folmer, 2017).

A continuación se presenta la cantidad de estudiantes que regularizaron Introducción a la Geografía desde el año 2010 hasta el año 2017, en las carreras Profesorado y Licenciatura.

Gráfico 1: Estudiantes de la asignatura Introducción a la Geografía, que cursan el Profesorado en Geografía, regularizados entre los años 2010 y 2017.



Fuente: Elaboración propia en base a los reportes del Sistema de Gestión de Alumnos: SIU- Guaraní, aportados por el Departamento Estudiantes de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Fecha de consulta 10/04/2017.

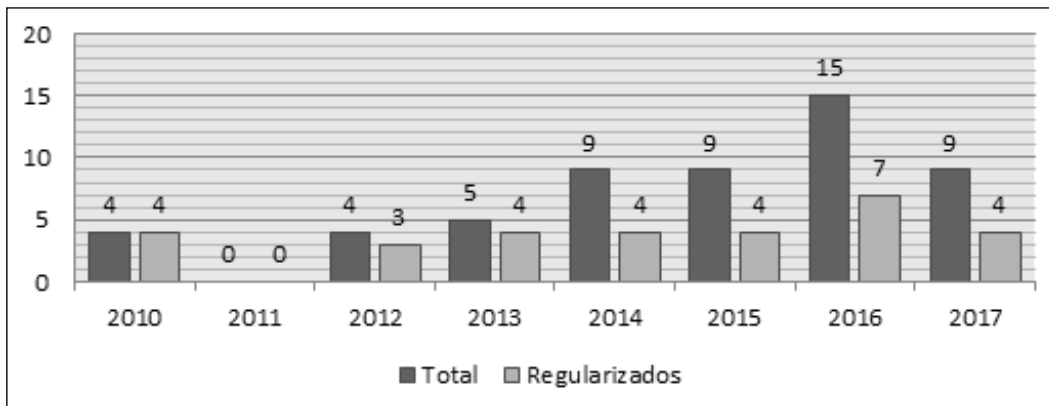
En los datos del Profesorado se observa una importante fluctuación en la matrícula de ingresantes, que alcanza su mayor número en el año 2016, con 75 ingresantes y en 2017, disminuye a 55. Sin embargo, también en estos años se ha registrado la mayor cantidad de estudiantes que se inscribieron y que solo cursaron las primeras semanas del cuatrimestre o que nunca asistieron. La matrícula de la Licenciatura es menor, y los datos reflejan una alternancia similar al Profesorado, excepto en el año 2010, que el total de los ingresantes regulariza. En efecto, 2012 y 2013 se moderan las diferencias que años posteriores se profundizan.

En los años 2012 y 2013 se modera la diferencia entre el total de ingresantes y regularizados que coincide, con los dos años, en que la actividad curricular se aprueba con régimen de promoción sin examen final.

En cuanto a los regularizados se advierte un número mayor durante los últimos dos años, etapa que coincide con un proceso de intervención pedagógica, desde un trabajo en equipo, de la cátedra con el Campo de las Prácticas⁵.

5 El Plan de estudio en vigencia prescribe cuatro campos de formación: a los históricos Campo de la Formación General, Formación Docente, Formación Específica se suma el campo de las Prácticas "destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeña profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a

Gráfico 2: Estudiantes de la asignatura Introducción a la Geografía, que cursan la Licenciatura en Geografía, regularizados entre los años 2010 y 2017.



Fuente: Elaboración propia en base a los reportes del Sistema de Gestión de Alumnos: SIU- Guaraní, aportados por el Departamento Alumnos de la Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa. Fecha de consulta 10/04/2017.

Los diagnósticos y seguimientos realizados en la cátedra, desde el año 2010 hasta la actualidad, han revelado los siguientes obstáculos en el desempeño académico de los estudiantes:

- Dificultades en la comprensión de textos.
- Vacíos o errores conceptuales.
- Dispersión y/ o escasa concentración.
- Problemas en la organización de los tiempos personales para cumplir con las tareas propuestas.

Introducción a la Geografía es un espacio curricular clave en el Plan de Estudio, porque es la primera asignatura que cursan de la Formación Específica de la carrera que eligieron, en la que se realiza el abordaje de conceptos básicos de la disciplina y temáticas específicas. Las dificultades de comprensión se traducen en evaluaciones desaprobadas, se vivencia un fracaso que finaliza en el abandono. En consecuencia, se re- fuerza el desafío pedagógico para el docente, por un lado, de pensar en una propuesta que permita la apropiación de contenidos significativos, y a la vez, involucrar a las y los estudiantes en las diferentes actividades de aprendizaje. Por todo ello, es fundamental fortalecer su formación como profesionales geógrafos, para que se desempeñen con un rol activo, crítico y comprometido.

PROPUESTA PEDAGÓGICA DE INTERVENCIÓN EN INTRODUCCIÓN A LA GEOGRAFÍA: CIRCUITOS URBANOS

Entendemos con Bernstein (1989) que una curricula integrada a través de una organización relevante de los saberes puede generar vínculos que potencien articulaciones y mediaciones simbólicas. En este sentido, la propuesta formulada para Geografía, luego del análisis de su Plan de estudios, consiste en generar espacios de

resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos". Res. 232, Consejo Superior, Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), 2009.

formación de mayor integración y, de esa manera, responder a un diagnóstico que revela fuertes niveles de fragmentación y linealidad de las políticas curriculares y expone distancias con la cultura experiencial y con el ejercicio profesional.

El conocimiento integrado ayuda a cumplir la función educativa de las instituciones formadoras -diferencia de las funciones socializadora e instructiva-, porque permite que cada individuo reconstruya su pensamiento y su actuación estimulando la aplicación consciente de esos saberes a su cultura vital. Cuando más fragmentados se presentan los saberes, más se dificulta la posibilidad de reconstrucción y uso.

Las potencialidades del currículum integrado son justificadas por Jurjo Torres Santomé (2000) desde distintos niveles. En primer lugar, desde lo político, el autor cuestiona visiones naturalizadas de la realidad y de la sociedad. Es decir, critica la preeminencia de una visión ahistórica, inevitable, con sujetos dependientes y la operación de una tradición selectiva. Desde lo epistemológico, Torres Santomé analiza la estructura semántica y sintáctica del saber. En un sentido psicológico, el autor indaga las necesidades y los intereses como sujetos políticos, apunta a las relaciones experiencia-acción, reflexión-aprendizaje relevante. En cuanto al nivel curricular, el autor vincula la cultura académica con la cultura experiencial. Desde lo didáctico, anuda la estructura didáctica-problemas-concepciones personales y, por último, desde lo institucional se interesa en vincular a las instituciones formadoras entre sí.

La búsqueda de mayores niveles de integración del saber apunta a que los sujetos de una cultura desarrollen una sólida comprensión que les permita entender y transferir a su vida cotidiana esos aprendizajes y generar espacios de intervención y mejora. Como afirma James Beane (2005) no hay nada políticamente más potente.

Las salidas a campo constituyen una organización relevante de los contenidos, así como una opción metodológica en la relación entre teorías, prácticas, sujetos e instituciones. Teniendo en cuenta las problemáticas planteadas, el marco teórico y las fortalezas de la institución, se interpela el rol docente, en el sentido de generar propuestas de enseñanza que permitan disminuir los índices de deserción y sostener la permanencia de los estudiantes en la carrera de Geografía. Para lograrlo, se recuperan los aportes de Philippe Meirieu (en Casals, 2007) cuando manifiesta la importancia de estar del lado del aprendizaje, y en este sentido proyectar cuáles serán las actividades que realizarán los estudiantes para que se interesen y puedan apropiarse de los contenidos de la asignatura.

En esta línea, se planificaron en la asignatura, desde las primeras clases, diferentes estrategias pedagógicas: actividades con invitados especiales, designación de lecturas por grupos de estudiantes para acompañar las explicaciones de las clases teórico-prácticas, incorporación de diferentes instrumentos y prácticas de evaluación.

También se planificaron salidas a campo y experiencias educativas compartidas con estudiantes de la Residencia Docente, que se inscribieron a su vez en el campo de las prácticas transversales, en un proyecto que se denomina: *El Campo de la Práctica: una arquitectura innovadora que recupera el valor formativo de la práctica en los profesorado universitarios* y en el campo de las prácticas socio-comunitarias. Ésta constituye una experiencia cuyo objetivo central es conectar a las y los estudiantes, mediante seminarios alternativos a los tradicionales, salidas a campo, monografías, etc., con el medio socio-educativo para relacionar los contenidos articuladores de cada asignatura con dicho medio natural, socio-cultural-económico-político y espacial.

Nuestro propósito es generar en el grupo de aprendizaje un plano de reflexión y crítica entre los conceptos básicos geográficos y las corrientes de pensamiento de la disciplina, desarrollados formalmente en clases teóricas y prácticas, en su relación con las instituciones educativas, siempre y cuando tenga una mirada social que articule a la escuela en su contexto y en su coyuntura social. Entonces, se analiza la geografía local, como un espacio social que se construye a través del tiempo, caracterizado por elementos materiales y simbólicos que, en su dinámica reflejan relaciones de poder, necesidades e intencionalidades.

En esta línea de análisis, se piensa en un abordaje interdisciplinario de la salida a campo, para favorecer la comprensión de la realidad social que resulta relevante al incorporar no solo docentes de las demás asignaturas del cuatrimestre, Técnicas en Geografía y Filosofía, sino también estudiantes residentes que acompañan la construcción de aprendizajes significativos.

En consonancia con lo planteado, en Introducción a la Geografía rescatamos a los sujetos hacedores de la geografía como partícipes de su tiempo y expuestos a las tensiones entre ellos y el conocimiento que han generado.

Los distintos conceptos clave de la disciplina, tales como espacio geográfico, territorio, lugar, paisaje, son abordados como categorías analíticas, como expresiones de los procesos y como herramientas conceptuales para el abordaje de las diferentes escalas de análisis. Dado que las prácticas sociales se materializan normalmente en algún ámbito de implantación geográfica, la localización de las mismas es fundamental para esta perspectiva (Barros, 2000). En cuanto al estudio de las diferentes corrientes de pensamiento geográfico, sus perspectivas de análisis, conceptos clave, metodologías, aportes teóricos, se vinculan con la importancia del rol de las y los geógrafos en cada momento histórico y se resignifican en cada recorrido realizado para que resulte explicativo.

DIÁLOGOS ENTRE LA CULTURA EXPERIENCIAL Y LA CULTURA ACADÉMICA EN LA CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO GEOGRÁFICO

El abordaje de los contenidos, tanto de las clases teóricas como prácticas, se complementa con circuitos urbanos organizados de modo secuencial que abarcan el eje histórico de la ciudad, los espacios de la Memoria, los barrios de zona Centro y zona Sur.

Al inicio del cursado de la asignatura se recuperan las ideas previas de las y los estudiantes, en las cuales se abordan temas vinculados con las distintas formas de hacer Geografía, su objeto de estudio, las relaciones con otras disciplinas, la percepción e intuición geográfica y las vías directas e indirectas de abordaje geográfico.

Con respecto a esto último, se realiza el primer recorrido urbano, en torno a la plaza principal, San Martín, de la ciudad Santa Rosa. Allí se procede a efectuar un relevamiento de usos y funciones del suelo urbano en su entorno y se caracteriza el diseño y funciones de la plaza. Así se trabajan las vías directas de abordaje geográfico, con la observación directa y entrevistas a diferentes actores en relación a su sentido de pertenencia e identidad.

En este sentido, se activa “la construcción del rol del estudiante universitario, la organización del plan de estudio y la utilización de las estrategias didácticas”

(Mastache, 2011, p. 9). Se busca que esta propuesta los involucre de manera significativa para la vida personal y profesional en tanto ofrece herramientas analíticas para aprender y para transferir a otras situaciones. Estos primeros desafíos favorecen el autoconocimiento de los estudiantes y el trabajo grupal. Los requerimientos de la asignatura son acompañados por los/as residentes que ejercen tutorías respecto al modo de aprender, vincular las salidas con los referentes teóricos y a las habilidades necesarias para transitar este tramo de la formación.

En la segunda salida se realiza un recorrido con el propósito de reconocer y analizar la construcción histórica del territorio, concepto que ha ocupado un lugar central en la Geografía, que se vincula con las nociones de apropiación, control de una porción de la superficie terrestre y que lleva implícita las ideas de pertenencia, de proyecto que una sociedad desarrolla en un determinado espacio (Blanco, 2007). Además, se busca identificar los elementos de la morfología y estructura urbana, diferenciaciones, apropiación desigual, jerarquías sociales, etc. del centro de la ciudad de Santa Rosa. Dichos ejes de análisis se interrelacionaban con el marco teórico de la asignatura.

Otro de los recorridos urbanos tiene como objetivo central consolidar el eje de análisis del espacio geográfico, que como todos los conceptos clave de la disciplina presenta una diversidad de significados y abordajes posibles. En la Geografía contemporánea, se desarrolla una perspectiva que entiende el espacio como condicionante de los procesos sociales y al mismo tiempo como su producto, en una secuencia de opuestos productor-productido, constructor-construido (Blanco, 2007). En tal sentido, el espacio geográfico es una construcción social, que refleja materialidades y lo intangible, ideologías, valores, sentimientos, poder, etc. Se recupera, especialmente, el concepto de lugar y paisaje urbano en la cultura vital de las y los estudiantes y en la cultura académica.

Lugar constituye otra dimensión analítica clave de la disciplina, hace referencia al espacio vivido que es percibido a través de los sentidos, de la experiencia, de las ideas. El espacio "se transforma en lugar a medida que lo conocemos mejor y lo dotamos de valor" (Tuan, en Blanco, 2007, p. 39). La noción de paisaje, en términos de Cosgrove:

[...] ha pasado de ser una referencia a lo tangible, un conjunto mensurable de formas materiales en un área geográfica determinada, una representación de esas formas en medios variados como son los cuadros, los textos, las fotografías o las representaciones teatrales hasta llegar a convertirse en los espacios deseados, recordados y somáticos de la imaginación y los sentidos (Souto, 2011, p.129)⁶.

El propósito fue poner en contacto a las y los estudiantes con los rastros de la Memoria de la historia reciente de Argentina y su propia memoria, se desarrollaron actividades en torno a cuatro focos temáticos: revalorización del espacio público; Memoria, Derechos Humanos; y el abordaje multidisciplinar de la realidad social.

6 Cada uno de los conceptos presentados se ponen en diálogo con diferentes perspectivas epistemológicas. Por ejemplo, el concepto de lugar se aborda no solo desde una base netamente fenomenológica (sentido de lugar, identificación), sino que también se recuperan posturas críticas, por ejemplo de Doreen Massey (1995) y Claudia Barros (2000), con un abordaje esencialmente antropológico-social y político, que conciben los lugares a partir de procesos generados desde una dinámica de relaciones con el afuera.

En la última propuesta pedagógica, en primera instancia, se realizó una salida a la zona Centro de la ciudad de Santa Rosa, se delimitó un radio de hasta cuatro cuadras alrededor de la plaza. La actividad estuvo orientada por el equipo de cátedra de Introducción a la Geografía, los docentes del Campo de las Prácticas Transversales y Socio-Comunitarias y las y los estudiantes residentes.

Se recuperaron las dimensiones y categorías de análisis de la disciplina, espacio geográfico, territorio, lugar, paisaje, escalas de análisis, y se vincularon con las características generales del barrio, sus instituciones y principales actores sociales. Luego se revisita el barrio para analizarlo desde diferentes perspectivas geográficas⁷. Esta vez la consigna fue convertirse en profesores/as de Geografía de las diferentes corrientes de pensamiento, que se analizaron en clase, con el objeto de recuperar sus perspectivas de análisis, para explicar las características, necesidades y problemáticas que se detectaron en el espacio.

La misma metodología se llevó a cabo con la salida al Barrio Sur, con el propósito de comparar el análisis de las dos experiencias de aprendizaje. En esta instancia, la actividad se planificó en pequeños grupos acompañados por estudiantes que cursan Residencia Docente, se buscaron interacciones con el ejercicio del rol docente. Esta planificación incluyó las visitas a dos establecimientos educativos del nivel Medio: el Colegio Secundario Édgar Osvaldo Juan Morisoli y el Colegio Secundario República Argentina. En éstos básicamente se indagó acerca de las potencialidades escolares de instituir significados en la construcción de múltiples territorialidades.

Tal como señala Mastache (2011) la heterogeneidad de los y las estudiantes ha resultado valiosa en términos formativos dado que es numeroso el grupo que ha iniciado su carrera en 2017. Su seguimiento personal/grupal se ha fortalecido tanto en la enseñanza como en la evaluación. Con respecto a esta última, se realizaron dos parciales domiciliarios, que lo podían elaborar en equipos de hasta tres integrantes, y básicamente la consigna fue relacionar el marco teórico con la realidad. En el primer caso, se utilizaron estudios de caso, vinculados al espacio local y en el segundo, se recuperaron las salidas a los barrios. Además de la entrega del informe, el grupo debía realizar la defensa oral de su trabajo. Se incentivó el trabajo en equipo, de manera que la relación deja de ser docente-alumno para pasar a ser docente-equipo de estudiantes. Dicha experiencia resultó muy enriquecedora porque les exigió la relectura de la teoría para lograr establecer conexiones con el objeto de estudio, la redacción coherente en un informe escrito y la exposición oral. El trabajo colectivo a partir de los logros, desaciertos y dificultades de los que expusieron permitió a cada uno revisar y mejorar su propio trabajo.

En definitiva, se promovieron diferentes habilidades que fueron reconocidas al momento de la autoevaluación de la cátedra, donde las y los estudiantes argumentaron que el instrumento para evaluarlos les permitió la comprensión de los contenidos, practicar para su examen final y los ayudó a organizarse. Del mismo modo, valorizaron las salidas a campo, para establecer interrelaciones con el marco teórico, impulsar su interés por las temáticas estudiadas y la comprensión de la importancia de los roles profesionales en la sociedad actual.

7 En esta segunda instancia es clave el acompañamiento y aportes de las y los estudiantes residentes.

LAS VOCES DE LAS Y LOS ESTUDIANTES

Dado que en esta propuesta se pone especial énfasis en la enseñanza y recuperando el aprendizaje de los/as estudiantes, la evaluación en proceso -entramada en la enseñanza- ha dado información para tomar decisiones en la construcción de saberes. Sus voces relatan vivencias, emociones, en palabras de Jerome Bruner (2003), la narrativa constituye una modalidad de pensamiento, una forma de organizar la experiencia presente tanto en la mente como en la cultura humana. En un relato deben construirse dos panoramas simultáneamente;

Uno es el panorama de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de la acción: agente, intención o meta, situación, instrumento; algo equivalente a una "gramática del relato". El otro es el panorama de la conciencia: los que saben, piensan o sienten, o dejan de saber, pensar o sentir: los que intervienen en la acción. Los dos panoramas son esenciales y distintos: es la diferencia que media entre el momento en que Edipo comparte el lecho con Yocasta antes de enterarse por el mensajero de que es su madre y después de enterarse. En este sentido, la realidad psíquica predomina en la narración (2003, pp. 24-25).

La recuperación de estas voces permite analizar, comprender, reflexionar, evaluar lo que ha favorecido que la docente decida tareas, detenga y reinicie el avance de los contenidos, con otros métodos, otras características y otras bibliografías, fundamenta el rol de la evaluación no sólo en la detección de las necesidades de los alumnos, sino en la posibilidad de generar un uso constructivo del error. Las responsabilidades no se localizan en las y los ingresantes llevándose adelante una perspectiva política que orienta a la comprensión. Las salidas de campo ofrecen contexto de realidad para comprender las lecturas de toda la cursada; reducen los niveles de abstracción, acercan la cultura experiencial de las y los estudiantes con la cultura académica de la universidad.

El principal argumento que se sostiene desde la cátedra es que los procesos sociales se estructuran tanto en el espacio como en el tiempo. El espacio reproduce, en términos de Milton Santos (1996) la totalidad social en la medida que esas transformaciones son producto de las necesidades económicas, políticas y sociales. Al mismo tiempo, dicho espacio, influencia la evolución de otras estructuras y como tal se convierte en un componente esencial de la totalidad social y de sus movimientos.

El espacio geográfico es abordado como una categoría analítica, como expresión de los procesos y como herramienta conceptual para el análisis de niveles más empíricos de proximidad territorial: el lugar y la territorialidad. Dado que las prácticas sociales se materializan normalmente en algún ámbito de implantación geográfica, su localización es fundamental para esta perspectiva (Barros, 2000). Desde aquí se ponen en contexto las salidas.

Se recuperan en este apartado las voces de estudiantes, sus relatos ofrecen los significados construidos en las salidas. Diría Camilloni, que teorizar acerca de la evaluación de la buena enseñanza involucra tanto a los sujetos estudiantes en la toma de conciencia de su construcción de aprendizajes, como a los docentes en tanto interpretan las características y modos de su enseñanza (Camilloni, et, al. 1998). En este sentido, a la evaluación más bien hay que pensarla desde el lugar de la producción de conocimientos, de los procesos reflexivos y de las metas de aprendizajes.

En general las y los estudiantes valoran que se tenga en cuenta como punto de partida sus propias ideas, modos de pensar, y sobre ellos anclar los contenidos a aprender. La diversidad de información a trabajar es muy amplia pero asociada al análisis de casos, instituciones y territorios, en cada salida reducen el nivel de fragmentación entre saberes y prácticas. En sus relatos se advierte que la enseñanza no se reduce a la transmisión sino a la búsqueda, selección, interpretación, contextualización y análisis, capacidades todas necesarias para la formación y posterior desempeño profesional.

Uno de los aspectos más desarrollados en los relatos estudiantiles referencia la vinculación entre el contexto de realidad, sus biografías y el objeto de estudio de la asignatura. Esto permite “un ida y vuelta”, por un lado las distintas instituciones recorridas, los diferentes territorios analizados “corporizan” la teoría y a su vez la teoría se fortalece con nuevos ejemplos y análisis de las dimensiones teóricas:

En estas visitas pude relacionar tanto el concepto de lugar como el de territorio. Al concepto de lugar puedo asociarlo a la actitud que tienen los alumnos a la hora de irse a sus hogares, muchos no quieren hacerlo, ya que allí se sienten cómodos, sienten tranquilidad y muchas veces encuentran la contención que no poseen en sus hogares. Sienten a este espacio como su “lugar”. En cuanto al concepto de territorio, pudo asociarlo/relacionarlo con la apropiación por parte de los militares durante la dictadura de la Escuela N° 114 que anteriormente se ubicaba en R. B. Díaz (actualmente Comando Cuarto Cuerpo) ya que hay un sentido de pertenencia del lugar, estos toman poder de él.⁸

Podemos decir que se vio mucho el uso del concepto de territorio, de espacio. Teniendo siempre una visión amplia, por ejemplo vimos territorios en la Escuela Hogar, en el hogar de chicos adolescentes, en todas las escuelas y lugares recorridos, ya veo porque están delimitados, tienen una organización tienen normas y obligaciones. Por ejemplo el Colegio Nacional es un territorio pero está compartido y se ve claramente esa división que impone cada uno. También podemos hablar del espacio que tienen cada uno en la sociedad, de cómo la sociedad y la naturaleza influyen en la institución y viceversa. Se ve claramente esa relación mutua y que no puede verse o estudiarse por separado.⁹

Como eje en la estructura básica de la disciplina (Bruner, 1969), las escuelas teóricas constituyen el centro de su estructura semántica y sintáctica. Las salidas han ofrecido contexto de comprensión para las distintas perspectivas epistemológicas de las escuelas geográficas.

Desde el marco teórico estos lugares son referentes para la comunidad local, la escuela es un sitio de referencia para nuestro encuentro. Desde el enfoque de la Geografía de la Percepción¹⁰ fue para todos las y los estudiantes un lugar identificable. Además desde la información dada por la directora, los alumnos internos identifican el

8 Protocolo N° 22. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a Campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

9 Protocolo N° 23. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

10 La Geografía de la Percepción se desarrolló en Estados Unidos en las décadas de '60 y '70 y se expandió a diferentes países. Su enfoque, se relaciona indirectamente con la Geografía Humanista, y recupera aportes del Conductismo -escuela psicológica que explica el comportamiento de los individuos teniendo en cuenta la relación estímulo- respuesta. Sus estudios se centran en el sujeto, sus sentimientos, preferencias y rechazos.

lugar como un lugar de pertenencia, en otras palabras desde la Geografía Humanista es definido como topofilia.

Podemos además decir que desde la geografía radical estos espacios forman parte de luchas políticas e ideológicas entre centros y agencias en reclamar la existencia y responsabilidad de grupos vulnerados.¹¹

También puedo relacionar esta visita con la Geografía Radical, ya que a estas escuelas asisten niños pertenecientes a los barrios periféricos de Santa Rosa. De mi parte encuentro muy enriquecedoras las salidas a campo, ya que en ellas podemos aplicar el contenido teórico y entenderlo con mayor claridad.¹²

Al recorrer las distintas conceptualizaciones se reconoce la relación espacio y tiempo; al comprender el tiempo desde el territorio se reconoce que “la percepción y contenido cultural del tiempo varían según como las personas hagan uso del mismo” (Nogué J y J. Romero 2006, p.236).

Todo esto está y estuvo condicionado por el contexto político/económico y social lo cual nos demuestra cómo es que el espacio geográfico (incluyendo sus significados y funciones, no solo su estructura) está condicionado por su historia y la sociedad que lo ocupa. Analizando los distintos casos logramos contextualizar los conceptos de: Territorio, lugar, espacialidad, sitio, normas (que regulan los territorios) entre otros.¹³

Otras de las cosas que me impactó es saber la historia de la Escuela Hogar ya que antes estaba ubicada en un lugar donde los niños tenían más comodidades y el cual fue sacado por los militares mandando la escuela donde los niños no tienen un gran patio como el anterior y eso me produjo indignación.¹⁴

Específicamente, en Geografía interesa la relación entre la experiencia y la dimensión espacial, que se plasmará en conceptos tales como el de “mundo vivido”, que remite a la conjunción de hechos y valores que abarca la experiencia cotidiana personal, o el de “lugar”, entendido aquí como un espacio concreto cargado de significado para una comunidad barrial, que está unido a él por una vinculación afectiva o emocional.

Entonces, el espacio también es mental, en la medida en que los diversos colectivos sociales lo perciben, imaginan y valoran de modos diversos, y estas percepciones y valoraciones subjetivas también condicionan la relación con el espacio, al igual que lo hace, por ejemplo, la presencia de ciertos atributos naturales. Y al mismo tiempo, el espacio también sustenta un conjunto de discursos y representaciones sociales que incidirán tanto en las formas (materiales o simbólicas) de articularse con el espacio, como en los resultados que estas formas específicas de articulación provoquen en los procesos sociales.

11 Protocolo N° 9. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

12 Protocolo N° 22. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

13 Protocolo N° 28. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

14 Protocolo N° 23. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

En estos procesos, los actores necesitan identificarse, entender cómo interactúan, entran en conflicto, negocian, resisten. En los relatos estudiantes pueden identificarse los actores que significan y dan sentido al territorio.

Esto implica como geógrafos tener presentes que forman parte de una sociedad, de los problemas y visibilizar a los actores más vulnerados. Donde los docentes cubren como agentes del Estado las necesidades de niños y que en sus familias no pueden cubrir.¹⁵

En fin, las instituciones en sí y los distintos actores que intervienen (Bienestar, Justicia, Estado, etc.) hacen mucha relevancia y queda bien en claro lo justo y lo desigual, su construcción social se ve más que lo tangible.¹⁶

Articuladas las estructuras semántica y sintáctica, en contexto con el objeto de estudio, la experiencia ha ofrecido argumentos a favor de la vinculación entre formación universitaria y escuelas. Tal como se ha mencionado, el plan de estudio de Geografía prescribe la implementación del Campo de las Prácticas, las cuales están destinadas al aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñe profesionalmente. Se configura como un eje transversal que apunta a resignificar los conocimientos de los otros espacios curriculares preparando a los estudiantes para una participación e incorporación progresiva en distintos contextos socio-educativos.

De esta primera estación, fue muy fructífera no solo porque a nivel personal implicó tomar contacto con una realidad, sino porque nos permitió dejar de lado las lecturas sólo teóricas y llevar a la realidad temas como el rol ciudadano de tomar conciencia y responsabilidad de todo profesional de la educación.¹⁷

Estas salidas además de ayudarnos a relacionar con los conceptos realizados en clase, nos hace tener una mirada distinta de la educación, como más cercana la relación alumno-docente.¹⁸

Distintos establecimientos como escuela hogar, penitenciario y escuelas públicas. Pienso en las distintas actuaciones por parte de los actores sociales. De qué manera influye? ¿Plantea desigualdades? Esto se ve desde un punto de vista donde su manera de influir es de suma importancia, ya que en un estado neoliberal en el que estamos presentes, no sucede de forma correcta.¹⁹

A MODO DE CIERRE

La indagación situada en la primera asignatura de la vida universitaria de las y los estudiantes ofrece elementos epistemológicos y metodológicos que necesitan ser sostenidos en el transcurso de la formación.

15 Protocolo N° 27. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

16 Protocolo N° 8. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional La Pampa.

17 Protocolo N° 9. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

18 Protocolo N° 8. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

19 Protocolo N° 18. 2017, mayo. Evaluaciones de la salida a campo. Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa.

El pensamiento estratégico que se plantea para propiciar el acceso/permanencia y egreso de las y los estudiantes al conocimiento científico interpela además, de la gestión institucional para advertir las debilidades y fortalezas del sistema, el rol docente.

En tal sentido, la propuesta pretende lograr la incorporación de los diferentes actores (docentes, graduados, estudiantes, entre otros) en acciones que permitan acuerdos epistemológicos y didácticos, la vinculación entre los campos del conocimiento (Formación Básica, Formación Específica, Formación Docente, Prácticas), la resignificación de los diferentes espacios a través de las prácticas transversales para desarrollar capacidades en diferentes contextos socio-educativos y la participación en programas y proyectos institucionales.

Es importante mencionar que en esta propuesta pedagógica las y los estudiantes han podido generar sus primeros aprendizajes con respecto a integrar el contenido disciplinar específico, recuperar sus ideas previas y ponerlas en tensión con otros saberes, trabajar grupalmente, fortalecer distintas capacidades del trabajo intelectual requerido, resolver problemas, posicionarse tempranamente en el ejercicio profesional.

Varias cuestiones quedan pendientes tanto para pensar Introducción a la Geografía como para seguir acompañando a este grupo de estudiantes en su trayectoria educativa. En este sentido, es necesario plantear estrategias que permitan mejorar las competencias de lectura a partir de abordajes compartidos de los textos y desarrollar en conjunto pautas de organización, no sólo de la asignatura, sino de las materias que los estudiantes cursan en el primer cuatrimestre. Asimismo, es importante que los docentes propicien la articulación de los contenidos medulares con las demás asignaturas. El conjunto de estas estrategias tendrán por finalidad favorecer la metacognición como un ejercicio sistemático de autorreflexión de los propios aprendizajes.

Con respecto del seguimiento de los estudiantes en la carrera en el segundo cuatrimestre se pretende articular las asignaturas de ese cuatrimestre con una propuesta integrada desde el Campo de las Prácticas; fortalecer la vinculación entre saberes previos y contenidos disciplinares y pedagógicos; favorecer el trabajo con estructuras didácticas que ayuden a definir la selección de contenidos al interior de cada disciplina, entre las asignaturas de un mismo cuatrimestre e incorporar las correspondientes a cada año y fortalecer la articulación entre estos saberes y el aprendizaje sistemático de las capacidades para la actuación docente en las aulas y en los distintos ámbitos en donde se desempeñen profesionalmente.

BIBLIOGRAFÍA

1. Barros, C. (2000). Reflexiones sobre la relación entre lugar y comunidad. En *Documents d' Anàlisi Geogràfica* N° 37, (p.37). Universidad Autónoma de Barcelona-Universitat de Girona. Barcelona: Servei de Publicacions.
2. Beane, J. (2005). *Integración del currículo*. Madrid: Morata.
3. Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control*. Madrid: Akal.
4. Blanco, J. (2007). Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico. En Fernández Caso, M. y Gurevich, R. (coord.) *Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas*. (pp. 37-62). Buenos Aires: Biblos.

5. Bruner, J. (1969). *Hacia una teoría de la Instrucción*. México: Uthea.
6. Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias: Derecho, literatura, vida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
7. Casals, J. (2007). Entrevista a Philippe Meirieu. *Cuadernos de pedagogía*, (373), pp. 42-47.
8. Camilloni, A. (2001). Modalidades y proyectos de cambio curricular. En *Aportes para el Cambio Curricular en Argentina 2001* (pp. 23-52). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires. Facultad de Medicina.
9. Carr, W y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca Editores.
10. Contreras Domingo, J. (1994). *Enseñanza. Curriculum y Profesorado*. Madrid: Ediciones Akal.
11. De Alba, A. (2006). *Curriculum: Crisis, Mito y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
12. Elliot, J. (1990). *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata.
13. Folmer, O y Sardi, G. (2017). Acceso y permanencia de los estudiantes en el Nivel Superior. Repensar las prácticas de enseñanza y nuevos desafíos de las políticas universitarias del siglo XXI. Estudio de caso: carrera de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado de: reddidacticageografia.files.wordpress.com/2017/11/eje1_folmer-o-sardi-m.pdf
14. Camilloni, A.; Celman, S.; Litwin, E. y Palou de Maté, M. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós Educador.
15. Massey, D. (1995). The conceptualisation of place. En Massey, D. y Jeas P. *A place in the world. Places, cultures and globalization* (pp. 45-86). Oxford: Oxford Univesity Press.
16. Mastache, A. (2011). Los jóvenes estudiantes del siglo XXI: desafíos para la enseñanza. En Martínez, Silvia (comp.) *Democratización de la Universidad. Experiencias e investigaciones sobre el acceso y la permanencia de los/las estudiantes* (pp. 167- 202). Buenos Aires: Biblos.
17. Mastache, A. y Mancovsky, V. (2011). "Más allá de las tutorías universitarias: el docente como tutor". Ponencia presentada en IV Encuentro Nacional sobre Ingreso a la Universidad Pública. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires. Argentina.
18. Meirieu, P. (1996). *Cartas a un joven profesor*. Barcelona: Alertes.
19. MkKernan, J. (1999). *Investigación y curriculum*. Madrid: Morata.
20. Nogué, J. y Romero, J. (eds.) (2006). *Las otras geografías*. Valencia: Tirant lo Blanch (Colección Crónica).
21. Sanjurjo, L. (2009) *Los Dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario: Homo Sapiens.
22. Santos, M. (1996). *De la totalidad al lugar*. Barcelona: Oikos-Tau.
23. Souto, P. (Coord.) (2011). El concepto de paisaje. Significados y usos en la geografía contemporánea. En *Territorio, Lugar, Paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía* (pp. 129-183). Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras. (Libros de Cátedra). Universidad de Buenos Aires.
24. Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
25. Torres Santomé, J. (2000). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*. Madrid: Morata.
26. Zenobi, V. (2007). Las representaciones de los ingresantes al profesorado en Geografía: Disciplina y docencia. Ponencia presentada en 1º Congreso Nacional de Geografía de Universidades Nacionales. Universidad de Río Cuarto, 5 al 8 de junio. Publicado en CD ISSN 1851-1007.