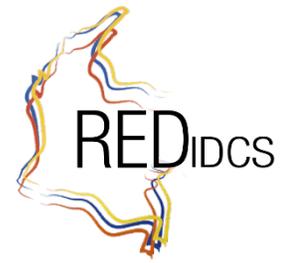


XII

Encuentro de la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales



Organizan



Realidades, desigualdades y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales



Sebastião Salgado

Miembros REDIDCS





MEMORIAS XII ENCUENTRO RED COLOMBIANA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

**Realidades, desigualdades y posibilidades para la enseñanza y el
aprendizaje de las Ciencias Sociales**

**Juan Carlos Ramos Pérez
Diana Soler Osuna
Liliana Rodríguez Pizzinato
Alexander Cely Rodríguez
Nubia Moreno Lache
Lised García Ortiz**

Compiladores

UNIVERSIDAD NACIONAL ABIERTA Y A DISTANCIA (UNAD)

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio
Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Myriam Leonor Torres
Decana Escuela de Ciencias de la Salud

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decana Escuela de Ciencias de la Educación

Alba Luz Serrano Rubiano
Decana Escuela de Ciencias Jurídicas y Políticas

Martha Viviana Vargas Galindo
Decana Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades

Claudio Camilo González Clavijo
Decano Escuela de Ciencias Básicas, Tecnología e Ingeniería

Jordano Salamanca Bastidas
Decano Escuela de Ciencias Agrícolas, Pecuarias y del Medio Ambiente

Sandra Rocio Mondragón
Decana Escuela de Ciencias Administrativas, Contables, Económicas y de Negocios

Memorias XII Encuentro Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Realidades, desigualdades y posibilidades para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales.

Compiladores: Juan Carlos Ramos Pérez, Diana Soler Osuna, Liliana Rodríguez Pizzinato, Alexander Cely Rodríguez, Nubia Moreno Lache, Lised García Ortiz

Grupo de Investigación Ambientes de Enseñanza Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales AMECI

Grupo de investigación Economía, trabajo y sociedad

Grupo de Investigación Geopaideia

ISSN: 2619-2772

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá D.C

Octubre de 2021

Corrección de textos: Juan Carlos Ramos
Diseño de portada: Juan Carlos Ramos
Diagramación: Juan Carlos Ramos



Esta obra está bajo una [licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

XII ENCUENTRO RED COLOMBIANA DE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

Coordinación general del XII Encuentro

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Escuela de Ciencias de la Educación.

Universidad Externado de Colombia. Programa de Geografía

Universidad Pedagógica Nacional. Licenciatura en Ciencias Sociales.

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Licenciatura en Ciencias Sociales.

Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Licenciatura en Ciencias Sociales.

Comité organizador

Juan Carlos Ramos Pérez. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Diana Soler Osuna. Universidad Externado de Colombia

Alexander Cely Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional

Nubia Moreno Lache. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Doris Lised García. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Comité científico

Martha Cecilia Gutiérrez Giraldo. Universidad Tecnológica de Pereira

Ruth Elena Quiroz Posada. Universidad de Antioquia

María Alejandra Taborda Caro. Universidad de Córdoba

Gustavo Alonso González Valencia. Universidad Autónoma de Barcelona

José Sidney Sánchez Vargas. Universidad del Tolima

Diana Soler Osuna. Universidad Externado de Colombia

Juan Carlos Ramos Pérez. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Alexander Cely Rodríguez. Universidad Pedagógica Nacional

Nubia Moreno Lache. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato. Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Doris Lised García. Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

CONTENIDO

Presentación	15
Conversatorio 1	17
¿Cuáles son los aspectos, a partir de las experiencias sistematizadas, adelantadas y reflexionadas, que contribuyen en alternativas polisémicas para la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto colombiano?	
Ciudadanía, raza y clase social: Una reflexión autoetnografía de tres profesoras frente a sus trayectorias laborales y territorialidades <i>Diana Constanza Peña Rojas, Diana Soler Osuna, Ana Carolina Diaz Beltran</i> <i>Universidad EAN</i>	18
La construcción de los Derechos Humanos como objeto de estudio en las ciencias sociales <i>Edgar Fernández Fonseca</i> <i>Colegio Técnico Comercial Puente Quetame</i>	23
Turismo comunitario y reincorporación. Una oportunidad para la enseñanza de la apropiación del territorio a exguerrilleros de las FARC-EP <i>Milton Eduardo Moreno Patiño</i> <i>Universidad Pedagógica Nacional</i>	27
O Google Earth como recurso didático no ensino remoto em geografia. <i>Danilo Pereira Nogueira, Adriano R. De La Fuente e Vaneza Ap. de Cubas.</i> <i>Universidade Federal de Catalão - UFCAT (Goiás, Brasil)</i>	31
O que acontece quando as juventudes falam? a avaliação como ferramenta de resistência na/da prática educativa <i>Alisson Souza Corrêa, Vânia Alves Martins Chaigar.</i> <i>Universidade Federal do Rio Grande - FURG.</i>	35
Aciertos y desafíos en la enseñanza virtual de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales: reflexiones en tiempos de pandemia y revuelta popular.	

<i>Rocío Almendras Chacana, Christine Descazeaux, Nicolás Díaz Espinoza, Tomás Cáceres</i> <i>Universidad de Santiago de Chile</i>	40
Las Pedagogías de la Memoria en Escenarios de Investigación Escolar sobre Historia Reciente <i>Viviana Paola Avila Gómez, Jenny Caterine Claros Molina</i> <i>Colegio La Esperanza IED</i>	45
Educación para la Paz: Caminos para la transformación de la cultura política universitaria -Caso Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano de la Universidad Distrital (IPAZUD) <i>Erika Constanza Sabogal Muñoz</i> <i>Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca</i>	49
Continuidades y rupturas en las propuestas de Enseñanza de La Historia y la Geografía para la Formación de docentes del Nivel Primario. <i>Silvia Sosa, Ana Scoones</i> <i>Universidad Nacional de Cuyo</i>	53
La Geografía en la Formación Docente para Nivel Primario: experiencias y reflexiones en el marco de la Pandemia <i>Ana Elizabeth Scoones, Verónica De Faveri, Claudio Javier Reinoso</i> <i>Universidad Nacional de Cuyo</i>	58
Enseñanza-aprendizaje del cuerpo: procesos didácticos en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad La Gran Colombia <i>Javier Enrique Aguilar Galindo</i> <i>Universidad La Gran Colombia</i>	63
Conversatorio 2	68
¿Cuáles son las principales transformaciones de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el contexto de confinamiento?	
Seminario taller 4-74 en bici: Sistematización de una experiencia educativa <i>Jeimmy Natalia López Avendaño, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, Jhonnatan Steven Perico Sapuyes</i>	

<i>Universidad Distrital Francisco José de Caldas</i>	69
Pensamiento histórico y conflicto armado. Estudio comparativo sobre excombatientes de las FARC y estudiantes de educación básica secundaria en Colombia	
<i>Juan Carlos Ramos Pérez</i>	
<i>Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD</i>	73
Registros digitales de las experiencias de aprendizaje en la constitución de identidades docentes.	
<i>Sonia Alejandra Bazán, Silvia Amanda Zuppa</i>	
<i>U.N.M.d.P. Mar del Plata. Argentina</i>	77
A investigação com juventudes escolares em contextos pandêmicos: algumas táticas construídas no processo da pesquisa	
<i>Vânia Alves Martins Chaigar; Rafael Silva, Luiz Paulo da Silva Soares</i>	
<i>Universidade Federal do Rio Grande - FURG; Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat</i>	81
La selección de materiales de enseñanza para clases de Historia y de Formación Ética y Ciudadana en estudiantes avanzados del Profesorado en Historia	
<i>Martín Céparo</i>	
<i>FHAYCS- UADER</i>	86
Enseñando ciudadanía en contexto. Creencias sobre la ciudadanía de docentes que enseñan en contextos de diversidad en la ciudad de Santiago de Chile.	
<i>Claudia Peña Zamora, Perla Rivera Delgado, Gabriel Villalón Galvéz</i>	
<i>Universidad de Chile</i>	90
Propuesta metodológica Jóvenes por la hospitalidad y Proyecto educativo Historias de vida: Itinerario de formación en migraciones, interculturalidad y diversidad en colegios jesuitas de las redes FLACSI y RAUCI	
<i>Jimena Castro, Cecilia Duarte, Laura Chauerba</i>	93
Comprensión de la incidencia formativa de un grupo de maestros de Ciencias Sociales a través de narrativas biográficas en el departamento de Córdoba	
<i>María Andrea Acosta, Daniel David Chima</i>	

<i>Universidad de Córdoba</i>	97
Hacia nuevos mundos de las Ciencias Sociales, un aula que se transforma: Propuesta didáctica para la enseñanza socioespacial del Salto del Tequendama en la nueva virtualidad y en tiempos de post pandemia. <i>Alejandro Theran Padilla, Diego Felipe Rodríguez Méndez</i> <i>Universidad Pedagógica Nacional</i>	105
Investigar para enseñar Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales: una mirada retrospectiva <i>Graciela Funes, María Esther Muñoz, Víctor Salto</i> <i>Universidad Nacional del Comahue. Argentina</i>	111
Conversatorio 3	115
¿Por qué es importante aprender a enseñar Ciencias Sociales hoy?	
A elaboração de materiais audiovisuais em perspectiva decolonial: uma experiência no curso de licenciatura em história <i>Lorena Zomer</i> <i>Universidade Estadual de Ponta Grossa</i>	116
Efemérides, representaciones de estudiantes ingresantes. Obstáculos o posibilidades en la formación inicial <i>Marcela Elizabeth Zatti</i> <i>Facultad de Humanidades, Artes y Cs. Sociales- UADER</i>	120
La formación docente en el Profesorado en Geografía, entre las políticas educativas y las prácticas situadas en la virtualidad <i>Melina Acosta, Stella Maris Leduc, María Cristina Nin</i> <i>Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa</i>	124
Literacidad crítica y concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en estudiantes residentes del Seminario taller Práctica docente 2021-Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba-. <i>Sánchez, Romina, Chauerba Laura</i> <i>Universidad Nacional de Córdoba</i>	129

<p>Pensamiento histórico y competencias narrativas. Algunos interrogantes iniciales en la formación de futuros/as profesores en Historia. <i>Mariano Luis Campilia, María Celeste Cerdá, Florencia Monetto, Victoria Tortosa,</i> <i>Universidad Nacional de Córdoba</i></p>	134
<p>El pensamiento histórico en la formación de futuros/as profesores/as. Desafíos y posibilidades para re-pensar la enseñanza de la historia hoy <i>Camila Lenzi, Violeta Ehdad Avaca, Pedro Juan, Celeste Cerdá.</i> <i>Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón FFyH</i> <i>Universidad Nacional de Córdoba, Argentina</i></p>	138
<p>Ciudad y memoria histórica: un itinerario didáctico por el barrio del Cercado Bajo de Cartuja (Granada, España) <i>Juan Miguel Martínez Martínez, Antonio Tudela Sancho,</i> <i>Carolina Alegre Benítez</i> <i>Universidad de Granada</i></p>	143
<p>Didáctica de las Ciencias Sociales y pedagogías queer: convergencias a partir de una experiencia educativa <i>Carolina Alegre Benítez, Juan Miguel Martínez Martínez,</i> <i>Antonio Tudela Sancho</i> <i>Universidad de Granada</i></p>	147
<p>La formación política desde la Educación Religiosa Escolar <i>Angie Lorena Arévalo González, Jhon Steven López Solano</i> <i>Colegio Colsubsidio Chicalá y Liceo Moderno Celestin Freinet</i></p>	151
<p>Ciudadanía Territorial en la Escuela Secundaria en Brasil a través del Proyecto Nós Propomos UFRRJ en Nova Iguaçu <i>Clézio dos Santos</i> <i>Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro</i></p>	156
<p>Entre el conocimiento y la apropiación del pensar históricamente. Una interpretación desde la palabra de estudiantes del Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia (2020-2021) <i>Nancy Aquino, Desirée Toibero, Rocío Sayago, Matías Druetta</i> <i>Universidad Nacional de Córdoba</i></p>	161

Conversatorio 4	165
¿Qué importancia tiene la enseñanza de las ciencias sociales a nivel local o mundial en las actuales condiciones sociopolíticas, económicas y culturales que vivimos?	
La didáctica del asombro como mediación para la sociabilidad en tiempos de distanciamiento social <i>Mayra Araceli Nieves Chávez, Beatriz Elena Muñoz Serna</i> <i>Universidad Autónoma de Querétaro</i>	166
La música como estrategia didáctica en las clases de historia <i>Cristian Alejandro Orozco Zuluaga, Brayán Steven Arias Quintero</i> <i>Universidad de Caldas</i>	169
Afrontar la educación ciudadana desde la geografía escolar: Nos Propomos y Gea-Clio <i>Benito Campo País, Isabel Henarejos Crespo, Vicent Peris de Sales, Miquel Martínez Martín, Xosé M. Souto González</i> <i>Universidad de Valencia</i>	173
Inclusión en la casa del saber. Travesías literarias para conocer la historia <i>José Sidney Sánchez Vargas, Emi Sofia González Vera, Luis Miguel Alvis Vacca</i> <i>Universidad del Tolima</i>	178
Experiências e Estágio docência em tempos pandêmicos em uma universidade pública do sul do Brasil: Olhares do discente e das docentes em contexto virtual <i>Ana Roberta Machado Siquiera, Leonardo da Silva Gregue Junior, Vânia Alves Martins Chaigar</i> <i>Universidade Federal do Rio Grande - FURG</i>	181
Ley de educación ambiental integral y saberes emergentes: desafíos para la educación geográfica <i>Melina Acosta, María Cristina Nin</i> <i>Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de La Pampa</i>	186
La importancia de la vacunación como acto de	

responsabilidad social <i>Julieta Barthes Mozzorecchia, Paula Burdisso, María Florencia Folledo, Mauro Miguez</i> <i>ESSOPA 3183 /UGR. Funes/Rosario. Argentina</i>	190
Terrorismo y violencia de motivación política en la historia reciente del País Vasco. Estudio descriptivo sobre los conocimientos del profesorado en formación <i>Naiara Vicent, Leire Albás, Iratxe Gillate y Alex Ibañez-Etxeberria</i> <i>Universidad del País Vasco (UPV/EHU)</i>	194
La enseñanza de las ciencias sociales en la educación indígena propia. IET. Álvaro Ulcué Chocué, comunidad Zenú <i>Ricardo Cogollo Vega, Rafael Medina Polo</i> <i>Universidad de Córdoba</i>	198
La papa, del campo a la escuela virtual: una propuesta desde el aprendizaje basado en proyectos (abp) para la educación rural <i>Erika Daniela Álvarez, Jefferson Jesús Narváez Mora</i> <i>Colegio Cooperativo de Cagua</i>	201
Análisis geopolítico para reflexionar sobre la renovación de las Ciencias Sociales y su enseñanza <i>Dinorah Motta de Souza</i> <i>Facultad de Derecho-Universidad de la República. Montevideo. Uruguay</i>	205
Conversatorio 5	209
¿Cómo podemos vincular experiencias de enseñanza en ciencias sociales con la realización de investigaciones educativas, y desde ambas contribuir en la construcción de territorios de vida digna y paz?	
¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá <i>Óscar Iván Lombana Martínez, Luis Felipe Castellanos Sepúlveda, Nubia Moreno Lache, Alexander Cely Rodríguez</i> <i>Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas</i>	210
Evaluar las prácticas de aprendizaje para repensar las	

prácticas de enseñanza: observaciones y primeras reflexiones de los resúmenes de los estudiantes <i>Maia Krakowiak</i> <i>ISFD. Instituto Superior de Formación Docente</i>	214
Ludoteca de Ciencias Sociales <i>Emilio Maceda Rodríguez, Leticia Alcantara Corona, Abedel Galindo Meneses</i> <i>Universidad Autónoma de Tlaxcala</i>	218
Derecho a la ciudad y formación ciudadana: un proceso educativo mediado por las TICs en tiempos de pandemia <i>José Luis López Pérez, Marco Fidel Pedroza</i> <i>Universidad Distrital Francisco José de Caldas</i>	221
Culturas digitales: una indagación sobre el aprendizaje de contenidos sociales en estudiantes de nivel primario. <i>María Esther Muñoz, Víctor Salto</i> <i>Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Nacional del Comahue</i>	225
La formación profesional por competencias y su relación con el desarrollo regional <i>Rómulo Hernando Guevara Moreno</i> <i>Universidad del Tolima</i>	229
Las narrativas biográficas: Un acercamiento al maestro de Ciencias Sociales. <i>Daniel Chima, María Acosta</i> <i>Universidad de Córdoba</i>	234
Las secuencias didácticas en los procesos de resignificación del río Aves <i>Sebastián Peña</i> <i>Universidad la Gran Colombia</i>	241
Posibilidades didácticas de la ética territorial en el estudio de realidades sociales relevante <i>Santiago Valencia Carvajal</i> <i>Universidad de Antioquia</i>	245
Promover las Niñeces: Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios <i>Eduardo Abedel Galindo Meneses, Jessica Cervantes Carro,</i>	

Emilio Maceda Rodríguez
Universidad Autónoma de Tlaxcala 249

Conversatorio 6 253
¿Qué escenarios y prácticas alternativas de enseñanza de las ciencias sociales han cobrado vigencia en el contexto de la crisis planetaria que atraviesa la sociedad contemporánea?

Espacio urbano cotidiano como recurso didáctico para la educación geográfica y la formación ciudadana
Dilam Ortiz Diazgranados, Manuel Vargas Castro, Erwin González Romero, Edwin Vergara Molina, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Universidad Distrital Francisco José de Caldas 254

Una experiencia extracurricular en la formación pedagógica e investigativa en ciencias sociales
Jeimmy Natalia López Avendaño, Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato, Jhonnatan Steven Perico Sapuyes
Universidad Distrital Francisco José de Caldas 259

Enseñar a pensar la sociedad en la educación primaria
Julián Patiño Escobar, Gustavo A. González Valencia
Secretaría de Educación de Manizales - Universidad Autónoma de Barcelona 263

Realidades, desigualdades y posibilidades geográficas en la investigación en la didáctica de las Ciencias Sociales
José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes (Venezuela) 267

Educación e investigación geográfica: Reflexiones y hallazgos de un trabajo colaborativo
Katherine Dayanna Arévalo Suarez, Brandon Zambrano Gómez, Nicolás García Bobadilla, Laura Cristina Sandoval Gamboa, Liliana Angelica Rodríguez Pizzinato, Diana Soler Osuna
Universidad Distrital Francisco José de Caldas - Universidad Externado de Colombia 272

Formación docente y práctica docente obligatoria: contribuciones de la disciplina para la formación y la

práctica profesional de profesores de historia <i>Rogério Anderson da Silva, Tiago Costa Sanches</i> <i>Universidad Federal de la Integración Latinoamericana –</i> <i>UNILA</i>	277
La enseñanza de las ciencias económicas, percepciones de los maestros de ciencias sociales en la educación básica y media <i>Carolina Solarte Gómez, Iván Andrés Martínez Zapata</i> <i>Universidad Católica Luis Amigó</i>	283
Aprender Geografía: Algunas reflexiones pedagógicas <i>Victoria González García</i> <i>Universidad de Costa Rica</i>	288
Estrategias y herramientas de enseñanza de pensamiento crítico a los estudiantes de la licenciatura en Ciencias Sociales <i>Ginna Lizeth Galindo Cruz</i> <i>Universidad del Tolima</i>	293
Música e fantoches nas aulas de geografia - uma experiência didática <i>Cláudio José Bertazzo, Leonoura Katarina Santos, Robério</i> <i>Francisco de Macêdo</i> <i>Universidade Federal de Catalão</i>	297
Análisis sobre las imágenes de la sequía en los libros de texto de Ciencias Sociales <i>Álvaro-Francisco Morote Seguido, Liliana Angélica Rodríguez</i> <i>Pizzinato</i> <i>Universidad de Valencia – Universidad Distrital Francisco</i> <i>José de Caldas</i>	302

PRESENTACIÓN

La Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REDIDCS es un colectivo académico de educadores e investigadores, interesados en el intercambio de experiencias, conocimientos y trabajos relacionados con la enseñanza y aprendizaje y la formación docente en las Ciencias Sociales. Desde el año 2010 la Red ha venido realizando anualmente encuentros donde se presentan los principales avances en este campo de investigación. Es así como para el año 2021 se adelantó el XII Encuentro de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales, organizado por la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, la Universidad Externado de Colombia, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y la Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano

Es evidente el cambio y la formulación de nuevas prácticas pedagógicas y didácticas que han emergido debido a la actual realidad social que plantea el escenario virtual como una estrategia de enseñanza y aprendizaje más pertinente para el mundo educativo. Aunque la enseñanza de las ciencias sociales apoyada en la virtualidad no es algo nuevo, su irrupción intempestiva y masiva ha generado nuevos retos para el profesorado, los estudiantes y las universidades formadoras de maestros y maestras y todos aquellos interesados en la investigación del contexto educativo. Surgen retos y oportunidades en relación con la renovación en la enseñanza de las ciencias sociales, lo que convoca una reflexión profunda sobre los aprendizajes sociales desde una mirada reflexiva, crítica, innovadora y propositiva.

De esta manera, en este encuentro de la Red, nos propusimos analizar el panorama amplio que nos presenta la actual crisis planetaria y su impacto en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales. Como toda crisis, sus efectos negativos conllevan a considerar la manera como se han planteado las estrategias de enseñanza, los currículos, los recursos, las mediaciones, y la estrategia de formación del profesorado. De igual manera, surgen nuevas posibilidades y oportunidades que permiten replantear.

El XII Encuentro REDIDCS continúa la tradición de los encuentros anteriores que han aportado al campo de conocimiento de la didáctica de las Ciencias Sociales, la formación docente, la investigación pedagógica y educativa, y en general al papel central de la enseñanza de contenidos sociales en contextos escolares y en diversas comunidades educativas. Durante más de una década la Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales REDIDCS ha venido impulsando la participación de maestros de la educación básica y de docentes en formación inicial vinculados a los diversos escenarios y niveles educativos, para que sean parte de ella y que socialicen experiencias significativas, investigaciones o innovaciones didácticas para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. También se ha venido consolidando como uno de los referentes más importantes para la discusión académica por parte de investigadores de instituciones de educación superior adscritos a diversos grupos especializados en la didáctica de las ciencias sociales.

El Encuentro académico se organizó alrededor de conversatorios con los autores de las distintas contribuciones. Con esto hemos querido romper con la manera tradicional con que se suelen presentar los trabajos en este tipo de eventos al privilegiar, por encima de la descripción de contenidos, la discusión académica. Estamos convencidos que a través del diálogo y la reflexión colectiva podemos lograr aprendizajes más profundos y productivos.

Cada uno de estos conversatorios estuvo coordinado por un experto de la Red que formuló una pregunta central desde donde giró la discusión con el grupo de autores. Con ello intentamos hacer un homenaje al educador brasileiro Paulo Freire en sus 100 años de natalicio al recuperar su idea de "Círculo de la cultura", el cual puede entenderse como un espacio donde se discuten los problemas evitando la perspectiva tradicional que señala un grupo que todo lo sabe y otro que lo ignora todo. De este modo, planteamos nuestros conversatorios como lugares donde se promueve un diálogo vivo y creador, donde todos sabemos algo y todos ignoramos algo, pero donde juntos podremos buscar saber más. Estos conversatorios (seis en total) están disponibles en el canal institucional de la UNAD.

Conversatorio 1

¿Cuáles son los aspectos, a partir de las experiencias sistematizadas, adelantadas y reflexionadas, que contribuyen en alternativas polisémicas para la enseñanza de las ciencias sociales en el contexto colombiano?

CIUDADANÍA, RAZA Y CLASE SOCIAL: UNA REFLEXIÓN AUTOETNOGRAFÍA DE TRES PROFESORAS FRENTE A SUS TRAYECTORIAS LABORALES Y TERRITORIALIDADES

Diana Constanza Peña Rojas
Universidad EAN. Bogotá, Colombia
dcpena@universidadean.edu.co

Diana Soler Osuna
Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia
diana.soler@uexternado.edu.co

Ana Carolina Díaz Beltrán, Ph.D.
University of Texas, Rio Grande Valley. Brownsville, Texas, E.E.U.U.
anacarolina.diazbeltran@utrgv.edu

RESUMEN

Introducción

Se presenta una reflexión resultado de interpretar experiencias de las autoras en los últimos 14 años, como profesoras e investigadoras de ciencias sociales y humanas en instituciones de educación superior, media y básica y de otras experiencias en educación ciudadana. Se parte de una premisa: las trayectorias laborales como profesoras, nos permiten dimensionar la educación ciudadana como habilitante para relacionar diferencias socio-económicas, vivenciales, territoriales y disciplinares de quiénes participamos del acto educativo, entendido desde el sentido de lo público.

El objetivo general del trabajo es exponer una reflexión autoetnográfica de las trayectorias laborales de las tres autoras, con el fin de identificar relaciones en torno a la ciudadanía, la raza, la clase social, en la educación como escenario para el despliegue de una ciudadanía libre. Partimos de la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo a través de la reflexión auto etnográfica de tres profesoras, se comprende la construcción de trayectorias laborales, territorialidades, raza y clase social presentes en la ciudadanía y la educación?

Enseguida, se expone en síntesis el trabajo en tres partes: (a) la posicionalidad de las autoras, (b) la aproximación metodológica (c) una síntesis de los resultados esperados.

Posicionalidades de las autoras

La investigación que proponemos es una reflexión colectiva acerca de los temas de raza, clase y ciudadanía desde nuestras trayectorias laborales. Reconocemos que nuestros trasfondos culturales y sociales son centrales en el proceso de investigación. Nuestras posicionalidades, o nuestras perspectivas como investigadoras se ven influenciadas por nuestras formas de identificación en relación a la raza, nacionalidad, etnicidad, entre otros, así como nuestras historias y experiencias personales y otros asuntos más contextuales (Darwin Holmes, 2020; Savin-Baden & Major, 2013).). A continuación, cada autora describe su posicionalidad, desde sus procesos de reflexión que continúan transformándose con el avance de la presente investigación:

Autora 1: soy una mujer mestiza heterosexual, colombiana, nacida en Bogotá, en una familia matriarcal; única hija de una mujer blanca nacida en Bogotá y un padre mestizo, nacido en Buga Valle. Siempre he vivido en las zonas de Bogotá ubicadas en el estrato 3, y realicé mis estudios de licenciatura y maestría en una universidad pública. Soy profesional en educación, con énfasis en lingüística y literatura. He sido docente durante 15 años en colegios y universidades. Actualmente me desempeño como docente de tiempo completo en la universidad privada en Bogotá. Tengo un esposo y una hija.

Autora 2: Soy mujer, mamá, compañera, hija, hermana, tía, cuñada. hago parte de una familia extensa, de línea paterna, Mis antecesores provienen de Tolima y Boyacá, espacios de tradición campesina en Colombia. Mi piel es morena y mi fisonomía tiene rasgos indígenas, que me gustan mucho. Fui la primera de mi familia en asistir a la universidad, este derecho me lo garantizo el sistema de educación pública. Estudié pregrado y maestría en la Universidad Nacional de Colombia, allí aprendí el valor del trabajo colectivo. He trabajado en educación secundaria y superior en Bogotá. Actualmente soy profesora en una universidad dedicada a la enseñanza e investigación en Ciencias

Sociales, con una concepción humanística. Tengo una convicción: la educación es un bien público que nos permite buscar libertad. Siempre he vivido en Bogotá, he habitado barrios de clase trabajadora y media, con procesos de autoconstrucción y otros planificados. Ese movimiento por la ciudad capital, inicialmente, y luego por el país con viajes de trabajo de campo, me han enseñado a valorar la diversidad y cuestionar la desigualdad.

Autora 3: Me identifico como mujer mestiza, heterosexual, colombiana, latina. Esta reflexión respecto a mis formas de identificación en términos de género, raza y clase ha estado más presente en los últimos cinco años, aunque sigue siendo compleja y siempre en proceso de transformación. A diferencia de mis padres que obtuvieron su educación escolar en instituciones públicas, estudié en un colegio privado bilingüe/binacional en Bogotá. Mis abuelos maternos, mis padres, mi hermana y yo obtuvimos títulos universitarios de pregrado y algunos miembros de mi familia tienen títulos de posgrado. Fui profesora de sociales de primaria y secundaria en un colegio internacional al norte de Bogotá donde conocí a mis coautoras. Actualmente soy profesora en una universidad pública en el sur de los Estados Unidos, a cargo de la educación de futuros profesores en el área de sociales y me enfoco en investigación sobre experiencias vividas de ciudadanía con jóvenes latinos transnacionales.

Metodología

Hacemos uso de la autoetnografía colaborativa (Geist-Martin et al., 2010) como método de reflexión crítica participativa acerca de las experiencias de educación ciudadana de cada una de las autoras en sus trayectorias profesionales. La autoetnografía es el estudio de los fenómenos culturales a través de la propia experiencia (Ellis & Bochner, 2000). En la autoetnografía colaborativa el diálogo, la multivocalidad y la colaboración como principios, permiten que las reflexiones entren en contradicción, se complementen, y generen puntos de diferencia y convergencia. Asimismo, este método requiere el uso de múltiples fuentes de referencia, incluyendo viñetas, fuentes históricas, registro de memorias, entre otros, que nos permiten crear enlaces entre las vivencias personales y nuestras posiciones como sujetos sociales.

Así la metodología del presente estudio se centra en cuatro momentos:

(a) Se dibujan escenas que ilustren experiencias racializadas y de clase vividas en contextos formales educativos.

(b) Con base en las imágenes se escriben narrativas atravesadas por trayectorias laborales, en torno las categorías centrales: Docencia, clase social, raza y ciudadanía.

(c) Las narrativas son interpretadas de manera colectiva a través del diálogo entre las autoras.

(d) Se identifican ejes comunes de interés en la relación ciudadanía y educación.

Conclusión

Se concluye que la ciudadanía está atravesada por la experiencia vivida e implica un reconocimiento del sí mismo como fundamental para entender y producir el territorio habitado que incluye las relaciones sociales y las intersecciones entre lo particular y lo sistémico.

En este sentido, el lenguaje juega un papel crucial, los discursos evidencian cómo la raza y la clase social están presentes en la ciudadanía. Estos discursos se consolidan en relaciones, verbalizaciones y acciones que legitiman formas de exclusión social. Propiciar transformaciones desde la práctica docente, hacia verdaderos escenarios de diversidad, es fundamental en la reconstrucción de una sociedad que pueda soñar la paz, en la que la educación aporte a ello.

Palabras clave

ciudadanía, raza, clase, autoetnografía, educación

Referencias bibliográficas

Ellis, C., & Bochner, A. P. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. Handbook of qualitative research (2nd Ed.). Sage.

Geist-Martin, P., Gates, L., Wiering, L., Kirby, E., Houston, R., Lilly, A., & Moreno, J. (2010). Exemplifying collaborative autoethnographic practice via shared stories of mothering. *Journal of Research Practice*, 6(1), M8-M8.

Enlace contribución

https://www.youtube.com/watch?v=n6L_IAXkXCU

LA CONSTRUCCIÓN DE LOS DERECHOS HUMANOS COMO OBJETO DE ESTUDIO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Edgar Fernández Fonseca

Corporación Universitaria Minuto de Dios. – Colegio Técnico Comercial

Puente Quetame. Quetame. Colombia

edferfon@gmail.com

RESUMEN

La presente ponencia realiza una mirada reflexiva sobre algunos aspectos socio- históricos y epistemológicos que han contribuido a la configuración de los Derechos Humanos como objeto de estudio en el devenir de las ciencias sociales, especialmente en su despliegue constitutivo en la segunda mitad del siglo XX. Se revisan los aportes de autores como Wallerstein, Elster y Touraine al campo de estudio de las ciencias sociales en dialogo con el despliegue discursivo de los derechos humanos en occidente. Los cambios en la organización política y económica del mundo incidieron en la reestructuración de las ciencias sociales. Por ello, a lo largo de la discusión se busca demostrar que las transformaciones suscitadas en el ámbito socio- histórico y económico han brindado un horizonte reflexivo para ampliar los márgenes comprensivos sobre la realidad social incrementando las posibilidades para construir diálogos interdisciplinarios, los cuales afectan los marcos teóricos y conceptuales que orientan en la academia las formaciones discursivas sobre las que se estructuran los sentidos interpretativos alrededor de los derechos humanos.

Si bien en la tradición existe un fuerte componente filosófico en la comprensión de los derechos humanos, cercano a una perspectiva ético-político y de formación ciudadana, durante la segunda mitad del siglo XX se puede constatar un interés por enriquecer la mirada comprensiva recurriendo a campos de estudio que encuentran su asidero en la interseccionalidad, los estudios denominados: culturales, de género, queer, decoloniales y la teoría crítica social. Este devenir se ha configurado de la mano entre la irrupción de luchas y reivindicaciones por ampliar el margen de promoción, protección y aseguramiento de los derechos humanos y los esfuerzos de la comunidad académica por dar

sentido y teorizar las nuevas realidades que emergen en el entramado de la vida social. Lo anterior se sustenta en que a lo largo de la segunda mitad del siglo XX las ciencias sociales se han volcado hacia un indisciplinamiento. De ahí que el reto estriba en impensar las ciencias sociales, entendido como un proceso que favorezca eludir las suposiciones engañosas, las cuales se han constituido en una "barrera intelectual para analizar con algún fin útil el mundo social" (Wallerstein, 1998, p. 3). Este indisciplinamiento ha tenido repercusiones en la configuración de los derechos humanos como objeto de estudio. Los ha insertado en los debates y tensiones que le son propias a las ciencias sociales, especialmente aquellas relativas a su constitución epistemológica y de asidero metodológico.

La tensión entre teoría y práctica a traviesa el conglomerado discursivo de los derechos humanos. En este sentido, las ciencias sociales no se entienden como un conjunto monolítico de teorías que explican el mundo social, sino que se convierten en una caja de herramientas que brindan mecanismos causales que sirven para comprender los fenómenos sociales (Elster, 2003). Por ende, son referentes conceptuales que ayudan a la construcción de categorías con las que se puede teorizar la realidad social. Los entramados teóricos son provisionales y están sujetos a las necesidades interpretativas de cada contexto. Por lo que el poder comprensivo se despliega como un saber inherente a la trama misma de la vida social y no es un conocimiento impuesto desde la exterioridad. Por ello, la pregunta por los derechos humanos es aquella que cuestiona sobre el porqué de lo social, debido a que los derechos humanos si bien tienen un carácter subjetivo, el sentido que los hace posible en la esfera pública es su reconocimiento como bienes compartidos. Se proyectan como una ficción en la que se considera que todas las personas gozan de las mismas prerrogativas ante el Estado. De ahí que su fundamento no se encuentre en el esencialismo de la naturaleza humana o divina que los soporta, sino que, en el despliegue de la praxis social, en el que las personas interactúan cotidianamente. Lo social es posible a la interacción humana, gracias a la cual se forman modos específicos de relación. Las ciencias sociales abordan el sentido comprensivo en el que se pueden entender dichos modos de relación. En este sentido una de las tareas de las ciencias sociales, consiste en fortalecer los estudios que indaguen las

rupturas de las relaciones entre los sistemas y los actores (Touraine, 2016), entendiendo de esta manera que los derechos como sistema se han visto menoscabado por el declive de las instituciones sociales y el sujeto se ha diluido en metáforas y esencialismos que imposibilitan el reconocimiento de la conciencia de si como portador de derechos universales.

Se concluye reconociendo el potencial de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación para las ciencias sociales a la hora de abordar los derechos humanos como objeto de estudio, principalmente por el carácter digital y de interactividad que despliega en la vida social. En la era de la información (Castells, 2002) los sujetos sociales tejen redes de sentidos que resignifican la gramática de lo social, a través de la construcción de nuevos modos de comunicación con la que se vinculan formas alternativas de asociación en la que se sedimentan en la praxis de lo cotidiano y lo colectivo relaciones humanas que transforman la construcción del universo simbólico de los derechos.

Palabras clave

Derechos Humanos, ciencias sociales, sociedad de la información, sujetos sociales.

Referencias bibliográficas

Castells, M. (2002). La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red. México, Distrito Federal: Siglo XXI Editores.

Elster, J. (2003) Tuercas y Tornillos. Una introducción a los conceptos básicos de las ciencias sociales. Madrid: Gedisa.

Galvis, O. L. (2005). Comprensión de los derechos humanos. Una visión para el siglo XXI. Bogotá: Editorial Aurora.

Gallardo, H. (2009). Los derechos humanos como movimiento social. Bogotá: Ediciones desde abajo.

Gallardo, H. (2010). Teoría Crítica y Derechos Humanos. Una lectura latinoamericana. Revista de Derechos Humanos y Estudios Sociales, 2 (4), 57-89.

Hunt, L. (2010). La invención de los derechos humanos. Buenos Aires: Tusquets Editores.

Papacchini, A. (2003) Filosofía Y Derechos Humanos. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

Quintero, M., & Molano, C. M. (2010). Educación en Derechos Humanos, Perspectivas metodológicas, pedagógicas y didácticas. Bogotá: Universidad de la Salle.

Sánchez, R. D. (2018). Derechos Humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación. México D.F: Akal.

Touraine, A. (2016) El fin de las sociedades. México: Fondo de Cultura Económica.

Valenzuela- Arce, J. (2020). Heteronomías de las Ciencias Sociales: procesos investigativos y violencias simbólicas. Buenos Aires: CLACSO.

Wallerstein, I. (1998) Impensar las Ciencias Sociales. Madrid: UNAM: Siglo XXI Editores: IIS-UNAM.

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Obtenido de En línea: <http://www.ipeca.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>. Consultado el 05.02.21

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=LLrBQIXBKcg>

TURISMO COMUNITARIO Y REINCORPORACIÓN. UNA OPORTUNIDAD PARA LA ENSEÑANZA DE LA APROPIACIÓN DEL TERRITORIO A EXGUERRILLEROS DE LAS FARC-EP

Milton Eduardo Moreno Patiño

Semillero de Investigación en Educación Geográfica – (SIEG).

Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia

milton951228@gmail.com

RESUMEN

De acuerdo con los Estándares Integrados de Desarme y Reintegración de las Naciones Unidas (IDDRS), el proceso de reincorporación económica y social de excombatientes de algún grupo armado se desarrolla a través de cuatro etapas consecutivas y ordenadas. En primera instancia, en la etapa de desarme, se realiza la respectiva entrega de las armas de los excombatientes a una misión de verificación, su posterior concentración en algún sistema contenedor y su consiguiente eliminación. En segundo lugar, la etapa de concentración, según la cual los excombatientes entran en un proceso de desvinculación de un grupo armado y su posterior congregación en asentamientos temporales donde se realiza el debido proceso de acompañamiento, asistencia, capacitación y formación. En tercer lugar, la etapa de reincorporación, la cual reciben distintos tipos de asistencia técnica, financiera y económica a corto plazo que permita cubrir sus necesidades básicas de manutención. Finalmente, la etapa de reintegración, la cual adquieren un estatus civil y encuentran una fuente sustentable de ingresos económicos para ellos y sus familias, facilitando una efectiva integración a las dinámicas sociales y económicas de alguna sociedad en específico. De tal manera, es importante resaltar que el proceso de desarme de los excombatientes y el desmantelamiento de una organización armada no representa el paso final ni el más importante dentro del proceso de reincorporación y construcción de paz territorial, sino tan solo una etapa inicial de un procedimiento que requiere de un continuo acompañamiento técnico, social, formativo y económico a corto, mediano y largo plazo.

En el municipio de Dabeiba (Antioquía) específicamente en la vereda Llano Grande se encuentra localizado uno de los Anteriores Espacios Territoriales de Capacitación y Reincorporación (AETCR). Estos espacios territoriales son los sitios geográficos pactados en el acuerdo de paz entre el Gobierno Nacional de Colombia y la anterior guerrilla (Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia Ejército del Pueblo FARC-EP) para ser los escenarios de reincorporación a la vida civil de los excombatientes de las FARC que se acogieron al acuerdo de paz. Es así como en estos espacios se concentran, en su mayoría, las diferentes actividades relacionadas con la reincorporación social, cívica y económica de los excombatientes. No obstante, es válido mencionar que debido a las múltiples dificultades, complejidades y dinámicas propias de la implementación del acuerdo de paz varios excombatientes se encuentran realizando su proceso de reincorporación en lugares diferentes a los AETCR.

En el AETCR Jacobo Arango de la vereda Llano Grande habitan alrededor de 75 excombatientes junto con sus familiares y allegados, los cuales adelantan diferentes actividades individuales y colectivas relacionadas con su proceso de reincorporación social, cívica y económica. Una de las actividades productivas colectivas desarrolladas por medio de la Cooperativa Agroprogreso que asocia a los excombatientes habitantes del AETCR, es el turismo comunitario específicamente la tour operación de un Alojamiento Rural y una Agencia de Viajes Operadora especializada en servicios de turismo de naturaleza y de turismo de memoria histórica, las cuales han sido una alternativa de generación de ingresos económicos tanto para la Cooperativa como para los participantes de la iniciativa productiva en turismo, así como un medio para socializar a los interesados sus procesos de reincorporación, sus formas de vida posterior al Acuerdo de Paz y la enseñanza de la memoria histórica de su movimiento guerrillero.

En la presente ponencia se referencia una experiencia pedagógica sobre la enseñanza de la apropiación territorial, a través de la asistencia y acompañamiento técnico en turismo rural comunitario dirigido a exguerrilleros que antes del Acuerdo de Paz no habitaban la vereda Llano Grande y actualmente se encuentran realizando su proceso de reincorporación en este lugar. En este caso particular para la

intervención y asistencia técnica se utilizaron los lineamientos metodológicos de los autores Fredy Ochoa y Diana Morales en su libro "Tejiendo el Territorio. Lineamientos para la construcción del turismo desde lo local", los cuales brindan bases de referencia metodológica para la planificación territorial del turismo teniendo como base la caracterización y análisis integral del territorio, la concepción del turismo como un sistema complejo y la gestión turística a partir de la creación de redes de colaboración y trabajo mancomunado entre personas de las comunidades habitantes de los territorios. De tal manera, se realizaron diversos talleres participativos, trabajo documental, entrevistas semiestructuradas y grupos focales en las siguientes fases de acompañamiento e intervención pedagógica: Caracterización y análisis del contexto territorial, identificación de actores claves, construyendo la red-mapa del destino, reconocimiento y valoración participativa de atractivos, diagnóstico de las organizaciones e iniciativas empresariales y diagnóstico participativo de la problemática. Finalmente, antes de culminar la intervención, se realizaron algunas capacitaciones generales en relación con las temáticas de operación de alojamientos rurales y operadores turísticos de turismo rural comunitario.

Como resultados generales de la intervención, se posibilitó la realización de ejercicios participativos de reconocimiento y valoración de las potencialidades naturales y culturales del territorio como un medio para el reconocimiento y la apropiación territorial de los exguerrilleros del potencial turístico y comunitario de la vereda Llano Grande. Este ejercicio se realizó junto con personas de la comunidad receptora que intercambiaban conocimientos y experiencias con los excombatientes sobre las diversas formas de concebir y sentir el territorio desde la perspectiva del campesino local y desde la perspectiva de una persona en proceso de reincorporación. Asimismo, en los talleres participativos, tales como: "Construyendo la Red", "mapa del destino", "evaluación de los atractivos", "Lluvia de problemas", "árbol de problemas y soluciones" y "estrategias para soñar el territorio", se promovió la interacción de ambas perspectivas territoriales tanto de la comunidad receptora como de la población en proceso de reincorporación lo que permitió identificar las diferentes concepciones de las problemáticas de la vereda Llano grande y sus potenciales soluciones a partir de las experiencias y visiones de ambos grupos. Por tanto, la planificación, gestión y

operación del turismo comunitario puede representar un medio para el reconocimiento del territorio para población recién llegada a habitarlo, como es el caso de los excombatientes y, así mismo, sirve como ejercicio de reconocimiento desde una nueva perspectiva en la vida civil.

Palabras clave

Turismo Comunitario, Reincorporación, Apropiación territorial, Excombatientes.

Referencias bibliográficas

Ochoa, F. y Morales, M. (2016). Tejiendo el territorio. Lineamientos para la construcción del turismo desde lo local. Universidad Externado de Colombia.

United Nations. Disarmament, demobilization and reintegration Resource Centre. (2020). The Integrated Disarmament, Demobilization and Reintegration Standards (IDDRS). <https://www.unddr.org/iddrs.aspx>

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=fuPHLNLDPoc>

O GOOGLE EARTH COMO RECURSO DIDÁTICO NO ENSINO REMOTO EM GEOGRAFIA

Danilo Pereira Nogueira

Universidade Federal de Catalão (IGEO/UFCAT). Catalão. Brasil

danilopufg@gmail.com

Adriano R. De La Fuente

Universidade Federal de Uberlândia (ICHPO/UFU). Uberlândia. Brasil

adrianoufu@hotmail.com

RESUMO

O presente resumo relata aplicação de uma sequência didática ocorrida em aulas de Geografia em um Colégio Estadual localizado na cidade de Catalão, Estado de Goiás, Brasil. No total foram três encontros via plataforma digital com estudantes do 8 ano do Ensino Fundamental. As aulas foram desenvolvidas integradas ao Programa Residência Pedagógica do Governo Federal, por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), tem por objetivo aperfeiçoar a formação prática docente nos cursos de licenciatura, e promover a imersão do licenciando em Geografia nas escolas de Educação Básica a partir da segunda metade do curso. Os encontros ocorreram no formato remoto (síncrono) pelo fato do país ainda se encontrar em quadro pandêmico do vírus Covid-19, logo as escolas encontram-se fechadas, assim utilizou-se a plataforma Google Meet para o desenvolvimento das aulas com os estudantes no primeiro semestre no ano de 2021. As aulas tiveram a supervisão da professora preceptora da disciplina Geografia com o devido consentimento do membro colegiado da escola e da Universidade a qual sou estudante. O objetivo de o relato de pesquisa fora desenvolver uma proposta de aplicação didática utilizando as potencialidades do software Google Earth no ensino de conteúdos da ciência geográfica, juntamente com seus variados recursos, a fim de que os mesmos se tornassem uma ferramenta didática interessante nas aulas de Geografia, contribuindo assim para o ensino e aprendizagem significativa. Para responder aos objetivos, algumas inquietações relacionadas as práticas desenvolvidas se fazem necessárias: I) As escolas estão devidamente equipadas com

laboratório de informática com acesso à internet para que todos os estudantes e professores possam utilizá-lo? II) O(a) professor(a) da Escola Pública brasileira está capacitado(a) para utilizar as ferramentas digitais? III) Quais são as motivações do(a) professor(a) de Geografia em optar pelas uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem? Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica do tipo qualitativa com o desenvolvimento de sequência didática a partir dos conceitos de Estado, Nação e Território. Para isso, utilizou-se as concepções teóricas metodológica conforme Moura (2009) sobre as possibilidades encontradas na manipulação do google Earth; Berbel (2011) e Moran (2015) a respeito das metodologias ativas como contribuição no ensino e aprendizagem, entre outros. Os conteúdos geográficos desenvolvidos de maneira ativa, ou seja, interrelacionados às realidades dos sujeitos, têm como pressuposto inicial estimular e, conseqüentemente, potencializar nos estudantes o acesso aos instrumentos necessários para atuarem conscientemente em sociedade, isto é, o exercício enquanto cidadão protagonista, sujeito ativo em seus territórios de vivência. Sobre isto, Moran (2015) explica que “as metodologias ativas consistem em proposições pedagógicas que colocam o foco do processo de ensino-aprendizagem no aprendiz, envolvendo-o na aprendizagem por investigação, por descoberta ou resolução de problemas.” Ademais, e considerando o contexto, Berbel (2011) aponta ser “(...) recorrente das últimas décadas, a ideia de que já não bastam informações para que crianças, jovens e adultos possam, com a contribuição da escola, participar de modo integrado e efetivo da vida em sociedade”. Em relação a utilização do Google Earth no ensino, Moura (2009), explica que “(...) a ferramenta permite o uso de coordenadas geográficas na busca de localidades e possibilita o trabalho com localizações, uma das características do ensino da Geografia.” Sobre os sujeitos onde ocorreu a aplicação da sequência didática (SD) era composta de vinte e cinco (25) estudantes, destes, quatorze (14) compareceram nas aulas síncronas, outros seis (6) buscavam quinzenalmente as atividades impressas no colégio, sendo estes estudantes moradores da zona rural da cidade, e não teriam condições de acompanhar as aulas de maneira virtual pelo fato de não possuírem conexão de internet em suas residências. O primeiro encontro destinou-se a compreensão dos estudantes a respeito do tema: “Estado, Nação e Território” e os elementos que se estabelecem nestes conceitos como:

Estado, soberania, povo, fronteira, limite e divisas. No final do encontro os alunos foram avaliados a partir das respostas a perguntas dirigidas por um texto sobre o conteúdo da aula no formato formulário digital. No segundo encontro foi apresentado sobre a ferramenta Google Earth aos estudantes, detalhando alguns elementos presente no software. Como a pesquisa se deu em um local a ser visitado em outra ocasião, foi realizado marcação de um determinado ambiente com o objetivo de localizar bairros e edificações que os mesmos já conheciam. Tudo isso para que os estudantes pudessem aplicar as delimitações de área com o intuito de fazer a medição do local utilizando a unidade de medidas em metros quadrado (m²) e perímetro, dentre outras funcionalidades possíveis. A proposta para avaliação foi que os estudantes manipulassem o software escolhendo um local em seu bairro no qual pudessem fazer a marcação e delimitação da área, a fim de recortarem um determinado espaço, e a partir do seu aferimento, destacar pontos que problematizassem a respeito da segurança, lazer, saneamento básico, dentre outros questões. O terceiro encontro foi utilizado para a apresentação das atividades requeridas. Posteriormente, realizou-se a correção dos exercícios avaliativos do encontro 1 e 2 de forma aberta para que tanto bolsista e professora preceptora avaliassem os relatos dos estudantes sobre os exercícios realizados utilizando a ferramenta pedagógica Google Earth no ensino de Geografia. Como resultado, observa-se que a ferramenta Google Earth demonstrou desempenho satisfatório por proporcionar novas possibilidades no ensino de Geografia. Ademais, se interessaram com o conteúdo trabalhado a partir da ferramenta, pois puderam se reconhecer nos bairros da cidade, observando os locais onde o poder público muitas vezes se exime, e da problematização a respeito da ocupação de múltiplos territórios por meio manipulação de elementos ligados a delimitação da área do município. Ao considerar o exposto, tem-se que a ferramenta em questão apresentou auxiliar na aprendizagem em Geografia, ou seja, de forma inovadora, e isso se adequa às novas tendências educativas, na perspectiva de diminuir o tradicionalismo ainda muito presente no ensino.

Palavras chave

Ensino, Recursos, Geografia, Aprendizagem.

Referências bibliográficas

Berbel. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, 2011.

Moran. Mudando a Educação com Metodologias Ativas. In: Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

Moura. Uso de linguagem cartográfica no ensino de Geografia: os mapas e atlas digitais na sala de aula, 2009.

Enlace contribución

<https://podcasts.google.com/feed/aHR0cHM6Ly9hbmNob3IuZm0vcy82N2I2ZWJmMC9wb2RjYXN0L3Jzcm0=>

O QUE ACONTECE QUANDO AS JUVENTUDES FALAM? A AVALIAÇÃO COMO FERRAMENTA DE RESISTÊNCIA NA/DA PRÁTICA EDUCATIVA

Alisson Souza Corrêa

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS. Brasil
alissonpixain95@gmail.com

Vânia Alves Martins Chaigar

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS. Brasil
vchaigar@gmail.com

RESUMEN

Primeiras palavras

Trazemos um recorte da pesquisa Juventudes (escolares) em tempos de afastamento social: estudos de casos na cidade do Rio Grande, RS, cujo início deu-se em 2020 e tem previsão para duração de três anos. No contexto do Covid-19, da impossibilidade dos encontros presenciais na escola, de grandes retrocessos políticos, econômicos, ambientais e sociais buscamos nos aproximar, na medida do possível, de juventudes escolarizadas e ouvi-las em relação a sentimentos, expectativas, desafios geracionais. Temos como problemas: Como estarão desenvolvendo suas sociabilidades e interações? Que sentimentos desenvolvem em meio às enormes restrições? O que pensam sobre as aulas remotas ofertadas pela esfera pública estadual? O que têm a dizer a professores e formuladores de políticas públicas? O que esperam do mundo adulto e responsável após a pandemia? Meninos e meninas são afetados da mesma maneira? Etc.

Temos por objetivo geral produzir conhecimento a partir de narrativas de juventudes e disponibilizá-los a professores formadores, gestores de escolas e de políticas públicas de modo a levarem em conta essas demandas. A metodologia de pesquisa segue orientação quali-quantitativa, baseada em estudos de casos múltiplos (Lüdke & André, 1986; Yin, 2005) desencadeada por questionários on-line destinados a estudantes do ensino médio de escolas públicas estaduais na cidade do Rio Grande, RS. Consideramos um desafio chegarmos aos jovens posto

que parcela tenha dificuldades em acessar a internet, seja pelo tipo de plataforma e/ou plano de acesso precário. Em 2021 afinamos encaminhamentos metodológicos e contamos com a colaboração de professores de ensino médio de escolas estaduais para chegar aos estudantes. Para tal elaboramos cartas convite que chegaram aos docentes mediadas por colegas parceiros de trabalhos formativos, já constituídos, nas/com escolas públicas. De um total de catorze escolas, apenas duas ainda não foram atingidas, o que pretendemos ao longo deste ano.

Estamos na segunda fase da pesquisa e a partir de avaliações sobre o instrumento utilizado no ano passado, acrescentamos questões como o que não desejam encontrar na escola, quando retornarem às salas de aulas presenciais. Nesta comunicação destacamos algo que nos chamou a atenção em relação ao modo como suas aprendizagens são avaliadas e da qual não sentem saudades: as provas! Analisamos a avaliação e seu atrelamento à regulação pelo Estado brasileiro, mas, também, possibilidades de se constituir em ferramenta de formação a serviço da autonomia discente.

O caso da avaliação em questão

Pretendemos analisar e debater o processo avaliativo, quando na perspectiva crítica, como importante instrumento de reflexão na formação de professores. De acordo com Saul (2015), quando propomos refletir sobre este tema, um primeiro passo importante é reconhecer que há diferentes modalidades de avaliações e em diferentes esferas, como o caso de programas, projetos, currículos, entre outros. Portanto, nos referimos à temática “Avaliação” ao longo do trabalho, no aspecto dos processos do ensino e aprendizagens de estudantes em escolas públicas brasileiras. Neste sentido, a autora argumenta criticamente que a história da avaliação do rendimento educacional no Brasil, especialmente a partir da metade do século passado, é marcada fortemente pela lógica do controle técnico, assumindo o Estado um papel de regulador de políticas para tal, na condição de “Estado Avaliador”.

É possível observar que a concepção dominante de avaliação no país, está em consonância com os propósitos de uma educação

domesticadora, na qual os estudantes devem assumir uma atitude passiva e reprodutiva diante de conhecimentos que são depositados, impossibilitando uma reflexão crítica a cerca de sua leitura de mundo e das possibilidades de transformações da realidade. Em contraposição a esta situação em Freire (1997) encontramos apontamentos para a avaliação enquanto algo inerente as práticas educativas, uma vez que tecer comparações entre os resultados obtidos com os propósitos de tal processo torna possível não só aprimorar aspectos da sua prática como também, se for o caso, alterar metodologias e posturas epistemológicas e pedagógicas. Ainda para o autor, “o ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo” (Freire, 1997, p. 26).

Resultados e discussões

Até o momento desta escrita, o questionário conta com cento e vinte (120) respostas e em embora sua ampla maioria (83,9%, dados da pesquisa) afirma sentir falta do ambiente escolar, 81,5% (idem) não concorda com o retorno das atividades presenciais antes do término da pandemia. Contudo, quando questionados/as sobre o que não sentiam falta dentro do ambiente escolar que antecedeu a pandemia, observamos que cerca de 15% dos estudantes relataram não sentir falta das provas, o que consideramos um número expressivo, visto que as respostas eram de caráter optativo e dissertativo.

A partir das observações anteriores, possibilitamos pensar caminhos e condições necessários para a construção de avaliações contra-hegemônicas, como a importância do diálogo e da horizontalidade na relação discente/docente, do respeito com outros saberes, da criticidade na dimensão da justiça social, entre outros aspectos. Os estudantes nessa perspectiva podem desenvolver uma postura central, participativa, democrática e com autonomia para criar e recriar possibilidades, distante da pseudo dicotomia do certo versus errado a que os estudantes são submetidos quando a prova é o único (ou o principal) modelo avaliativo. Inspirados nesses construtos a autoavaliação, por exemplo, tem sido experimentada em licenciaturas e analisada como um suporte a favor da autonomia dos estudantes e parte importante da formação. “[...] além de discernimento, clareza de

propósitos, conhecimentos sobre conceitos, concepções pedagógicas entre outros, revela um tipo de investimento na docência explicitada no respeito a estudantes, quer sejam crianças pequenas ou jovens universitários. Para que é mesmo que estamos avaliando? Nunca é demais refletir!” (Chaigar & Siqueira, 2017, p. 10).

Considerações finais

Somemo-nos, portanto, aos sentimentos de jovens estudantes do ensino médio e nos tornemos seus aliados na luta por uma avaliação do ensino e aprendizagem mais justa e coerente com as exigências de um contexto especializado em retirar direitos e roubar esperanças, em especial de juventudes. Tomemos partido a favor de suas reivindicações e da capacidade da escola pública ser lócus de uma formação para a transformação social.

Palavras chave

Juventudes escolares. Avaliação. Escolas Públicas.

Referências bibliográficas

Chaigar, V. A. M.; Siqueira, A. R. M. (2017). A investigação, o diálogo e a autoavaliação na formação de licenciandos mediados pela monitoria. *Giramundo, Rio de Janeiro*, v.4, n.8, p. 7-16, jul-dez.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5 ed. São Paulo: Cortez Editora.

Lüdke, M.; André, M. E. D. A. de. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Saul, A. M. (2015). Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1299-1311, dez.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=LmljwPZd60g>

ACIERTOS Y DESAFÍOS EN LA ENSEÑANZA VIRTUAL DE LA HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CIENCIAS SOCIALES: REFLEXIONES EN TIEMPOS DE PANDEMIA Y REVUELTA POPULAR.

Rocío Almendras Chacana

Universidad de Santiago de Chile. Santiago. Chile

rocio.almendras@usach.cl

Christine Descazeaux

Universidad de Santiago de Chile. Santiago. Chile

christine.descazeaux@usach.cl

Nicolás Díaz Espinoza

Universidad de Santiago de Chile. Santiago. Chile

nicolas.diaz.e@usach.cl

Tomás Cáceres

Universidad de Santiago de Chile. Santiago. Chile

tomas.caceres.l@usach.cl

RESUMEN

Introducción

Los cambios curriculares experimentados en el sistema educacional chileno, además de la enseñanza online producto de la crisis sanitaria, han desafiado a las escuelas y a su profesorado a buscar nuevas alternativas para implementar los procesos de aprendizaje.

A nivel curricular, este contexto se caracteriza por la promoción de un proceso de Priorización Curricular en el cual se han definido una serie de aprendizajes esenciales, reduciendo los Objetivos de Aprendizaje (OA) contemplados para cada una de las asignaturas.

En cuanto a aspectos didácticos, la modalidad online ha significado un gran esfuerzo para las escuelas, quienes han tenido que buscar diversas alternativas para abordar los procesos de aprendizaje, existiendo ante ello una mixtura de experiencias, entre las que destacan las modalidades online, híbrida y a distancia; todas aquellas con cambios

significativos en la dedicación horaria y actividades de aprendizaje realizadas (Mesa social covid -19, 2020).

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no solo se ha visto desafiada por los ajustes en contextos de pandemia, sino también por el contexto de crisis política que atraviesa Chile desde octubre de 2019.

Este proceso no solo ha significado cambios sociales y políticos, sino que ha traído consigo una profunda reflexión respecto de los pilares sobre los cuales se construye nuestro país, lo que invita al profesorado a reforzar la mirada sobre las finalidades del aprendizaje de la Historia y Ciencias Sociales, vinculada con pensar en y sobre la sociedad, desde una ciudadanía crítica y democrática capaz de construir y entender su propio mundo (Pagès, 1994).

Lo anterior ha significado buscar estrategias para abordar el contexto virtual, colocando al centro del análisis la reflexión sobre la realidad social y la construcción comunitaria.

El propósito de la presente ponencia busca identificar los aciertos y desafíos pedagógicos que surgen de la implementación de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en dos escuelas públicas emplazadas en poblaciones urbano-populares de la comuna de Estación Central (Chile).

Este trabajo surge de un proceso de análisis conjunto realizado con estudiantes, profesoras y jefes técnico de las escuelas, en el cual se analizaron diversas evidencias de aprendizaje con el propósito de reflexionar sobre las prácticas docentes e integrar la realidad social como recurso para el aprendizaje.

Metodología

A nivel metodológico, el análisis se realizó desde una perspectiva cualitativa orientada a identificar aciertos y desafíos que surgen en la implementación de la asignatura en el contexto online, para lo cual se aplicaron diversos instrumentos (encuestas, observación de clase y

cuestionarios). Luego de la aplicación, los datos fueron interpretados utilizando la estrategia de análisis de contenido (Pérez, 2007).

Resultados

Del análisis de la información obtenida emergen una serie de categorías que permiten caracterizar el aprendizaje de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aspectos que se constituyen en aciertos y desafíos que impactan en el aprendizaje en un contexto atravesado por la educación virtual y la revuelta social, elementos que facilitan y/o dificultan el aprendizaje.

Las categorías relacionadas con aciertos se relacionan con a) la implementación de procesos de aprendizaje interactivos; mientras que los desafíos se vinculan con b) potenciar el enfoque situado y la relevancia social de los aprendizajes, c) remirar el enfoque de formación ciudadana y finalmente d) integrar perspectivas y prácticas de interculturalidad

a) Implementación de procesos de aprendizaje interactivos

Un primer aspecto que se destaca se relaciona con el carácter dinámico e interactivo de las situaciones de aprendizaje observadas en las escuelas. En todos los casos se advierten clases dialogadas, centradas en los aprendizajes del estudiantado y sus necesidades de aprendizaje.

b) Potenciar el enfoque situado y la relevancia social de los aprendizajes

Con la definición de Objetivos de Aprendizaje priorizados y la reducción importante de horas de dedicación a cada una de las asignaturas, el profesorado se ha visto en el desafío de abordar el currículum nacional en modalidades que limitan el avance de los contenidos. De este modo, se observa un énfasis en los contenidos conceptuales, relegando la problematización de aquellos aspectos y su vinculación con la realidad social -marcada por la revuelta social- y la vida cotidiana de las y los estudiantes (Morduchowicz, 2004).

c) Remirar el enfoque de formación ciudadana y su rol

Las decisiones pedagógicas adoptadas en el contexto de pandemia también han impactado en la visión en torno a la formación ciudadana,

la cual se concibe desde una mirada de ciudadanía liberal - republicana, asociando la ciudadanía a derechos/deberes y no a prácticas ciudadanas amplias.

Así mismo, se evidencia que la formación ciudadana se encuentra relegada a la Historia y Geografía, y que, por tanto, su transversalización en la asignatura coloca en un segundo plano el desarrollo de habilidades ciudadanas, impidiendo que las y los estudiantes descompongan sus propias visiones, analicen sus prácticas sociales y su relación con el sistema político y económico (Ross y Vinson, 2012).

Estos elementos son vitales de analizar en profundidad, sobre todo en momentos de reactivación del movimiento social, donde se requieren estudiantes con juicio crítico que contribuyan al debate y construcción de una sociedad basada en la equidad y dignidad.

d) Integrar perspectivas y prácticas de interculturalidad

Otro punto importante se relaciona con la gran presencia de estudiantes migrantes, quienes se constituyen en casi el 50% del estudiantado que acogen las escuelas. Pese a lo anterior, la integración de la interculturalidad es escasa y no se advierten análisis en simultaneidad – u otro tipo de prácticas- que permitan integrar diversas realidades y territorios al aprendizaje.

Conclusiones

Una de las grandes preguntas que nos realizamos al cierre de la presentación se relaciona con ¿estos aciertos y desafíos sólo se presentan en la virtualidad? Puede que nuestra pregunta quede abierta y requiera debates adicionales a los que queremos contribuir.

No obstante, los resultados esperados nos permiten identificar otros aspectos, que más allá de los problemas de infraestructura y conectividad, influyen en los aprendizajes logrados en la virtualidad; aspectos que dado el contexto de emergencia se han visto profundizados por las decisiones centralizadas tomadas por el Ministerio de Educación y el escaso trabajo con las comunidades educativas.

Palabras clave

Aprendizaje, Enseñanza, Historia y Ciencias Sociales, Pandemia, Educación Virtual.

Referencias bibliográficas

Propuestas educación Mesa social Covid-19 . (2020). Didácticas para la proximidad: aprendiendo en tiempos de crisis.

Morduchowicz, R. (2004). El capital cultural de los jóvenes (1era ed.). Fondo de Cultura Económica.

Pagès, J. (1994). La didáctica de las Ciencias Sociales, el currículum de historia y la formación del profesorado. Signos. Teoría y Práctica de La Educación, 13, 38–51.

Pérez, G. (2007). Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. La Muralla.

W, Ross; K, Vinson. (2012). La educación para una Ciudadanía Peligrosa. Enseñanza de Las Ciencias Sociales, 11. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324128700008>

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/1ZVghaD9XMrqfhqnAgY6UBWhYry_ZUIfS/view

LAS PEDAGOGÍAS DE LA MEMORIA EN ESCENARIOS DE INVESTIGACIÓN ESCOLAR SOBRE HISTORIA RECIENTE

Viviana Paola Ávila Gómez
Colegio La Esperanza IED. Bogotá. Colombia
vpavilag@fmsnor.org

Jenny Caterine Claros Molina
Colegio La Esperanza IED. Bogotá. Colombia
jcclarosm@fmsnor.org

RESUMEN

Entre la historia reciente y las memorias dolorosas de nuestro país existe un común denominador que es la violencia desde el Estado hasta los diferentes actores del conflicto, esto ha impactado en todas las regiones y en la memoria colectiva de los ciudadanos, ante este panorama la enseñanza de la Ciencias Sociales en la Escuela se ha transformado pasando de ser un contenedor de relatos nacionales a ser el centro del debate para la no repetición de los escenarios de violencia, en la generación de territorios de paz con sujetos políticos, críticos y propositivos frente a su realidad. Aunque la enseñanza de la historia reciente se ha convertido en un gran reto para los educadores en Colombia, la memoria colectiva resalta en las coyunturas, las continuidades y los sentidos del pasado, como lo enuncia Carretero (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006), es la apuesta por construir una historia crítica, puesto que no se olvida el dolor o se ocultan las cosas que disgustan, viendo los diferentes puntos de vista desde las víctimas y victimarios, así mismo buscando el delicado equilibrio para encontrar respuestas y explicaciones, convirtiéndose en un instrumento para abrir nuevos futuros o alternativas de vida, <<como actor político que "aprende a Aprender" su vida con la realidad>> (Arias, 2005).

En el caso de la experiencia significativa del colegio La Esperanza IED, una institución localizada al sur de Bogotá en la localidad de Bosa, enseñar la historia reciente por medio del enfoque de las pedagogías de la Memoria, se ha convertido en un objetivo para la construcción de didácticas que fortalezcan el PEI y el modelo Socio-constructivista con la

metodología de aprendizaje Cooperativo (Ferreiro Gravie, 2009) en la formación de buenos Ciudadanos, que cambien su realidad, haciendo una lectura del mundo y entendiendo las problemáticas sociales, políticas y económicas, para así plantear posibles soluciones a las mismas. En nuestro quehacer educativo cotidiano, nos hemos encontrado con la experiencia que brinda la apuesta pedagógica del Modelo de simulación de Naciones Unidas, SIMONU propuesto por la SED (Secretaría de Educación Distrital) y otros eventos académicos diseñados por otras instituciones públicas y privadas, de tal manera, que la participación en estos eventos ha posibilitado que durante el proceso formativo y de preparación de los estudiantes se realicen ejercicios didácticos de construcción de memoria

“la memoria colectiva conectada a procesos de recuerdo y olvido que se apoyan mediante objetos materiales, literarios o rituales, lo denominado Los actos del recuerdo, siempre están al servicio de las acciones presentes, se recuerda, para que se pueda evocar, imaginar, desear o sentirse impedido a hacer algo, aquí y ahora o en un futuro más o menos próximo” (Carretero, Rosa, & Gonzalez, 2006)

Durante la implementación de la metodología del Aprendizaje Cooperativo, en la institución descubrimos en la revisión bibliográfica que Ramon Ferreiro contempla como técnica de enseñanza la aplicación de la investigación en grupos como alternativa didáctica que “permite que, a su nivel de madurez y desarrollo psicológico, los educandos participen activamente en un proceso de investigación científica” (Ferreiro, 2006) dando así el aporte a la construcción de grupos de estudio que ayuden y fomenten los principios de constitución del conocimiento y las habilidades sociales, generando sentido a lo que aprenden y su interés genuino por conocer, a través de las diferentes dinámicas, en correspondencia a lo anterior, se propone hace 3 años, la creación del 1er semillero de investigación escolar de la institución con el propósito de significar y convertir en objetos de enseñanza aquellas explicaciones surgidas de la realidad de un pasado reciente y un presente tejido de memorias, narrativas, protagonistas y testimonios del contexto del país y de otras latitudes. Convirtiéndose en un marco de referencia que nos permite estudiar la historia de años atrás y compararla con la historia vívida y palpitante que se evidencia en el día

a día, donde es posible escuchar y rebatir los discursos de los actores involucrados, conocer la actualidad, las emergencias del presente y la coyunturización de lo reciente-futuro y pasado (Jelin,2014)

Es en este punto, donde la didáctica entra a jugar un papel muy importante en la enseñanza de la historia reciente, como estrategia para conseguir un empoderamiento discursivo de los estudiantes frente a las dinámicas de poder y saber, generando espacios de investigación y debate, que ponen en escena técnicas, ejercicios y actividades, como juego de roles, debates formales e informales, improvisación y caracterización de diferentes actores del conflicto, búsqueda de información confiable en las redes, producción escrita y audiovisual, técnicas de expresión oral, defensa de argumentos opuestos y contraargumentación, afianzando el desarrollo de las habilidades sociales y comunicativas, donde se tienen en cuenta los siguientes aspectos:

1. Preparación para hablar en público
2. Consulta y búsqueda de información veraz sobre un tema de interés
3. Involucrarse y presentar los postulados del actor social representado
4. Reconocer procesos, protocolos y acciones de la ONU frente a las situaciones del contexto Global
5. Plantear alianzas y posibles acciones que promuevan la solución de problemáticas sociales, económicas, culturales, ambientales, entre otras.

Finalmente, se ha logrado evidenciar en los estudiantes, el nivel de participación y de involucramiento con los eventos de la historia reciente, dando voz a sus puntos de vista y los puntos contrarios, que defendieron de forma argumentada dentro y fuera de las aulas, así mismo la interdependencia positiva con sus compañeros frente a la calidad de su producción escrita y audiovisual, junto con su nivel de compromiso social y político para intervenir en actividades de liderazgo y formación ciudadana, fomentando espacios de debate y de construcción de alternativas para mejorar su calidad de vida y la de su comunidad, puesto que "las luchas por el pasado son en realidad las

luchas por el presente” (Funes,2006). Esta propuesta didáctica nos permite reconocer que la enseñanza de las Ciencias Sociales no puede desconectarse o ser ajena a las problemáticas y los regímenes de memoria para la construcción de paz y justicia social, es por ello que queremos plasmarla a través de nuestra contribución con el video de presentación.

Palabras claves

Memoria, Ciencias Sociales, Historia Reciente, Pedagogías de la Memoria

Referencias bibliográficas

Arias, D. (2005). Enseñanza y Aprendizaje de las Ciencias Sociales: Una Propuesta didáctica. Bogotá : Magisterio.

Carretero, M., Rosa, A., & Gonzalez, M. (2006). Enseñar historia en Tiempo de Memoria. En M. Carretero, A. Rosa, & M. Gonzalez, Enseñar historia y Memoria colectiva (págs. 11 - 36). Buenos Aires, Barcelona & Mexico: Paidós.

Ferreiro Gravie, R. (2009). El ABC del aprendizaje Cooperativo: Trabajo en Equipo para aprender y enseñar. Mexico: Trillas (reimp. 2013).

Ferreiro, R. (2006). Nuevas alternativas de aprender y enseñar: Aprender y enseñar: Aprendizaje cooperativo. México: Trillas (Reimp. 2014).

Jelin, E. (2014). Las múltiples temporalidades del testimonio: el pasado vivido y sus legados presentes. Clepsidra. Revista Interdisciplinaria de Estudios sobre Memoria. No. 1, 140-163.

Colegio La Esperanza IED, 2021. Manual de convivencia Escolar, Bogotá, Comunidad de los Hermanos Maristas de la enseñanza.

Enlace contribución

<https://bit.ly/3jorteh>

EDUCACIÓN PARA LA PAZ: CAMINOS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA CULTURA POLÍTICA UNIVERSITARIA CASO INSTITUTO PARA LA PEDAGOGÍA, LA PAZ Y EL CONFLICTO URBANO DE LA UNIVERSIDAD DISTRITAL (IPAZUD)

Erika Constanza Sabogal Muñoz

Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá. Colombia

ecsabogal@unicolmayor.edu.co

RESUMEN

La ponencia expondrá los resultados parciales de la pasantía como joven investigadora realizada en el marco del proyecto de investigación La cultura política democrática en tiempos de posconflicto en Bogotá. Innovaciones pedagógicas universitarias sobre la paz (2017-2019), aprobado en la convocatoria de proyectos de investigación sobre paz y pos-acuerdo realizada por el Sistema Universitario Estatal (SUE- Nodo Bogotá, Colombia) en el 2019. El proyecto se interesa por conocer las distintas propuestas curriculares y transversales en las instituciones de educación superior pública en educación para la paz y su impacto en la comprensión, transformación y análisis de la cultura política universitaria. En este caso, el documento expondrá la recuperación de la experiencia del IPAZUD (Instituto para la Pedagogía, la Paz y el Conflicto Urbano) sobre las apuestas pedagógicas en educación para la paz y su aporte en la transformación de la cultura política en la universidad. El escrito se dividirá en tres apartados relacionados con: presentación del problema, discusión teórica, resultados parciales y conclusiones.

En ese orden de ideas, el problema investigativo partirá de evidenciar las dificultades existentes en la escuela colombiana frente al trámite de la enseñanza y aprendizaje de la cultura política, y de los retos que representa está en la actualidad, respecto de los asuntos de paz en el sistema educativo. Por tanto, el papel de la escuela se complejiza al despejar la pregunta de cómo enseñar en escenarios que contiene violencia no resueltas; y aunque en este espacio se inclina por contener discursos concertados, la dinámica propia de la violencia y su prolongación hace que en medio de esto sea difícil el consenso político y social para dar un término final a la violencia o si quiera la posibilidad a

una negociación del conflicto. Por tal razón, se manifiesta la necesidad de relacionar la cultura política con la reflexión propia de la educación para la paz como insumo para la formación política y dar respuesta a las diversas demandas de la ciudadanía, grupos sociales e instituciones públicas en la apertura de la justicia y la consolidación de una sociedad en paz. Igualmente, la educación para paz puede ser ese camino por medio de cual se busque la comprensión y posibles resoluciones del conflicto, la reconciliación y la construcción de identidades nacionales.

Por su parte, la base teórica de la propuesta se da desde la perspectiva de la enseñanza de la cultura política, la cual está enmarcada en programas pedagógicos que comprenden necesidades académicas y la formación cultural, política y social de cada uno de los sujetos. El currículo es flexible para poder considerar no solo lo mencionado sino también “fortalecer la formación de maestros que atienden las problemáticas del contexto (...) [para] fortalecer procesos de arraigo al ejercicio ciudadano” (Ramírez., 2010, p. 8). Aquí, la enseñanza de la cultura política ofrece la posibilidad de tener una ciudadanía que legitime la política, construya un ejercicio cívico crítico, permita la implementación de los principios de igualdad y libertad, promueve la ética de la responsabilidad, la participación social y de sobre todo que sea una ciudadanía que desarrolle poder cívico consiente y haga frente al autoritarismo (Mayordomo y Fernández, 2013 p. 436). Teóricamente, también se asume la conceptualización de la educación para la paz, ya que desempeña una función múltiple en la cultura política de Colombia; busca, por un lado, que la sociedad colombiana transite más allá de la paz negativa (fin de la violencia política) y por el otro, la construcción de una paz en sentido positivo que contribuya a erradicar la violencia estructural (Galtung, 1993).

La categorización y análisis de la información obtenida en el IPAZUD, permitirá presentar los resultados en cinco (5) categorías amplias: i) Contexto institucional, que está enmarcado en unas apuestas institucionales e intereses personales y administrativos; ii) Apuestas políticas, relacionadas con los discursos sobre las relaciones de poder que permiten el ingreso de nuevas formas de enseñar en los escenarios políticos; iii) Componente académico, en el cual se identifica que si bien el instituto produce conocimiento sobre estos temas, no genera espacios

para circularlo, además de resaltar que cuenta con líneas de investigación que involucran el análisis de la educación para la paz y la cultura política; iv) Recontextualización pedagógica, aquí se expone los escenarios prácticos de como llegan a ser enseñadas y aprendidas las propuestas del IPAZUD en temas de paz y cultura política. La educación para la paz empieza a ser enseñanza de forma permanente; y v) Los aportes y perspectivas a futuro en el marco de la cultura política y la paz, se da desde transformar una cultura política estática por una donde a través del proceso pedagógico se reconozca al otro, y se transforme una cultura política violenta en miras a la construcción de paz.

Se identifica que el abordaje de la educación para la paz desde la universidad se da en diferentes frentes (campo académico, pedagógico y político), lo cual genera una ampliación de perspectivas para la enseñanza y aprendizaje de la cultura política. Sin embargo, se resalta la necesidad de ampliar el financiamiento y los recursos administrativos a estas apuestas de educación para la paz.

Las conclusiones se plantearán a partir del análisis de los significados de cultura política y educación para la paz en las innovaciones y/o experiencias pedagógicas que maneja el IPAZUD.

Palabras clave

Cultura política, Educación para la paz, Universidad pública, Conflicto armado y violencia

Referencias bibliográficas

Ramírez Cabanzo, M. (septiembre 13, 14 y 15, 2010) Educación para la ciudadanía: La relación entre educación, cultura política y ética, un reto para formar tejido social desde la educación superior [Sesión de conferencia]. Congreso Iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires, Argentina.

https://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso%20IBEROAMERICANO/EDUCCIUDADANIA/R2015_Ramirez.pdf

Mayordomo, A. y Fernández, J. (2013) Educación, cultura política, causa pública. Una lectura histórica. Valencia: Revista Española de la Pedagogía, 71 (256), 423-440.

Galtung, J. (1993). Los fundamentos de los estudios sobre la paz. en Rubio, A. [ed.], Presupuestos teóricos y éticos sobre la Paz, Granada: Universidad de Granada.

Enlace contribución

https://drive.google.com/drive/folders/1-HtNc9Y_iiu69KHkX47Qv7AGMY0B_BDP?usp=sharing

CONTINUIDADES Y RUPTURAS EN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y LA GEOGRAFÍA PARA LA FORMACIÓN DE DOCENTES DEL NIVEL PRIMARIO

Silvia Sosa

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina
silviasosa@fed.uncu.edu.ar

Ana Scoones

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina
anascoones@fed.uncu.edu.ar

RESUMEN

En el presente trabajo nos interrogamos acerca de los cambios que hemos desarrollado en la enseñanza de la Geografía e Historia en el Nivel Superior, específicamente para la formación docente de Nivel Primario. Nos posicionamos como comunidad autocrítica que reflexiona sobre su práctica intentando objetivar aquellos aspectos sobre los cuales hemos prestado atención en los últimos años y que en el contexto de pandemia interpeló. Ello nos ha permitido dar cuenta de ciertas continuidades y rupturas en nuestras prácticas que reorientaron algunas decisiones acerca de las continuidades como formadoras en las propuestas de enseñanza.

La primera continuidad está focalizada en la importancia de los enfoques disciplinares. En este sentido, haciendo un recorrido por las corrientes del pensamiento geográfico podemos identificar la vigencia de dos perspectivas bien marcadas que se vinculan a dos maneras diferentes de concebir el espacio, objeto de estudio de la misma. Estas perspectivas son, la positivista o también reconocida como tradicional que se configuró como objetiva y científica y por otro lado, la vertiente crítica o de la geografía social. Según Tobío (2018) desde la década de los 90 se produjo una apertura que incorpora nuevos temas y enfoques. Esta renovación crítica que se produjo en las ciencias sociales y por lo tanto también en la geografía ha abierto múltiples perspectivas para trabajar problemáticas del mundo contemporáneo en forma integrada a

la Historia, por ejemplo desplazando los conceptos de región y paisaje por los de espacio, lugar y territorio (Blanco, 2007). En este sentido, el campo del conocimiento de la Geografía social, considera que el estudio de lo geográfico se realiza desde una perspectiva centrada en atender los modos por los cuales la espacialidad de lo social se va desplegando a lo largo del tiempo y promueve una mirada compleja de los territorios (Tobío, 2018).

En el caso de la Historia, el énfasis ha sido en considerar las nuevas formas de producción del saber histórico (Bragoni, 2004). Esta situación obliga a mostrar ese tipo de producción de los historiadores a los futuros formadores para que encuentren una nueva recepción y sentidos de determinados temas. Reconocemos que la matriz dominante en la enseñanza de la escuela primaria es la positivista. Por ello proponemos reflexionar sobre cómo se ha generado el saber histórico en los últimos tiempos, contrastándola con aquella. La forma de análisis del pasado ha variado porque cambiaron los modos, concepciones y herramientas reglando nuevas formas de escribir ese pasado. El historiador hoy trata de capturar los contextos, las percepciones, las sensibilidades de otros tiempos. No puede leer en el registro de su presente sino en los modos que permita analizar el pasado en su complejidad. Para ello se vale de otras disciplinas que ayudan a esa comprensión de las experiencias históricas que por su naturaleza es diversa y plural. Así son los enfoques y temas de la Historia social y la Historia cultural las que orientan la selección de la propuesta de enseñanza.

También nuestra preocupación como formadoras ha estado centrada en la articulación y complementariedad de los objetos de estudio y de sus posibilidades con el enfoque reseñado (Silber, 2015). Tal opción lo hemos viabilizado a través de la propuesta de "selección de casos" en Geografía y "temas - problemas" en Historia. En esa estructuración concurre el mayor logro.

Así se seleccionaron en Geografía los tópicos: relaciones sociedad-naturaleza en América Latina con énfasis en las diferentes formas de explotación de los recursos naturales, el extractivismo a través de estudios de casos en la actualidad, las transformaciones de los territorios en el contexto de la globalización; y en Historia, el rol de la

mujer a través del tiempo; la constitución de las naciones en el siglo XIX vinculada a la ruptura del sistema monárquico por la opción republicana; la presencia de Estados Unidos en América Latina y los efectos adversos y particulares de Latinoamérica. Todos los tópicos son susceptibles de abordajes en el nivel primario.

Otra continuidad que ha sido particularmente analizada es la referida a la naturalización de la realidad social por parte de los estudiantes, la idea de percibir la realidad social como algo dado (Halaban, 2010). También, la personalización de los procesos históricos acompañado por una relación lineal de causa – consecuencia. O la idea paternalista de autoridad que determina, por ejemplo, que debemos “cuidar el ambiente”, “ser ciudadanos del mundo” sin una interpelación mínima sobre esas consignas. Una parte de nuestro trabajo ha consistido justamente en generar estrategias vinculadas a cuestionar su procedencia: ¿quiénes construyeron esas narraciones? ¿desde qué marco de referencia? ¿quiénes intervinieron o proclaman tal afirmación? ¿para quiénes? ¿por qué se reproducen los mismos temas en la enseñanza? ¿por qué no se resignifican en el presente?

Acerca de las rupturas

Una ruptura sin duda provocada por la pandemia es el proponer nuevos espacios de comunicación a través del diseño de aula en una plataforma, en este caso moodle. Para ello fue un desafío su diseño entendiendo que la presentación del conocimiento debía tener como fundamento los enfoques referenciados. Sin duda, la posibilidad de presentarlo a través de diversos lenguajes fue lo que potenció su significación para los estudiantes complementándolo con las clases sincrónicas (Dussell, 2018). Destacamos como formas de presentación de un conocimiento situado, significativo el uso de: video – conferencias de especialistas, entrevistas sobre temas críticos; uso de aplicaciones TIC (genially, ppt con audio) y foros meet lo que hizo posibles intercambios, nuevas preguntas en el aprendizaje de la Historia y la Geografía.

Una ruptura difícil de sortear pero que se constituye en una continuidad es la distancia para el acceso educativo a diferentes sectores sociales por la profunda desigualdad social, económica, cultural que nos

atraviesa. Esta desigualdad clausura las opciones pedagógicas cuando estas no son acompañadas con política públicas o institucionales que intenten resolver esas condiciones previas a la enseñanza.

Conclusiones

Para concluir podemos señalar que nuestra apuesta ha colocado el énfasis en el enfoque y su estrecha relación con el análisis de los problemas actuales como se vio en los tópicos seleccionados para la enseñanza. Por otro lado, en el diseño del aula al habilitar nuevos lenguajes basado en una comunicación cercana a la realidad del estudiante. Pero el horizonte que guía toda la presentación es un encuadre pedagógico-didáctico que toma en consideración el carácter situacional y contextual de la enseñanza.

Palabras clave

Formación Docente, Nivel Primario, Rupturas, Continuidades.

Referencias bibliográficas

Blanco, J. (2007), Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico, en: Fernández Caso, M. V., Gurevich, R (Coord.),

Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires: Biblos.

Bragoni, B. (2004) Microanálisis. Ensayos de historiografía Argentina, Buenos Aires, Prometeo libros.

Dussel, I. y Trujillo Reyes, B. (2018) ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela. Perfiles Educativos, Vol. XL, número especial, IISUE-UNAM.

Halaban, P. (2010) La comunicación virtual en Educación a Distancia. Un estudio sobre interacciones comunicacionales y procesos pedagógicos en internet. Ediciones Ciccus.

Silber, E. (2015) Enseñanza de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario. Homo Sapiens Ediciones.

Tobío, O. (2018) La enseñanza de la Geografía: perspectivas y propuestas. Boletín de Novedades Educativas (N°88) Buenos Aires. Recuperado de: <https://www.fundacionluminis.org.ar/biblioteca/boletin-novedades-educativas-n88-entrevista-omar-tobio-la-ensenanza-la-geografia-perspectivas-propuestas>

Enlace contribución

<https://view.genial.ly/610b079614561c0daf7553d6/presentation-xii-encuentro-redidcssosa>

LA GEOGRAFÍA EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA NIVEL PRIMARIO: EXPERIENCIAS Y REFLEXIONES EN EL MARCO DE LA PANDEMIA

Ana Elizabeth Scoones

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina
anascoones@fed.uncu.edu.ar

María Verónica De Faveri

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina
mveronicadefaveri@fed.umcu.edu.ar

Claudio Javier Reinoso

Universidad Nacional de Cuyo. Mendoza. Argentina
claudioreinoso@fed.uncu.edu.ar

RESUMEN

Introducción

En este trabajo se pretende describir y analizar nuestra experiencia de enseñanza de la Geografía en las carreras de formación docente en el nivel universitario. Nos referimos a una propuesta en el Área de las Ciencias Sociales, en el marco de la asignatura "Historia y Geografía Latinoamericana y Argentina" para diversas carreras de profesorado de nivel primario y preescolar. Indagamos en los distintos aspectos que se interrelacionan al momento de repensar y de transformar nuestras formas de enseñanza en el contexto de trabajo en entornos virtuales que desarrolla la universidad desde marzo de 2020.

La irrupción de la pandemia y el aislamiento preventivo obligatorio impuestos en nuestros países han exigido una revisión no sólo de las propuestas curriculares elaboradas con anterioridad sino también de los modos de comunicación y de intercambio entre docentes y estudiantes. Dejar de lado la modalidad de dictar clases en las aulas nos interpela y enfrenta a iniciar un camino incierto, una nueva experiencia para construir nuevos conocimientos.

Primeras reflexiones para pensar la enseñanza virtual

Las condiciones de trabajo docente han cambiado rotundamente en contexto de pandemia, la enseñanza virtual invita al planteo de interrogantes en torno a pensar cómo enseñamos, qué estrategias utilizar, y qué saberes tecnológicos debemos dominar para el uso de los entornos virtuales: ¿qué concepción tenemos de la tecnología, en qué sentido hemos usado las TICs para enseñar? , ¿qué reflexiones se plantean los docentes de la asignatura al momento de seleccionar contenidos y diseñar un aula virtual?

Cuando estos procesos de reflexión no se dan, se cae en muchos casos en la incorporación a la fuerza y sin sentido de herramientas de la información y la comunicación, colocándolas al servicio de formas pedagógicas tradicionales; bajo la vieja premisa “modificamos para no modificar nada” (Martin, 2020).

Ante la urgencia de la continuidad pedagógica y la adopción de plataformas virtuales para desarrollar las clases, nos detuvimos a pensar acerca de las intencionalidades que subyacen a nuestra propuesta de formación y cómo podíamos construir un espacio que integre encuentros virtuales sincrónicos, y espacios asincrónicos de discusión, intercambio y aprendizaje. Un espacio que exprese en la dimensión epistemológica, el enfoque de una Geografía crítica y social, y en la dimensión didáctica, la contextualización de los contenidos y las estrategias a trabajar en función de las características de los alumnos; en definitiva, los destinatarios de nuestra propuesta. Evitando la discrepancia entre teoría y práctica propias de metodologías tradicionales, decidimos plantear una reflexión continua sobre la propuesta de enseñanza entrelazando saberes, estrategias y recursos didácticos.

Una mirada a la propuesta de enseñanza

En relación con la postura epistemológica asumida el espacio latinoamericano se aborda desde una perspectiva crítica que privilegia la complejidad de dimensiones y procesos con profunda raíz histórica, productora de configuraciones territoriales. Uno de los propósitos que guía esta mirada fue la necesidad de deconstruir/construir una manera de comprender la geografía que los estudiantes traen como resultado de

sus trayectorias del sistema educativo en los niveles primario y medio (Sosa y otros, 2016).

En la dimensión didáctica la metodología de trabajo se centra en una selección de problemáticas de la actualidad agrupados en tópicos, formato que habilita el intercambio y reflexión con los estudiantes, a realizar preguntas que los acerquen a identificar las propias concepciones sobre el espacio, cuestionando las miradas más tradicionales e incorporando otras categorías explicativas. A su vez estas problemáticas vinculan distintas escalas de análisis que permiten el diálogo local/global.

A manera de ejemplo, describimos el planteo del primer tópico que aborda las relaciones sociedad- naturaleza en América Latina con énfasis en los modos de explotación de los recursos naturales en diferentes contextos históricos. El enunciado responde a una manera de comprender la Geografía que afirma que son las sociedades las que producen su espacio. El concepto de recursos naturales expresa la vinculación con diferentes agentes sociales que valorizan, explotan y generan decisiones que inciden en los territorios.

Al mismo tiempo se rescatan las acciones de los pueblos campesinos y originarios que resisten a tales decisiones y se identifican con sus cosmovisiones y los bienes comunes, contrastando con otras concepciones que los ponen en tensión. Dentro de los actores invisibilizados se recupera la voz de las mujeres en los conflictos por la apropiación de la naturaleza. Aquí se relaciona con otro proceso clave en América Latina como es el extractivismo, entendido como modo dominante de extracción de recursos en la lógica capitalista transnacional.

A partir de las afirmaciones anteriores, se trabajó en la confección de un aula virtual que, entrecruzada con un permanente intercambio en clases sincrónicas, pueda generar en nuestros estudiantes la construcción de explicaciones a partir de una mirada problematizadora y compleja de la realidad, a través de:

- interrogantes que ponen a los alumnos en un conflicto cognitivo sobre los problemas planteados mediante recursos audiovisuales tales como entrevistas a especialistas en el tema;

- video presentaciones que sintetizan a los autores seleccionados, que respaldan el enfoque teórico;
- estudios de caso como forma de presentar las complejas relaciones con la realidad;
- enlaces a diversos recursos gráficos y cartográficos para acceder a información complementaria.

Conclusiones

En esta breve exposición fuimos respondiendo a las preguntas que nos hicimos como equipo docente sobre el cómo enseñar, qué contenidos incluir, qué métodos o estrategias son las más adecuadas en la enseñanza virtual para la formación docente. Dentro de las ciencias sociales nos motiva acercar miradas renovadas en torno a la Geografía que favorezca una mirada comprometida con las problemáticas socio-territoriales.

La formación de los docentes tiene que dar lugar a una reflexión sobre las propias prácticas y las posibles innovaciones metodológicas como campo de experimentación (Gurevich, 2021). En tal sentido Dussel (2020) sugiere dejar de pensar lo digital como contenido o como formato optativo en la formación docente, e invita a incorporar las reflexiones sobre los entornos socio técnicos en la formación inicial, a considerar que lo digital atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos.

Una de las preocupaciones centrales que nos queda pendiente y que atraviesa este trabajo son las grandes desigualdades que condicionaron continuidad pedagógica de muchos estudiantes.

Palabras clave

Formación Docente, Ciencias Sociales, Geografía, Enseñanza virtual

Referencias bibliográficas

Dussel, I. (Comp.) (2020). Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera. 1a edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNIPE: Editorial Universitaria.

Gurevich, R. y otros (2021). Geografía y educación: desafíos y nuevos escenarios a partir del contexto de pandemia. Revista Espacios de crítica y producción n° 55. Sección 4: Pensar las prácticas educativas: El desafío de "seguir educando". Buenos Aires: U.B.A. Facultad de Filosofía y Letras.

Martin, M. (2020). Perspectivas pedagógico-didácticas en la enseñanza universitaria en entornos virtuales. Modulo 2: Pedagogía crítica y didáctica en la enseñanza digital. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

Sosa, S. et al. (2016) Historia y Geografía Latinoamericana en la formación docente universitaria para profesores de Educación Primaria. Aspectos cruciales del abordaje. Actas de V Congreso Interoceánico de Estudios Latinoamericanos y II Congreso de Filosofía y Educación en nuestra América. Mendoza: Edición Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional de Cuyo. 660-669.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=BCJU5EDRpZA>

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DEL CUERPO: PROCESOS DIDÁCTICOS EN LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES DE LA UNIVERSIDAD LA GRAN COLOMBIA

Javier Enrique Aguilar Galindo
Universidad La Gran Colombia. Bogotá. Colombia
jeaguilarga@unal.edu.co

RESUMEN

Actualmente hay una serie de problemáticas en la estructura de las clases de geografía humana de la Licenciatura en Ciencias Sociales, debido a la gran cantidad de temas que de esta se desprende. Sin embargo, uno de los componentes más importantes y de poca difusión es el proceso que se da sobre el género, y en particular el cuerpo. Esto se debe a la poca valoración de estas categorías en los ejercicios pedagógicos.

Pero ¿Qué implica pensar en cuerpo dentro de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales? ¿Cómo generar espacios de discusión que se vuelvan más discursivos y permitan identificar las ventajas de pensarse en otras corporalidades? Si bien es cierto, bajo los lineamientos estipulados por el MEN, así como la visión desde las competencias ciudadanas (1994) (2004) (2011a) (2011b), hay una integración (sobre todo en Bogotá) de población con algún tipo de capacidad diversa en los procesos pedagógicos, las y los estudiantes que se preparan para ser docentes no tienen ningún escenario de aprendizaje que les permita tomar acciones, y menos conciencia, sobre lo que pueden encontrar en el aula.

Es por ello, que bajo el marco de la problematización fue necesario pensarse en construir sesiones que al menos tuvieran en cuenta esta dimensión y con ello aportar al conocimiento de diferentes tipos de cuerpo. Por ello, el objetivo principal estuvo enfocado en contribuir dentro de la asignatura de Geografía Humana de la Licenciatura en Ciencias Sociales el cuerpo como unidad de análisis dentro del componente formativo (práctico) (Scharagrodsky, 2007). Esto

condiciona dos procesos para dar cumplimiento; el primero, establecer componentes teóricos que permitan entender las categorías correspondientes (Ortiz Guitart, 2012) (Ellard, 2016) (Pulido, 2018) y, segundo desarrollar actividades en donde se colocaran de manifiesto las problemáticas de los cuerpos dentro del aula de clase, tomando como referencia algunos trabajos que se desarrollan con esa base (Molina-Achury, 2013) (Aldana Bautista, 2017) (Mora, 2017) (Roa García, 2017) (Armella & Dafunchio, 2015) (Viquez Ulata, Quirós Carrión, Rodríguez-Méndes, & Solano Mora, 2020) (Jiménez Rodríguez, 2018).

La metodología se basó en la construcción de talleres, aunque este elemento hace parte del micro currículo establecido por la UGC, es así como se atiende a la construcción en las últimas cuatro clases del semestre. Desde allí, y con una intensidad de dos horas semanales, se trabajó con diferentes componentes que permitieran articular este tema. Es necesario aclarar que la sistematización de estas prácticas estuvo más en términos del trabajo final de los estudiantes, el cual se basó en la elaboración de replicar un taller de una cartilla metodológica (Fenner-Sánchez, G.; Monroy-Hernández, J.; Aguilar-Galindo, J.E.; Barrera-Lobatón, S. (Eds.), 2019) y con ello lograr vincular los temas de aprendizaje.

Bajo este entramado se pudo establecer los siguientes componentes:

- Los talleres realizados por el docente generan discusión y les permite identificarse en términos de los cuerpos con algún grado de discapacidad y actividades de percepción sensorial.
- La actividad de colocarlos a replicar un taller sobre la temática de cuerpo les parecía interesante, pero tenían la dificultad de encontrar una población objetivo que les permitiera desarrollar el ejercicio. Así que varios optaron por realizarlos a sí mismos.
- Hubo una revaloración de las actividades, así como modificaciones que les permitiera no solo ver el cuerpo como categoría de análisis sino al mismo tiempo establecer la importancia de este sobre los escenarios educativos.
- Hay fragmentación en las discusiones, sobre todo cuando se articula el tema de cuerpo con género, pues intervienen opiniones sobre

la diversidad y la identidad, más cuando el tema atraviesa a niños y niñas.

Con estos componentes se logró identificar la necesidad de seguir trabajando con los estudiantes de la Licenciatura y de esta manera generar espacios de mayor discusión. Sin embargo, estos temas dependen más de los docentes que puedan o no incluir los temas dentro de sus micro currículos. Es por ello, que estos ejercicios son de mucha valoración y deben ampliarse a otros componentes, sobre todo disciplinas dentro de los programas universitarios y más en las Licenciaturas en Ciencias Sociales.

Palabras clave

Ciencias Sociales, Cuerpo, Enseñanza-aprendizaje, Género y Geografía

Referencias bibliográficas

Aldana Bautista, A. (2017). Cuerpos vestidos, apariencias aseadas y lujo maldecido: hacia una estética corporal en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(18), 35-56. doi: 10.19053/22160159.v8.n18.2017.7247

Armella, J., & Dafunchio, S. (2015). Los cuerpos en la cultura, la cultura en los cuerpos. Sobre las (nuevas) formas de habitar en la escuela. *Educação & Sociedade*, 36(133), 1079-1095. doi:10.1590/ES0101-73302015140391

Ellard, C. (2016). *Psicogeografía. La influencia de los lugares en la mente y el corazón*. Barcelona: Ariel.

Fenner-Sánchez, G.; Monroy-Hernández, J.; Aguilar-Galindo, J.E.; Barrera-Lobatón, S. (Eds.). (2019). *Memorias II. Taller Internacional de Creación Cartográfica: Acciones para la Construcción de Nuevas Narrativas Territoriales*. Bogotá, Colombia: Grupo de Investigación Espacio, Tecnología y Participación (ESTEPA). Obtenido de <https://drive.google.com/file/d/1-HSRVYaRCDuDmnwb8uHa0oLA3BiySnG1/view>

Jiménez Rodríguez, M. (2018). Presencias y ausencias de la discapacidad en la escuela. *Educación y Ciudad* (34), 63-76. Obtenido de <https://doaj.org/article/e1920b61c8524d5aa31691d8c4e616ef>

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley General de Educación. Bogotá D.C., Colombia. Obtenido de <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-85906.html>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar para la ciudadanía ¡Si es posible! (6). Bogotá D.C. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-75768_archivo_pdf.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011a). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla Brújula. Programa de Competencias Ciudadanas. Bogotá D.C. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-235147_archivo_pdf_cartilla1.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2011b). Orientaciones para la institucionalización de las competencias ciudadanas. Cartilla 2 Mapa. Obtenido de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-235147.html?_noredirect=1

Molina-Achury, N. (2013). Reflexiones para el abordaje de la salud, el cuerpo y el movimiento corporal en la escuela. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(4), 469-476.

Mora, A. S. (2017). Aportes de perspectivas analíticas sobre performance, performatividad, cuerpo y afecto para la comprensión de la producción de sujetos generizados en la escuela. *Cadernos CEDES*, 37(101), 131-144. doi: DOI 10.1590/cc0101-32622017168675

Ortiz Guitart, A. (2012). Cuerpo, emociones y lugar: aproximaciones teóricas y metodológicas desde la geografía. *Geographicalia* (62), 115-131.

Pulido, L. (2018). Geographies of race and ethnicity III: Settler colonialism and nonnative people of color. *Progress in Human Geography*, 42(2), 309-318. doi:DOI: 10.1177/0309132516686011

Roa García, P. A. (2017). Salud, cuerpo y vida: una genealogía de la educación sexual en la escuela colombiana. *Praxis & Saber*, 8(17), 67-84. doi:DOI 10.19053/22160159.v8.n17.2018.4714

Scharagrodsky, P. (2007). *El cuerpo en la escuela*. Buenos Aires: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología de Argentina. Obtenido de <https://libros.unlp.edu.ar/index.php/unlp/catalog/book/1443>

Viquez Ulata, F., Quirós Carrión, S., Rodríguez-Méndes, D., & Solano Mora, L. (2020). La inclusión de personas con discapacidad en una escuela multideportiva: efecto de las actitudes hacia la discapacidad en niños, niñas, jóvenes, padres, madres y personal de instrucción. *MHSalud*, 17(2), 1-16. doi:10.15359/mhs.17-2.3

Enlace contribución

https://www.youtube.com/watch?v=a_CPYO5fSrg

Conversatorio 2

¿Cuáles son las principales transformaciones de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales en el contexto de confinamiento?

SEMINARIO TALLER 4-74 EN BICI: SISTEMATIZACIÓN DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Jhonnatan Steven Perico Sapuyes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia

jspericos@corre.udistrital.edu.co

Jeimmy Natalia López Avendaño

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia

jnlopeza@correo.udistrital.edu.co

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia

larodriguezp@udistrital.edu.co

RESUMEN

Las experiencias significativas en investigación consideradas en este trabajo corresponden al proceso de sistematización de experiencias educativas desarrollado por la línea de investigación Uso Educativo de la Bicicleta del Semillero de Investigación y Formación en Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI) del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. El proceso de sistematización de experiencias educativas hace parte de una nueva apuesta metodológica del semillero con la cual, se busca identificar los conocimientos y enseñanzas de diferentes producciones académicas desarrolladas por este.

Los procesos investigativos de carácter formativo se constituyen en fuente de formación pedagógica con potencial analítico y reflexivo, que permite pensar la necesidad de formalizar la interpretación crítica de las experiencias vividas, a partir de la recuperación histórica y geográfica que brinda la sistematización de experiencias educativas (Jara, 2018). Así, en la trayectoria académica de SIFEGI se han desarrollado apuestas educativas y pedagógicas que contribuyen en la consolidación de experiencias significativas, relacionadas con la bicicleta como alternativa de formación ciudadana.

El presente trabajo enfatiza en la sistematización de experiencias educativas de una iniciativa denominada Seminario taller 4-74 en bici, cuyo objetivo fue la divulgación del trabajo de SIGEFI consolidado hasta el momento de su realización en el 2019, frente a la línea de investigación sobre el uso educativo de la bicicleta sustentado en su carácter innovador. El Seminario taller se desarrolló durante cinco meses a partir de bici foros, Ciclo Salidas Educativas, conversatorios y paneles multidisciplinarios.

Las modalidades abordadas discuten sobre educación, género y bicicleta; segregación socio espacial local o global y ciclismo y geografía. Esto con la intención de pensar una formación ciudadana activa, distinta y participativa con el espacio urbano de la ciudad, contribuyendo a una apropiación crítica de las experiencias vividas por los participantes. Para ello, se presenta la fundamentación teórica, propósito y resultados alcanzados sobre la sistematización referida.

Documentación de una experiencia educativa

La sistematización de experiencias educativas es una herramienta metodológica que se enfoca en interpretar críticamente distintas prácticas educativas que, a partir del ordenamiento, reconstrucción y reflexión descubren la lógica de los procesos vividos (Jara, 2009 y Jara, 2018). De igual manera, se centra en factores, diferencias, similitudes y relaciones entre lo planeado y lo ejecutado; de lo cual se obtienen aprendizajes significativos de lo vivido, alcanzando una apropiación del proceso, una reflexión de las actuaciones y una mirada prospectiva de las experiencias (Barbosa, Barbosa y Rodríguez, 2015).

La sistematización de experiencias educativas es un tipo de escritura ordenada y documentada de los saberes acumulados en los procesos pedagógicos y educativos (Vasco, 2008), en el cual, se reconstruye y resignifica una experiencia vivida colectivamente que toma en cuenta las condiciones específicas del contexto económico, social y político. Dichos procesos se dan en un momento histórico, en un espacio geográfico y en un entorno sociocultural fundamentales, para entender las experiencias como fenómenos inéditos e irrepetibles.

Así, se sistematiza la experiencia educativa de un seminario taller dedicado a la reflexión sobre el uso educativo de la bicicleta, con el fin avanzar en una apropiación crítica de experiencias educativas vividas sobre este vehículo, para identificar aprendizajes y enseñanzas significativas en el proceso de formación docente en ciencias sociales de los y las integrantes del semillero.

Camino para sistematizar una experiencia educativa

La sistematización del Seminario taller 4-74 en bici para SIGEFI, es una oportunidad de hacer una interpretación crítica de lo construido y producido en dicho espacio académico, tomando como referente la ruta de trabajo de Jara (2018), quien propone una fundamentación epistemológica y metodológica sobre la sistematización de experiencias. Para ello, los miembros del semillero que trabajan sobre la línea de investigación mencionada, plantean ejes centrales de referencia sobre la metodología, nominación e incidencias del seminario taller.

Así además de identificar las fuentes de información y construir el plan de trabajo a seguir, se elabora un registro sistemático de los productos e insumos generados para cada una de la sesiones del seminario taller (fichas, guiones, fotografías, vídeos, piezas de divulgación); se clasifica analíticamente los insumos anteriores; se diseña y aplica instrumentos de recolección de información para los y las protagonistas de la sistematización y se realiza una reflexión estructurada y rigurosa de lo vivido por medio de la interpretación crítica de la información recolectada.

Finalmente, se considera que la sistematización del seminario taller 4-74 en bici produce conocimientos y aprendizajes significativos con miradas críticas y reflexivas frente al seguimiento de procesos educativos, académicos e investigativos, como fuente de observación y aporte a la educación geográfica y formación ciudadana.

Palabras clave

Sistematización de experiencias, Experiencias educativas, Uso educativo de la bicicleta, Investigación formativa.

Referencias bibliográficas

Barbosa, J., Barbosa, J. C. y Rodríguez, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. *Perfiles Educativos*, 37(149), 130-149. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000300008

Jara, O. (2009). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento latinoamericano - Una aproximación histórica. *Diálogo de saberes*(3), 118-129. Recuperado de <http://www.planificacionparticipativa.upv.es/wordpress/wp-content/uploads/2011/06/La-sistematizacion-de-experiencias-y-las-corrientes-innovadoras-del-pensamiento-latinoamericano-una-aproximacion-historica.pdf>

----- (2018). La sistematización de experiencias: prácticas y teorías para otros mundo políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE. Recuperado de <https://repository.cinde.org.co/visor/Preview.php?url=/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%CC%81n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Vasco, C. (2008). Sistematizar o no, he ahí el problema. *Revista Internacional Magisterio*(33), 20-23. Recuperado de https://cepalforja.org/sistem/documentos/revista_magisterio_33.pdf

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/1JW0H3_192brrBLYLJrQb4nWA-FURXuHk/view

PENSAMIENTO HISTÓRICO Y CONFLICTO ARMADO. ESTUDIO COMPARATIVO SOBRE EXCOMBATIENTES DE LAS FARC Y ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA EN COLOMBIA

Juan Carlos Ramos Pérez

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. Bogotá. Colombia

juanc.ramos@unad.edu.co

RESUMEN

El presente trabajo propone utilizar los conceptos de pensamiento histórico propuestos por Seixas y Morton (2013) como una herramienta para comprender la manera como dos grupos sociales distintos perciben el pasado reciente dejando en evidencia los saberes formales y la memoria colectiva sobre ciertos fenómenos históricos. Con este propósito se presentan los resultados de un estudio que compara el pensamiento histórico sobre el conflicto armado colombiano de un grupo de 53 excombatientes de la guerrilla FARC con el de un grupo de 29 estudiantes de grado 9º (14-15 años) de educación básica secundaria en la ciudad de Bogotá. Para ello se diseñó un material didáctico que desarrolla seis actividades que examinan las dimensiones del pensamiento histórico propuestas por Seixas y Morton (2013). La investigación se fundamenta, desde su perspectiva metodológica, por el enfoque mixto y por los principios de la Teoría Fundamentada que busca desarrollar teoría a partir de un proceso sistemático de obtención y análisis de los datos en la investigación social (Strauss y Corbin, 1998).

Los resultados de la investigación señalan que las representaciones del pasado son funcionales para la justificación de las acciones en el presente de los excombatientes y no necesariamente coinciden con los relatos oficiales establecidos desde la disciplina histórica. Constatamos que mientras los estudiantes de colegio manifiestan limitaciones importantes en proponer y describir hechos históricos relacionados con el conflicto armado colombiano, los excombatientes recurren a una mayor variedad de eventos y personajes que les sirven para construir relatos históricos más complejos y variados. Estos relatos se construyen alrededor de la justificación y defensa de unos principios revolucionarios

cuya lucha emprendieron en principio desde las armas y ahora lo hacen desde la legalidad política.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, Colombia, Conflicto armado, Pensamiento histórico, Guerra

Referencias bibliográficas

Burke, P. (2001). Eyewitnessing. The uses of image as historical evidence. Reaktion Books.

Carretero, M (2011). Constructing Patriotism. Teaching History and Memories in Global Worlds. Information Age Publishing.

Colorado, J.A. (2020). [Fotografías]. El Museo Galeria.
<https://www.galeriaelmuseo.com/archives/21138/>

Colorado, J.A. (2020). [Fotografías]. Colección de arte del Banco de la República. <https://www.banrepcultural.org/coleccion-de-arte/artista/jesus-abad-colorado>

Connerton, P. (1989). How societies remember. Cambridge University Press.

Cooper, H., & Chapman, A. (ed.) (2009). Constructing History 11-19. Sage.

Halbwachs, M. (1992). On collective memory. The University of Chicago Press.

Hartog, F. (2015). Regimes of Historicity: Presentism and the Experience of Time. Columbia University Press

Higuera, D. (2015). Relatos de estudiantes bogotanos sobre la guerra: elementos para pensar la construcción de la democracia y la reconciliación en Colombia. Revista Ciudad Paz-Ando, 8(2), 49-63.
<https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.cpaz.2015.2.a03>

Hobsbawm, E. (1994). Age of extremes. The short twentieth century (1914-1991). Abacus.

Larreamendy-Joerns, J. (2002). Pensamiento histórico, educación y conflicto armado. In Bello, M., y Ruiz, S. Conflicto armado, niñez y juventud. Una perspectiva psicosocial (pp. 209-231). Universidad Nacional de Colombia - Fundación Dos Mundos.

Lee, P., Dickinson, D., y Asbhy, R. (1996). Project CHATA. Concepts of history and teaching approaches at Key stages 2 and 3. Children's understanding of «because» and the status of explanation in history. *Teaching History*, (82), 6-11.

Peck, C., y Seixas, P. (2008). Benchmarks of Historical thinking: first steps. *Canadian Journal of Education*, 31(4), 1015-1038.

Ramos, J.C. (2017). Enseñanza y aprendizaje del conflicto armado en Colombia. Prácticas docentes y conocimiento escolar. [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona] TDX Tesis Doctorals en Xarxa. <https://www.tdx.cat/handle/10803/458020>

Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En: Seixas, P. (Ed.) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63-85). University of Toronto Press.

Sánchez, A. (2017). Los saberes de la guerra: memoria y conocimiento intergeneracional del conflicto en Colombia. Siglo del Hombre Editores – Universidad Nacional de Colombia.

Seixas, P. (1996). Conceptualizing the growth of historical understanding En: Olson, D., y Torrance, N. (Eds). *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765-783). Blackwell Publishers.

Seixas, P. (2009). A modest proposal for change in Canadian history education. *Teaching History*, (137), 26-30.

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six. Historical thinking concepts*. Nelson.

Seixas, P., & Peck, C. (2004). "Teaching historical thinking". In Sears, A., y Wright, I. (eds). Challenges and prospects for Canadian social studies (pp. 109-117). Pacific Educational Press.

Shemilt, D. (1987). Adolescent ideas about evidence and methodology in History. In Portal, C. (ed.). The history curriculum for teachers (pp. 39-61). The Falmer Press.

Sierra, C. (2016). Enseñanza del conflicto armado en la escuela: entre la memoria y el abandono. Estudio de caso en los colegios IED Alberto Lleras Camargo y Gimnasio los Andes [Tesis de Maestría, Universidad del Rosario]. UR Repository. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/12656>

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory (2nd ed.). Sage.

Suárez, J. (2014). Imaginarios sociales en torno al conflicto armado y la paz. Estudio de caso del Colegio Nueva York en la ciudad de Bogotá. [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Universidad Javeriana Repository. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/13457>

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=kwLI0CMJKZY>

REGISTROS DIGITALES DE LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA CONSTITUCIÓN DE IDENTIDADES DOCENTES

Sonia Alejandra Bazán
U.N.M.d.P. Mar del Plata. Argentina
banzansa@gmail.com

Silvia Amanda Zuppa
U.N.M.d.P. Mar del Plata. Argentina
zuppasilvia@gmail.com

RESUMEN

Introducción

Durante el año 2020-2021, desde la Cátedra de Didáctica Especial y Práctica Docente (Facultad de Humanidades. UNMdP) llevamos a cabo una estrategia de innovación y adaptación que se ha transformado en un instrumento para investigación sobre la formación docente: la producción de registros narrativos digitales. El contexto de pandemia imprimió una urgencia que nos obligó a buscar alternativas pero que rápidamente se mostraron como dispositivos potentes para registrar subjetividades y que reflejan modos de sentir, de percibir, de posicionarse ante el mundo por parte de los futuros profesores. Los registros narrativos audiovisuales se convierten así en insumo para nuestras investigaciones sobre formación de profesores y profesoras en historia para el nivel secundario.

Tipo de experiencia y sentido en relación con la investigación

Desde la perspectiva post cualitativa de investigación educativa (Hernández- Revelles, 2019), el registro narrativo audiovisual se convirtió en dispositivo de autorreflexión. En tanto instrumento de investigación, posibilitó la reflexión acerca de las experiencias de aprender, de la toma de conciencia acerca del tránsito entre ser estudiante a ser profesor y como posibilitador de análisis detallado de saberes que constituyen el ser profesor y finalmente explicita la impronta específica de la formación disciplinar en esa "metamorfosis" del ser docente. A partir de estas dimensiones pudimos reconocer componentes no registrados en otros instrumentos que habíamos

generado antes de la pandemia. En este trabajo, presentamos conclusiones abreviadas del análisis de quince registros narrativos de la cohorte 2020-2021 a partir de los cuales pudimos reconocer saberes que se combinan con los aprendizajes disciplinares obtenidos durante la carrera.

Contexto

Los registros digitales se solicitaron como un instrumento de evaluación para prácticas docentes en la cátedra. La interpretación de la experiencia realizada se convirtió en insumo para el grupo de investigación (GIEDHiCS) al que pertenecemos y nos aporta información sobre los problemas centrales: ¿Cómo aprende un profesor en Historia? ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje que recupera un futuro profesor? ¿De dónde provinieron los aprendizajes que forman a un profesor?

Referentes teórico metodológicos

Los registros reflexivos son analizados desde la perspectiva post cualitativa en los que “La centralidad ya no está en la subjetividad de quien da cuenta de su experiencia, sino en las relaciones que la posibilitan. [...]” (Hernandez-Revelles, 2019:28). En las relaciones pedagógicas de la escuela “... los afectos aparecen, se producen, acontecen, cuando tiene lugar una experiencia de encuentro de subjetividades (cómo nos conocemos y narramos) y saberes (cómo nos vinculamos con lo que conocemos). Este encuentro no se puede predecir ni utilizar como atajo para aprender de ciertos dispositivos culturales, este encuentro emerge”. (Hernández, 2018: 115). En cuanto al contenido de los registros nos interesa interpretar ¿qué moviliza a estos futuros docentes? ¿Qué recorridos vitales son reconocidos como valiosos para el próximo y futuro ejercicio de la docencia? Entendemos que “no hay transformación de las estructuras sin acción transformadora, es decir, sin acción política, y la acción política es un asunto de afectos y de deseos colectivos: los movimientos de poder (deseantes) determinados (afectivamente) a orientarse en un cierto sentido y a cumplir ciertas cosas para hacer o cambiar de una cierta manera sus marcos comunes” (Lordon, 2018:14)

Emergentes de análisis y conclusiones

De los registros analizados se observa que los estudiantes tienen escaso ejercicio de hacer una mirada afectiva acerca de su recorrido académico. De los quince analizados cinco pudieron hablar abiertamente sobre inspiraciones, pasiones, gustos personales y fragmentos biográficos que intervinieron en su formación profesional. De todos modos, los quince nos dieron algunas pautas para el análisis y emergieron las siguientes cuestiones a profundizar:

1. Biografía educativa de los futuros profesores.
2. Espacios no institucionalizados y experiencias de aprendizaje.
3. Autopercepción como futuros docentes de historia en el nivel secundario.
4. Incidentes biográficos relacionados con la elección de la carrera
5. Experiencias docentes previas a la graduación.
6. Horizontes culturales, políticos, estéticos, socio comunitarios y deportivos que se combinan con la elección de ser profesores en historia.

Desde la formación de profesorado nos encaminamos en el reconocimiento de la heterogeneidad de estudiantes y al desafío de cómo formar en aulas universitarias heterogéneas a los futuros profesores de aulas heterogéneas. Descubrir las relaciones entre intelecto, emotividad, deseos e ideales será un desafío para esos futuros profesores. En aquellos registros en los que los estudiantes no pudieron expresar esa conexión, es posible que aún no hayan podido encontrar la vinculación, ni identificar los obstáculos que aún no les permite reconocer que el paso de estudiante a profesor no es un salto al abismo, sino que es un paso más de su formación que imbrica formación profesional más experiencias vitales.

Palabras clave

Enseñanza de la historia, formación docente, profesores reflexivos, experiencia de aprendizaje

Referencias bibliográficas

Bosco, Alejandra; Alonso Cano, Cristina y Miño Puigcercos, Raquel. (2019). Geografía e historias de aprendizajes de docentes de secundaria. Intersecciones, tránsitos y zonas de no saber. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 37 nº 2, 67-92.

Lara, A. y Enciso, G. (2013) El Giro Afectivo. November Athenea Digital: Revista de Pensamiento e Investigación Social 13(3) Follow journal DOI: 10.5565/rev/athenead/v13n3.1060

Hernández-Hernández, F. (2019). Investigar en educación desde una posición de no saber dar cuenta de los tránsitos de una investigación en torno a cómo aprende el profesorado de secundaria. Investigación en la Escuela - 99, 1-14. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2019.i99.01>.

Hernandez Herandez, F. (2018). Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografías visuales. Revista Digital do LAV – Santa Maria – vol. 11, n. 2, 103-129.

Hernandez-Hernandez, F y Revelles, B. (2019). La perspectiva post-cualitativa en la investigación educativa: genealogía, movimientos, posibilidades y tensiones. . Educatio Siglo XXI, 37 (2), 2148.

Lordon, Frédéric (2018). La sociedad de los afectos. Por un estructuralismo de las pasiones. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/1TdtxPPxKWddQM_wJ-R13z1KJBSSazZ0t/view

A INVESTIGAÇÃO COM JUVENTUDES ESCOLARES EM CONTEXTOS PANDÊMICOS: ALGUMAS TÁTICAS CONSTRUÍDAS NO PROCESSO DA PESQUISA

Vânia Alves Martins Chaigar

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande. Brasil
vchaigar@gmail.com

Rafael da Silva

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande. Brasil
raladsilv@gmail.com

Luiz Paulo da Silva Soares

Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Augusto Duprat. Rio Grande. Brasil
luizsoaresrg@gmail.com

RESUMEN

Algumas informações iniciais

O projeto de pesquisa titulado Juventudes (escolares) em tempos de afastamento social: estudos de caso na cidade do Rio Grande/RS, é produzido pelo Grupo de Pesquisa Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – Recidade, um pequeno e jovem coletivo cujo foco formativo é balizado pela cidade. Compreendemos que se trata de um espaço educativo por excelência e relações sociais constituídas em seus territórios expõem o que desejamos à cidade e a nós mesmos. “O direito à cidade está muito longe da liberdade individual de acesso a recursos urbanos: é o direito de mudar a nós mesmos pela mudança da cidade” (Harvey, 2012, p. 74).

A investigação tem por objetivo realizar um mapeamento sobre questões econômicas, sociais e de ensino-aprendizagem pelos quais passam os sujeitos da pesquisa. A metodologia segue orientação quali-quantitativa, de estudos de casos múltiplos (Lüdke; André, 1986; Yin, 2005), através de questionários online destinados a estudantes de terceiros anos do ensino médio de escolas públicas estaduais e tem a previsão de duração de três anos, de modo a alcançar jovens de todas

as séries do ensino médio, sempre focando naqueles que cursam o último período.

Devido às aulas escolares estarem ocorrendo na modalidade remota, em função da pandemia de Covid-19, empregamos algumas táticas para que o instrumento de coleta de dados (questionário semiestruturado) pudesse chegar até os estudantes do ensino médio, público-alvo a que se destina esta pesquisa. Pensamos táticas dialogando com contribuições de Certeau (1998) em que cotidianos são reorganizados a partir de contextos como o pandêmico, que gerou outros espaços de atuação e reinvenção social.

Táticas e percurso em direção às juventudes escolares

O primeiro passo foi realizar um levantamento de todas as instituições estaduais existentes na cidade do Rio Grande que ofertam ensino médio, bem como sua localização. Após esse levantamento, chegamos ao número de treze instituições e partimos para o contato com as escolas. Esse contato inicial, ocorreu através de conversa por WhatsApp com professores atuantes nesses estabelecimentos e que eram conhecidos e/ou indicados por parte de alguns integrantes do Grupo Recidade. Foi realizada uma conversa informal, apresentando a proposta de pesquisa, seus objetivos e o público a qual o projeto se destinava e realizando o convite a professores da rede pública a tornarem-se parceiros disponibilizando, na plataforma de ensino Google Sala de Aula¹, o link do formulário contendo as questões da pesquisa.

No ano de 2020, praticamente só membros do grupo de pesquisa que atuavam nas escolas se engajaram. No entanto, em 2021 o envolvimento de colegas professores das escolas públicas acentuou-se. Reformulamos nossas táticas e buscamos alcançar mais professores utilizando a metodologia da “bola de neve” (Manske, 2021) no qual um/a professor/a indica outro/a, visando alcançar o maior número de escolas de ensino médio públicas possível. Elaboramos uma carta convite a esses colegas professores detalhando a pesquisa, seu papel no processo etc. Na sequência trazemos print desse documento.

¹ O Google sala de aula é uma plataforma do Google, que tem por objetivo otimizar o trabalho docente nesse período pandêmico, para disponibilizar materiais teóricos, vídeos e atividades aos estudantes, bem como a devolução desses para que o professor possa acompanhar o processo de ensino-aprendizagem por via remota.



Universidade Federal do Rio Grande – FURG
Instituto de Educação
Núcleo de Pesquisa e Extensão Educação e Memória
Linha de Pesquisa Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – Recidade

Colega Professor/a

A linha de pesquisa Redes de cultura, estética e formação na/da cidade – Recidade está realizando, desde 2020, a investigação **Juventudes Escolares em tempos de afastamento social: estudos de casos na cidade do Rio Grande, RS**. A mesma se dirige a estudantes do terceiro ano do ensino médio de escolas públicas estaduais, com a previsão de duração de três anos.

Temos grande preocupação com o tema e desejamos entender melhor os impactos da pandemia nas juventudes riograndinas, em especial no que concerne à escola, aprendizagens, sociabilidades, trabalho, sentimentos entre outros igualmente importantes. Como objetivos principais estabelecemos: levantar e compreender narrativas juvenis em tempos de excepcionalidade e restrições espaciais, sociais, econômicas; produzir conhecimento a partir de narrativas de juventudes que auxiliem professores formadores, gestores de escolas e de políticas públicas a se balizarem e agirem levando em conta essas demandas.

Como instrumento de pesquisa utilizamos o Formulário *Google*, de caráter anônimo, com questões fechadas e abertas de modo a que possamos aferir melhor nossos propósitos. Neste sentido o/a convidamos para nos auxiliar na aproximação de estudantes do ensino médio intercedendo na disponibilização desse questionário junto a jovens alunos/as com os/as quais convive. O link para acessá-lo é: <https://forms.gle/MewxUYge4s29iZyB9>

Destacamos que a pesquisa é de conhecimento da 18ª CRE para a qual o Instituto de Educação encaminhou ofício apresentando a pesquisa para coleta de dados junto à mantenedora. O referido documento pode ser acessado no link <https://gruporecidade.wixsite.com/recidade/blog> onde ficarão também disponibilizados resultados parciais da pesquisa (ano 2020) e onde disporemos o processo da pesquisa na medida em que for se efetivando, bem como sua análise.

Colocamo-nos à inteira disposição para dúvidas e sugestões (email: vchaigar@gmail.com) e agradecemos sua disponibilidade para esta empreitada.

Gratidão!!!

Vânia Alves Martins Chaigar
Coordenadora Recidade

Figura 1: print da carta aos professores

Além disso, criamos uma aba no site do Grupo de Pesquisa Recidade para disponibilizar o projeto, informações e alguns dados quantitativos colhidos no processo, bem como temos a intenção de colocar toda a produção decorrida dessa pesquisa além de feedbacks aos/as professores/as colaboradores/as. Com essas táticas, até o momento desta escrita, apenas duas escolas ainda não foram alcançadas, o que pretendemos que ocorra ao longo deste ano.

Essa mediação dos professores das escolas com os/as estudantes foi fundamental para que a pesquisa pudesse ter continuidade, visto que não teríamos outra maneira de conseguir chegar até os/as estudantes da escola pública, se não fossem os/as docentes que aceitaram realizar a mediação junto a eles, convidando e estimulando os mesmos a responderem aos questionamentos propostos na pesquisa.

Cabe destacar que entre as dificuldades para a comunicação com os sujeitos da pesquisa está a condição da acessibilidade. Segundo os dados desta investigação, em 2020, muitos dos/das jovens estudantes têm dificuldade em acessar espaços virtuais, seja pela baixa qualidade da internet, do suporte utilizado (78% acessam pelo celular), pela partilha do computador com outras pessoas (11% dos pesquisados) ou, ainda, não possuir internet (5% dos pesquisados). Na continuação da pesquisa em 2021 a situação se mantém, com grande número de estudantes que acessam as atividades pelo celular (64% dos pesquisados), compartilha computador com outras pessoas (5% dos pesquisados), sendo que 53% dos estudantes relatam acompanhar parcialmente as aulas ou não conseguir acompanhá-las. Esses dados são compatíveis com outras pesquisas como a "Convid Adolescentes: Pesquisa de Comportamentos" organizada pela Fundação Oswaldo Cruz junto com a Universidade Federal de Minas Gerais e a Universidade Estadual de Campinas, que mediu impactos do Covid-19 na vida de juventudes, e teve a participação de 9.470 jovens de 12 a 17 anos (Fiocruz, 2020).

Neste contexto desafiador em que temos comunicação, mas não temos comunidade (Han, 2021), pois "o vírus acelera o desaparecimento dos rituais e a erosão da comunidade" fomentar parcerias com colegas professores/as de escolas públicas, que convidamos a se postarem como co-autores/as de processos investigativos, é parte de táticas que antevêm o futuro pós-pandêmico mais pautado no exercício da cooperação do que na solitária prática da competição individualista que nos fez descer alguns degraus no processo de humanização, do qual acreditávamos estar imersos.

Palabras clave

Juventudes Escolares, Pandemia, Táticas, Educação.

Referências bibliográficas

Certeau, M. de. (2012). A invenção do cotidiano: Artes do fazer. Tradução: Ephraim Ferreira Alves. 3. ed. Petrópolis, Vozes.

Fiocruz. (2020). Convid Adolescentes: Pesquisa de Comportamentos. Disponível em: <https://convid.fiocruz.br/> Acesso em: 05 abr. 2021.

Han, B-C. (2021). Cansaço, depressão, videonarcisismo: os efeitos da pandemia segundo Byung-Chul Han. Revista IHU on-line, São Leopoldo, 25 mar. 2021. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/607793-cansaco-depressao-videonarcisismo-os-efeitos-da-pandemia-segundo-byung-chul-han> Acesso em: 01/7/2021.

Harvey, D. (2012). O direito à cidade. Lutas Sociais, São Paulo, n.29, p.73-89, jul./dez.

Lüdke, M., André, M. E. D. A. de. (1986). Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: EPU.

Manske, C. M. (2021). A venda pomerana: lugar sociopolítico, econômico e identitário (1857-2021). 238p. Tese (Programa de Pós-Graduação em História). Universidade Federal do Espírito Santo.

Yin, R. K. (2005). Estudo de caso: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. Porto Alegre: Bookman.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1nZBum7ory9WRDNCI7wlzV5Gieg6WAZJo/view>

LA SELECCIÓN DE MATERIALES DE ENSEÑANZA PARA CLASES DE HISTORIA Y DE FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA EN ESTUDIANTES AVANZADOS DEL PROFESORADO EN HISTORIA

Martín Céparo

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales –UADER. Paraná.
Argentina

martin_ceparo@hotmail.com / martinceparo@gmail.com

RESUMEN

En el presente trabajo nos proponemos analizar los criterios de selección de los materiales para la enseñanza de lo/as estudiantes avanzados/as del Profesorado en Historia (FHAYCS-UADER) durante sus prácticas preprofesionales correspondientes a los años académicos 2019 y 2020, con el fin de identificar en las justificaciones didácticas que presentan en sus planificaciones la elección de recursos para trabajar con estudiantes que cursan en escuelas del nivel secundario de la ciudad de la ciudad de Paraná. Esta investigación está enmarcada dentro de las becas de posgrado que nuestra Universidad otorga a quienes realizamos carreras de cuarto nivel.

Para esta instancia hemos seleccionado diez casos de investigación (cinco referidos a Historia y cinco a Formación Ética y Ciudadana) por lo cual entendemos que no podemos construir un estado de situación o una síntesis acabada dado que los resultados obtenidos son parciales y se encuentran en un proceso de ampliación. Poder analizar planificaciones pertenecientes a dos años académicos consecutivos, pero diferenciados por el impacto que produjo la pandemia, nos posibilita conjeturar sobre algunos cambios o usos alternativos de los materiales seleccionados. De esta manera, por la naturaleza del problema planteado diseñamos un estudio cualitativo, exploratorio e interpretativo, buscando profundizar en la observación y análisis de los casos analizados.

Las prácticas preprofesionales docentes se realizan en el marco de la cátedra Taller de Acción Educativa, la cual se encuentra en el último año del Profesorado en Historia. La materia es un espacio donde los/as

estudiantes ponen en juego los saberes y prácticas aprendidas a lo largo de su cursado, por lo cual se pretende abordarlas como una pieza clave en la configuración de una docencia reflexiva. Desde nuestro rol docente, proponemos la tarea como una actividad de acompañamiento y sostén, principalmente para quienes manifiestan o evidencian dificultades en poder elaborar planificaciones de clases que propongan un enfoque renovado de la Historia y una posible articulación con las demás Ciencias Sociales. En este sentido, para enseñar unas Ciencias Sociales actualizadas y comprometidas debemos considerar variar aristas. De esta manera la elaboración de una propuesta de enseñanza articula los contenidos disciplinares, los esquemas curriculares, las posibilidades de aplicación y los contextos particulares que se constituyen en ámbitos de ejecución. Desde el punto de vista teórico, pensamos que la formación docente en proceso implica articular entre el qué enseñar, el cómo enseñar y el para qué/por qué de la enseñanza, por lo tanto, es necesario que este/a practicante pueda dar cuenta de conceptos específicos e historiográficos, pero al mismo tiempo de procesos metodológicos que posibiliten la construcción del conocimiento histórico y social.

Consideramos relevante pensar dentro de este proceso de construcción a los diversos materiales para la enseñanza no como meros auxiliares o apoyaturas del desarrollo áulico, sino como articuladores de la enseñanza y el aprendizaje. Su adecuada selección y posterior uso posibilita un enriquecimiento del contenido a trabajar no por su transmisión directa del contenido, sino que propone para su análisis una necesaria participación entre los docentes o practicantes y los estudiantes.

El hecho de poner en el centro de la reflexión a los materiales de enseñanza seleccionados por las/os practicantes, nos motiva a resaltar que estos no pueden ser elegidos al azar, sino que deben provocar a los estudiantes para propiciar un aprendizaje significativo, lograr la comprensión de nuevos contenidos, significados y sentidos a partir de los que ya se poseen o se poseía.

Durante el proceso de redacción de la planificación didáctica, podemos observar que hay un marcado interés por parte de las/os practicantes de

los casos seleccionados, en incorporar variedad de recursos que resulten atractivos y motivadores para los estudiantes destinatarios de las clases (imágenes, videos, cartografía, films, recursos multimediales, recursos impresos y digitales), sin embargo también podemos visualizar problemas en torno al apego a textos bibliográficos de corte academicista que imprimen una mirada historiográfica o de las Ciencias Sociales renovada y atienden a planteos y problemáticas actualizadas, pero no poseen una finalidad didáctica que justifique el uso dentro del escenario escolar. Este ejemplo nos permite reconocer la necesaria reflexión que debe realizarse para poder introducir en el aula un material para la enseñanza que permita hacer pensar a los estudiantes y nos indica que el recurso no basta por sí solo para poder realizar las actividades y profundizar el contenido de cada clase, sino que su uso requiere de una evaluación criteriosa sobre su empleo y finalidad o adecuación dentro de cada propuesta didáctica.

Palabras clave

Materiales para la enseñanza, Historia, Formación Ética y Ciudadana, Práctica reflexiva, Practicantes

Referencias bibliográficas

Anijovich, R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula, Aique.

Camilloni, A. y Levinas, M. (2013). Pensar, descubrir y aprender: propuesta didáctica y actividades para las Ciencias Sociales. Aique.

Cibotti, E. (2016) América Latina en la clase de Historia. FCE.

Edelstein, G. (2015). Formar y formarse en la enseñanza. Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). Imágenes e imaginación: iniciación a la docencia. Kapelusz.

Gatti, V., Zatti, M. y Céparo, M. (2016, septiembre 8). La construcción de la planificación de clase en los practicantes del Profesorado en Historia, XVI Jornadas Nacionales y V Internacionales de Enseñanza de la Historia Facultad de Humanidades, Mar del Plata, Argentina.

<https://fh.mdp.edu.ar/encuentros/index.php/apehun/2015/paper/download/922/806>

Martínez Zapata I., y Pagès Blanch J. (2017). Aprender historia y ciencias sociales utilizando las canciones. Resultados de una investigación. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. (24), 83-99, <https://doi.org/10.14409/cya.v0i24.6845>

Massone, M. (2012). Dossier II. Las nuevas tecnologías en la enseñanza de la historia: contexto, crítica y balance provisorio: Enseñar a leer y escribir en historia: los cambios en un contexto de transición cultural. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. (16), 152-165, <https://doi.org/10.14409/cya.v1i16.1721>

Sanjurjo, L. (2014). La enseñanza de las Ciencias Sociales en la Escuela Media. El trabajo en el aula y sus fundamentos. Homo Sapiens

Sanjurjo. L. (2019). Volver a pensar la clase. Las formas básicas de enseñar. Homo Sapiens.

Spiegel, A. (2014). Planificando clases interesantes: itinerarios para combinar recursos didácticos. Novedades educativas.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1ssmkxfMoINabypPBPWtBDAnOwrGYRACJ/view>

ENSEÑANDO CIUDADANÍA EN CONTEXTO. CREENCIAS SOBRE LA CIUDADANÍA DE DOCENTES QUE ENSEÑAN EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD EN LA CIUDAD DE SANTIAGO DE CHILE.

Claudia Peña Zamora
Universidad de Chile. Santiago. Chile.
claudiapzamora@uchile.cl

Perla Rivera Delgado
Universidad de Chile. Santiago. Chile.
perlarivera@uchile.cl

Gabriel Villalón Gálvez
Universidad de Chile. Santiago. Chile.
gabriel.villalon@uchile.cl

RESUMEN

En el caso de Chile la ciudadanía ha sido un tema central de las políticas educativas. Uno de los principales resultados de este proceso se concretó el año 2016 cuando se promulgó la Ley 20.911, que creó el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educacionales. La ley tiene como finalidad fortalecer el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela que permita que los y las estudiantes se formen como ciudadanos con virtudes cívicas, activos, críticos, pluralistas y tolerantes, con conocimientos de la institucionalidad y respetuosos y comprometidos con los derechos humanos (Ley 20.911).

En la escuela la ciudadanía puede ser entendida como un concepto polisémico. Por una parte, puede estar asociado a la idea de civilidad o puede referirse a tener conductas respetuosas con las reglas de la vida en común; o corresponderse con la idea de educación cívica, que significa aprender cómo funcionan las instituciones; o puede vincularse a una perspectiva que coloca foco en el estudio razonado y crítico de los problemas sociales (Heimberg, 2010). Esta perspectiva ha sido denominada como concepción máxima de la ciudadana y supone conocimientos sobre el sistema democrático y la institucionalidad política, pero, además, el desarrollo de unas competencias por parte de

los y las estudiantes (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), de unas habilidades, valores y disposiciones para que les permitan desenvolverse como ciudadanos plenos en una sociedad democrática y en la vida cívica en distintos niveles (Magendzo y Gazmuri, 2018). Lo anterior, significa que la escuela debe enfrentarse a construirse como un espacio democrático, que debe ser capaz de abordar las distintas problemáticas que se desarrollan en el mundo real. Entre estos desafíos se encuentra el atender a la diversidad y convertirse en un espacio de inclusión (Blanco, 2006; Bolívar, 2007; Heimberg, 2010; Magendzo y Gazmuri, 2018).

En esta comunicación exponemos los resultados de una investigación que tuvo como objetivo describir las creencias sobre la ciudadanía y su enseñanza que poseen docentes que realizan clases en contextos multiculturales y de alta vulnerabilidad social. Para esto se ha realizado un estudio cualitativo de tipo descriptivo que ha tenido como caso de estudio un grupo de docentes que realizan docencia en un colegio público de una comuna de la zona sur de la ciudad de Santiago. El colegio se caracteriza por desarrollar un programa de formación ciudadana que pone énfasis en la justicia social y la interculturalidad.

Los resultados obtenidos del análisis de datos nos muestran que las creencias sobre la ciudadanía en el grupo de los docentes son diversas extendiéndose entre enfoques mínimos y máximos. En este mismo marco de enfoques se desarrolla la integración de las características del contexto multicultural y de alta vulnerabilidad en las creencias sobre la ciudadanía que poseen los y las docentes.

Palabras clave

Ciudadanía; educación ciudadana; creencias; docentes; diversidad.

Referencias bibliográficas

Heimberg, C. (2010). ¿Cómo puede orientarse la educación para la ciudadanía hacia la libertad, la responsabilidad y la capacidad de discernimiento de las nuevas generaciones? *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, (64), 48-57.

Magendzo, A. & Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano. Pensar un currículum para la vida democrática. En A. Arratia & L. Osandón (Coords.) Políticas para el desarrollo del currículum. Reflexiones y propuestas, (247-270). Santiago: UNESCO.

Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2006). Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: Una agenda para la acción. Inter-American Development Bank.

Bolívar, B. (2007). Formación ciudadana: algo más que una asignatura. Barcelona: Graó.

Blanco, R. (2006). La equidad y la inclusión social: uno de los desafíos de la educación y la escuela hoy. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación.

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/18L53tnd1_8vXQCbOrDGAscSFkZ9VkYNe/view

**PROPUESTA METODOLÓGICA JÓVENES POR LA HOSPITALIDAD Y
PROYECTO EDUCATIVO HISTORIAS DE VIDA: ITINERARIO DE
FORMACIÓN EN MIGRACIONES, INTERCULTURALIDAD Y
DIVERSIDAD EN COLEGIOS JESUITAS DE LAS REDES FLACSI Y
RAUCI**

Jimena Castro
FLACSI. Bogotá. Colombia
jimena.castro@flacsi.net

Cecilia Duarte
pfceciliaduarte@colegioitati.com

Laura Chauerba
RAUCI. Buenos Aires. Argentina
laurachauerba@sagradafamiliasj.edu.ar

RESUMEN

Introducción

Los colegios jesuitas trabajan desde la Pedagogía Ignaciana que reconoce que el arte y la ciencia de enseñar no se reducen sólo a una metodología a seguir, sino también y sobre todo a una perspectiva del mundo y una visión de la persona humana ideal que se pretende formar, a un modo de proceder. Las dimensiones de esta pedagogía comprenden varios aspectos a tener en cuenta en el acto educativo: el contexto en que se sitúa el estudiante y en que se desarrolla el proceso, la experiencia que lleva a un acercamiento cognoscitivo, afectivo y global a la realidad; la reflexión, que permite captar críticamente el significado profundo de cuanto se ha experimentado y prepara la toma de decisiones; la acción o manifestación externa de la experiencia reflexionada, expresada en opciones, conductas y actuaciones coherentes; finalmente la evaluación permanente de todo el proceso: contexto, experiencia, reflexión, acción y evaluación. La propuesta metodológica y el proyecto educativo que se nutre de ella presentados aquí condensan estas dimensiones y representan una apuesta a la formación de una cultura del respeto a los derechos humanos entre nuestros estudiantes.

En el año 2019 la Compañía de Jesús de la mano de su Padre General Arturo Sosa S.J. revisaron las Preferencias Apostólicas Universales, que son puntos de referencia que inspiran el trabajo en pos de las necesidades de la humanidad y sus flagelos como lo son: los excluidos, el cuidado del medio ambiente y del planeta, entre otros.

Características y formas de trabajo.

Desde el año 2014, la oficina del Servicio Jesuita a Migrantes (SJM) de San Miguel, Provincia de Buenos Aires, Argentina, ha desarrollado el proyecto "Historias de Vida. Itinerario de formación en migraciones, interculturalidad y diversidad", iniciativa que surge ante la importante población de estudiantes de origen migrante en las aulas de los colegios parroquiales de la Compañía de Jesús. Hace algunos años el Servicio se suma a la red mundial del SJM y al Jesuit Refugee Service (JRS) presente en más de 50 países alrededor del mundo y surge la necesidad de sumar esfuerzos invitando a otros colegios secundarios de la red.

Desde ese momento, muchos colegios de varias provincias se han sumado a esta experiencia significativa de enseñanza, y se han encontrado todos los años en el Foro de Migrantes para compartir el resultado final del trabajo colaborativo en torno a este proyecto que tiene varias etapas: conocer la realidad de los migrantes desde las voces y miradas de los protagonistas, investigar sobre esta problemática sociopolítica, conocer los aspectos legales, administrativos y las dificultades que debe atravesar un migrante en Argentina; adentrarse en el universo del voluntariado; y por último, realizar una entrevista en profundidad a una persona migrante para luego presentar ese testimonio a través medios artísticos y/o técnicos, por ejemplo: video, música, dibujo, pintura, representaciones, narraciones, poesía, etc.

Sentido.

Nutre contribuyendo teórica y metodológicamente esta experiencia educativa significativa la propuesta Jóvenes por la hospitalidad de FLACSI que busca que los estudiantes sean conscientes de esta realidad, y que adquieran competencias para promover la hospitalidad comprometiéndose con la transformación de las estructuras de injusticia que producen y agravan este fenómeno, con el horizonte de contribuir al

compromiso que tenemos con los millones de personas en situación de movilidad forzada en nuestra región y en el mundo.

Su equipo pastoral docente diseña y elabora los materiales pedagógico-didácticos, que se utilizan para orientar el trabajo con estudiantes de los tres últimos años de secundaria, para que contribuyan a hacer de nuestros colegios espacios desde donde se promueve la hospitalidad hacia las personas en situación de movilidad forzada.

Conclusiones

La propuesta y el proyecto se solapan para contribuir a la formación en ciudadanía global e interculturalidad de los jóvenes de nuestras comunidades a través de una experiencia significativa que los introduce en la cultura del encuentro y la hospitalidad, y los transforma en sujetos histórico-políticos con capacidad de generar cambios sociales en clave de construcción de paz y reconciliación. Este aporte a la formación integral de los jóvenes fortalece las dimensiones socio-políticas y humanas a partir del trabajo colaborativo en situaciones actuales y reales que les permiten conectarse con su propia humanidad y con la humanidad de otros.

Palabras clave

Migraciones, Hospitalidad, Interculturalidad, Ciudadanía global, Inclusión.

Referencias bibliográficas

ACNUR. (2013). Te cuento mi historia. Bureau Europa, Bruselas, Bélgica. ACNUR.

Acosta, A. Castañeda, R. Fernández, C. y Tejada, C. (2003). Desarrollo de habilidades para la construcción de la paz. Bogotá Colombia. PROGRAMA POR LA PAZ.

CINEP - Programa por la paz. (2014). Educación para la ciudadanía y la convivencia. Manual para la ciudadanía y la convivencia desde la construcción colectiva de sentidos y redes. Bogotá Colombia.

Klein, S.J., Luiz Fernando (2007) Guía práctica del PPI.

Servicio Jesuita a Migrantes Argentina. Informe situacional otoño 2021.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1GFL4Gu84aIK90wbBpntaA9eyx1Kuuahmf/view>

COMPRENSIÓN DE LA INCIDENCIA FORMATIVA DE UN GRUPO DE MAESTROS ESCOLARES DE CIENCIAS SOCIALES, A PARTIR DE SUS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS, EN LA FORMACIÓN DE LICENCIADOS DE DICHO CAMPO, EN LA UNIVERSIDAD DE CORDOBA.

María Andrea Acosta García.
Universidad de Córdoba. Montería. Colombia
andry.ac@hotmail.com

Daniel David Chima Arroyo
danielchima08@hotmail.com
Universidad de Córdoba. Montería. Colombia

RESUMEN

Se busco desarrollar una comprensión de la incidencia formativa de un grupo de maestros de Ciencias Sociales, en estudiantes de la misma licenciatura de la Universidad de Córdoba, a través, de las narrativas biográficas; puesto que, estas se han visto desvinculadas de las reflexiones académicas, que buscan entender el oficio de la enseñanza.

Se puede decir que, la escasa documentación relacionada con las narrativas docentes, hacen que el maestro de hoy, se vea como un ente pasivo y no como el sujeto dinámico, que se encuentra traspasado por experiencias de vida, las cuales, se circunscriben en el mismo plano de un conjunto de actores que se han relacionado con el mismo a lo largo de su trayectoria vivencial, es por esto que hoy se hace necesario preguntarse ¿Cuál es la incidencia formativa de un grupo de maestros de ciencias sociales en la formación de licenciados de dicho campo en la universidad de Córdoba a partir de sus narrativas biográficas?

Por otro lado, esta investigación se pregunta por la vocación docente de los estudiantes que actualmente se encuentran cursando la Licenciatura en Ciencias Sociales en la Universidad de Córdoba considerando como el maestro de escuela del área de Ciencias Sociales logró generar aptitudes, inclinación, afición y gusto, por la profesión docente en la que

se forman, y se espera buscar cómo estas habilidades son desarrolladas con la enseñanza y el quehacer del maestro.

Este trabajo está motivado por la urgente necesidad de visibilizar al maestro de ciencias sociales en su quehacer educativo, exaltando su ser; desde su labor diaria, su historia de vida y formación; buscando de esta manera entender las limitaciones y necesidades que, dentro del sistema educativo, pueden ser solucionadas a través de su perspectiva en el ser y quehacer.

La metodología utilizada es la cualitativa descriptiva, biográfico-narrativa, ya que, esta refleja experiencias históricas que permiten la comprensión de la identidad, el sentido de la educación y la acción contextualizada de las labores humanas, por lo tanto, pueden establecerse relaciones congruentes entre lo que se cuenta de la vida de las personas y lo que realmente viven. Estas son ideales para poder entender al docente, su quehacer, tratos relacionales y las practicas didácticas, que le hacen partícipes y agentes activos de transformaciones positivas, en la escuela y comunidad.

Se utilizó una prueba piloto aplicada al VII semestre de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Córdoba, la cual, contribuyo para la realización de las encuestas, realizadas entre el V y VIII semestre de dicho programa. Este instrumento, buscaba que los estudiantes pudieran exaltar esos docentes significantes desde su experiencia personal en el área de Ciencias Sociales, que los hayan marcado de forma trascendente.

Posteriormente de la elección de los docentes a partir de la encuesta, se utilizó la entrevista como instrumento a los estudiantes que habían elegido a aquellos maestros significativos y repetitivos entre las diferentes encuestas y prueba piloto realizadas, para que, comentaran el porqué de su elección. Y, luego a dichos docentes elegidos también se les entrevisto para que pudieran ellos mismos exponer su historia a través de la narrativa autobiográfica y el cómo estas han permeado en sus estudiantes. Con esto se exalta al docente y su quehacer, a partir de su biografía.

De igual forma, la investigación realizada estuvo acompañada de la realización conjunta de un evento donde se exalta a docentes significativos que dan pie en la formación de generaciones comprometidas, con el desarrollo social integral en el departamento de Córdoba. Este evento realizado el 18 de sep. del 2018, en la Universidad de Córdoba, fue considerado el I primer evento de su tipo, ya que no solo se exaltaron a los docentes significativos elegidos a lo largo de toda esta investigación, sino que también diferentes docentes a lo largo del departamento tuvieron la oportunidad de dar a conocer sus experiencias significantes en el área de ciencias sociales.

Y, Junto con la investigación va mancomunado la realización anexa de un minidocumental, que muestra todo el proceso investigativo, el metodológico utilizado, y el evento realizado más todos los diferentes pasos realizados en el transcurrir investigativo, el cual, estuvo dirigido por el programa de licenciatura en Informativa de la Universidad de Córdoba.

En conclusión, la finalidad de esta investigación es que se revitalice la labor docente, que este se vea desde una mirada más humana, tomando como punto de enlace las narrativas autobiográficas de los docentes, que es a fin últimas desde y donde en verdad se puede percibir y entender su realidad y la realidad de la educación; que se siga exaltando el docente desde eventos o encuentros que respondan a parámetros de reconocer, donde se busca mostrar todas esas experiencias invisibilizadas; además, destacar a las Ciencias Sociales como un área que debe comprometerse más en la transformación del mundo, la transformación del estudiantado y de las realidades y problemáticas del contexto, para así enseñarle a los jóvenes y niños, que el mundo puede ser mejor y estamos aquí para cambiarlo.

Palabras claves

Docentes, Estudiante, Narrativas Biográficas, Formación Docente, Experiencias Significativas.

Referencias Bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Arias Gómez, Diego H. (2016). "Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes". Universidad Pedagógica Nacional. Revista Aletheia- Bogotá-Colombia.

Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. México. <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>.

A. Garcés, comunicación personal, ago. de 2018.

Amaro Castro, L. (2017). Autobiografía, fábula biográfica y deconstrucción del espacio literario en La historia de mis dientes, de Valeria Luiselli. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago- Chile.

Bruner, J. (2003). La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida. México: FCE.

Bruner, J. (1987). La importancia de la educación. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1997). Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. Revista Electrónica de Investigación Educativa

Bolívar, A. (2014). "Las historias de vida y construcción de identidades profesionales". Universidad de Granada-España., 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S. & Antelo, F. (2011). Investigación biográfico - narrativa. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Castillo Guzmán, E. (2002). "Los Maestros de Ciencias Sociales". Editorial Magisterio, Universidad de los Andes. Bogotá- Colombia.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. En *Educational researcher*, 5 (19), 2-14.

Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. En *Narrative inquiry*, 2 (13), 287-300.

Díaz-Serrano, J. Serrano Pastor, F. Alfageme González, M. (2013). "Formación docente en Ciencias Sociales: creencias e identidad profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria". Universidad de Murcia- España.

Portal UC. (2019). El pensamiento narrativo. http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_cultura_tecnologia_miguel_unamuno/...

Freire, P. (1997). "Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa". Sao Paulo- Brasil.

Freire, P. (1975). "Pedagogía del oprimido". Sao Paulo- Brasil.

Fuentes Navarro, M. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 237-246.

García¹, M. y Gualtieri, I. (2016). Relato de experiencia: "La entrevista como oportunidad de aprendizaje para el futuro Profesor de Geografía". Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Goodson, I. (2001). "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro y Eub. [edición en castellano de Goodson, 1992].

Goodley, D. (2001). "Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. En *Disability & Society*" 2 (16), 207-231.

Gutiérrez Abella, S. y Trujillo Losada, M. (2008), "Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles educativos básico y media". Universidad Pedagógica Nacional.

González Maura, V. (2009). "Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable". Revista Iberoamericana de Educación. No. 51, septiembre-diciembre, pp. 201-222.

Izquierdo, M. (2007). "Enseñar Ciencias, Una Nueva Ciencia". Universidad Autónoma de Barcelona.

López Facal, R. (2012). "Didáctica Para Profesorado En Formación: ¿Por Qué Hay Que Aprender A Enseñar Ciencias Sociales?". Universidad de Santiago de Compostela.

Lossio, O. J. (2016). Profesores memorables de geografía: una investigación para comprender los vínculos entre buena enseñanza, trayectorias profesionales y cambios disciplinares. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

L. Pico, comunicación personal, sep. de 2018.

Ministerio de Educación de Perú y UNESCO. (2014). "15 Buenas Prácticas Docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes". Lima- Perú.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). "La Noche de la Excelencia". Bogotá- Colombia.

Moral Santaella, C. (2001). "Formación para la profesión docente". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N° 37.

Morillo Moronta, I. (2008). "Una nueva forma de enseñar las ciencias en el contexto social". 310 revista de Educación, Año 14, Número 26-08. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Murillo Arango, G. (2016). "La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI" Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.

M. Acosta, comunicación personal, ago. de 2018.

M. Paternina, comunicación personal, ago. de 2018.

N. Soto, comunicación personal, ago. de 2018.

Pagés Blanch, J. (2012). "¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras". I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia- Medellín.

Palacio, A. (2006). "Cualidades De Un Buen Maestro (¿Test?!) Ades De Un Buen Maestro (¿Test?!)". (Online). <file:///C:/Users/Win10/Downloads/Dialnet-CualidadesDeUnBuenMaestroTest-2216261.pdf>.

Pérez León, R. Vergara López, A. H. (2002). Estudio exploratorio sobre los factores que inciden en la elección de la carrera de sociología en la UAM-Azcapotzalco. Sociológica, No 49, pp. 303-352.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). Cuadernos metodológicos. El método biográfico, el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid-España.

Runge Peña, A. K. (2014). Enfoque (Auto) Biográfico- narrativo en educación/ pedagogía y entrevista narrativa. Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia.

Rubio, A. (2018). comunicación personal. Ago. de 2018.

Schaeffer, J.M. (1999) ¿Por qué la ficción?, París, Le Seuil.

Siciliani Barraza, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. *Itinerario Educativo*, xxviii (63), 31-59.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. *Neue Praxis*, 283-293.

Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. *En Theory & Society*, (23), 635-649.

V. Fabra, comunicación personal, ago. de 2018.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1X7I83Aog3DuFwr6CjP-q5EquMvWKsniQ/view>

HACIA NUEVOS MUNDOS DE LAS CIENCIAS SOCIALES, UN AULA QUE SE TRANSFORMA: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA LA ENSEÑANZA SOCIOESPACIAL DEL SALTO DEL TEQUENDAMA EN LA NUEVA VIRTUALIDAD Y EN TIEMPOS DE POST PANDEMIA.

Alejandro Theran Padilla

Semillero de Investigación en Educación Geográfica SIEG-UPN
Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

atheranp@upn.edu.co

Diego Felipe Rodríguez Méndez

Semillero de Investigación en Educación Geográfica SIEG-UPN
Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá. Colombia.

dfrodriguez@upn.edu.co

RESUMEN

Introducción

La educación atraviesa una etapa de transformación en tiempos de post pandemia y la academia se enfrenta a una nueva virtualidad que plantea nuevos retos en la enseñanza de las ciencias sociales. Hablar de una nueva virtualidad significa que la educación, después del Covid-19, debe reconocer la importancia de los espacios virtuales en la manera en que garantizan un acceso más amplio a la educación y la eliminación de barreras físicas para la apuesta de una educación transformadora. Es por esta razón que el aula de clase debe transformarse y debe vincular a sus didácticas las nuevas tecnologías y repensar espacios para la implementación de encuentros virtuales que no signifiquen una ruptura socio afectiva entre los niños y niñas y sus compañeros y compañeras, así como con él o la docente.

Desarrollo

Teniendo en cuenta estos planteamientos, se presenta una propuesta didáctica enfocada a la enseñanza mitológica muisca vinculada a la geografía del Salto del Tequendama, en Soacha, Cundinamarca y dirigido a grado quinto de primaria. Esto, con el objetivo de brindar a la academia nuevas posibilidades de enseñanza en un aula virtual por medio de la implementación de un video educativo y videojuego

relacionado a una problemática específica que permita la articulación del tema con las Ciencias Sociales. Dicha problemática será presentada a los y las estudiantes por medio de un video, en el que una persona, caracterizada como Bochica (Artífice de la creación del Salto del Tequendama según la tradición oral muisca) comenta que ha despertado de un largo sueño y ha perdido su memoria. No recuerda cómo se creó el Salto y tampoco entiende por qué el agua del río Bogotá se encuentra en un estado de avanzada contaminación.

Lo anterior está orientado a trabajarse en dos sesiones de clase, mediante el uso de herramientas virtuales que podrán apoyar la labor docente en las escuelas del país. Teniendo en cuenta lo anterior, en un primer momento, por medio de un video instructivo e introductorio, el o la docente encargada del curso, va a orientar a los niños y niñas hacia una meta común; que a través de las geografías posmodernas de la importancia del lenguaje en la espacialidad, de geografías críticas, del espacio vivido y de un enfoque piagetiano, puedan finalmente ayudar a que Bochica recupere su memoria y de este modo interioricen factores históricos, mitológicos, culturales y socioambientales.

En un segundo momento y haciendo uso de conocimientos previos, el o la docente presentará a los y las estudiantes un videojuego que consta de tres niveles. En cada uno de ellos tendrán la oportunidad de reforzar sus conocimientos haciendo uso de: recolección de flores, juego de relación de parejas de factores contaminantes del río mediante la memoria y la creación de una pintura rupestre que muestra su percepción del Salto del Tequendama. Como momento final y cumpliendo un carácter evaluativo de las dos sesiones dispuestas, se mostrará a los y las estudiantes una ruleta compuesta de varias preguntas que reúne temáticas abordadas en las sesiones de clase. Cada estudiante deberá girar la ruleta y responder la pregunta que le sea asignada de manera aleatoria por la misma.

Los procesos de enseñanza están en constante cambio, y con la llegada de la contingencia sanitaria y la posterior implementación de la virtualidad en todos los niveles y áreas del sector educativo, se ve la necesidad de pensar, el cómo enseñar, ya no desde un aula física de forma presencial, sino ahora, de forma virtual y con las dificultades que

esto conlleva, atendiendo a los planteamientos de la Nueva Virtualidad y a la necesidad de una transformación en el aula de clase de las escuelas del país. Aunque existe mucha desigualdad nacional en cuanto al acceso a internet y dispositivos que garanticen la participación en los espacios programados.

Sin embargo, cuando las condiciones mínimas de conectividad están garantizadas se tiene el deber de informarse acerca de las herramientas, aplicaciones, páginas web y demás recursos para implementar en la sesión de clase, y con esto, intentar pensar otras didácticas de las ciencias sociales, pensar en qué otras estrategias pueden usarse para aportar al aprendizaje de los estudiantes y en el caso de la geografía, área en la que es importante estar en un espacio o sitio físico para poder entender mejor sus dinámicas y conceptos, trasladar esta didáctica usada en la educación convencional a los espacios remotos de la virtualidad y al momento de hacerlo siempre tener en cuenta los planteamientos pedagógicos en la enseñanza de la geografía. Los futuros docentes deben tener claro que no se sabe a qué transformaciones y adaptaciones se enfrenta la didáctica en el futuro y por lo tanto va a ser necesario aprender a enseñar de múltiples formas y los docentes y futuros docentes tendrán que capacitarse para poder adecuarse a la situación que se dé.

Conclusión

Se espera, que la presente propuesta didáctica nutra las aulas y los espacios virtuales en las clases de ciencias sociales del país. Que los docentes puedan apoyarse en emergentes ideas de contenido digital y tecnológico que elimine las barreras sociales que puedan llegar a presentarse nuevamente y que de ser necesario, la educación geográfica haga parte de la vida de miles de estudiantes y de su capacidad lingüística de hablar acerca de espacios, nuevos o desconocidos. Que surjan nuevas herramientas didácticas para una educación en paz, una educación esperanzadora que trabaja por la eliminación de barreras y muros, físicos y sociales. Una educación geográfica e histórica, una educación interdisciplinar de las ciencias sociales que vislumbra las posibilidades de otros mundos. Mundos en los que las aulas y las apropiaciones de los lugares ya no serán necesariamente físicas.

Palabras clave

Didáctica, Nueva virtualidad, Videojuegos, Infancias, Formación docente.

Referencias bibliográficas

Balaguer, P. (2018). Geografía crítica y pensamiento crítico. *Actualidades Pedagógicas*, (72), 73-95. <https://doi.org/10.19052/ap.5232>

Berger, P., & Luckmann, T. (1999). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

CAR. (2006). Plan de ordenación y manejo de la cuenca hidrográfica del río bogotá. Alcaldía Mayor de Bogotá. https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/adminverblobawa?tabla=T_NO_RMA_ARCHIVO&p_NORMFIL_ID=305&f_NORMFIL_FILE=X&inputfileext=NORMFIL_FILENAME

Delors, J., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Padrón Quero, M., Savané, M. A., Singh, K., Stavenhagen, R., Whon Suhr, M., & Nanzhao, Z. (1997). *La educación encierra un tesoro: informe para la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo Veintiuno*. Unesco.

Lindon, A. (2007). Los imaginarios urbanos y el constructivismo geográfico: los hologramas espaciales. *Revista eure*, Vol. XXXIII(Nº 99), 31-46. [10.4067/S0250-71612007000200004](https://doi.org/10.4067/S0250-71612007000200004)

Lindon, A., & Hiernaux, D. (2006). *Tratado de geografía humana*. Anthropos.

ManiSal. (2021). Bochica [Para solicitar el contenido debe contactar a la autora] [Imágen]. deviantArt. <https://www.deviantart.com/manisal>
Ministerio del Interior. (n.d.). Bochica el maestro de los muiscas. Pueblos indígenas. https://siic.mininterior.gov.co/sites/default/files/mitos_indigenas_muiscas.pdf

Ministerio de Salud. (2021, marzo 7). "La salud mental, un reto en tiempos de pandemia". Ministerio de Salud y Protección Social. <https://www.minsalud.gov.co/Paginas/%E2%80%9CLa-salud-mental,-un-reto-en-tiempos-de-pandemia%E2%80%9D-.aspx>

Papalia, D., Wendkos, S., & Feldman, R. D. (2009). *Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia* (Undécima ed.). Mc Graw Hill.

RAE. (2021). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., [versión 23.4 en línea]. ecúmene. Retrieved junio 25, 2021, from <https://dle.rae.es/ec%C3%BAmene>

Ramos, J. C., & Ríos, S. M. (2011, junio 20). Implicaciones de la teoría piagetiana en la enseñanza de las Ciencias Sociales. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 61-70. Redalyc. Retrieved junio 11, 2021, from <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635253004>

Salinovich, G. P. (2008). *La Neurolingüística y el aprendizaje de mensajes y valores de Dora la Exploradora*. Biblioteca Digital Universidad de Sonora. <http://www.bidi.uson.mx/TesisIndice.aspx?tesis=18713>

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.

Secretaria de Cultura, Recreación y Deporte. (n.d.). *Chibchacum, las iras del patrono de Bacatá*. Secretaría de Cultura, Recreación y Deporte. <https://www.culturarecreacionydeporte.gov.co/es/bogotanitos/cuenta-la-leyenda/chibchacum-las-iras-del-patrono-de-bacata>

Tuan, Y. F. (2007). *Topofilia. Un estudio sobre las percepciones, actitudes y valores scentlik*. Editorial Melusina.

UNESCO. (2020, junio 10). *La Nueva Normalidad*. Unesco: construir la paz en la mente de los hombres y de las mujeres. <https://es.unesco.org/campaign/nextnormal>

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=xwYkkz03tfw>

INVESTIGAR PARA ENSEÑAR DIDÁCTICA DE LA HISTORIA Y DE LAS CIENCIAS SOCIALES: UNA MIRADA EN RETROSPECTIVA

Graciela Funes

Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti y Neuquén. Argentina
agfunes@hotmail.com

María Esther Muñoz

Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti y Neuquén. Argentina
munozmariaesther@gmail.com

Víctor Salto

Victorsalto26@gmail.com

Universidad Nacional del Comahue. Cipolletti y Neuquén. Argentina

RESUMEN

Interesa abordar la relación investigación didáctica y formación en Didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales situada en un determinado momento histórico, en la multiplicidad de sus componentes y conflictos.

En la Universidad Nacional del Comahue desarrollamos dos proyectos de investigación: Enseñanza y aprendizaje de las ciencias sociales y la historia en la cultura digital (2013-16) y El aprendizaje escolar de las ciencias sociales en contextos de cultura digital (2017-20) con el objetivo de conocer que, en una dinámica de cambios y de continuidades los modos de enseñar y de aprender ciencias sociales se han modificado a partir de dispositivos digitales que ingresan al aula, sin embargo ello no siempre implicó, la construcción de una nueva racionalidad para pensar la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina, en tanto la lógica del currículo, la política pública y la formación docente inicial persiste casi mayoritariamente una racionalidad de virtualidad pedagógica de las tecnologías. Racionalidad que, en el caso de la formación del profesorado hace primar una mirada sobre los dispositivos digitales como meros recursos para aplicar sin promover la posibilidad de indagar sobre ellos y vinculados a las prácticas educativas: ¿los dispositivos digitales sirven a las finalidades que quiero conseguir?,

¿moviliza nuevos/otros conocimientos escolares?, ¿configuran otros modos de pensar la clase?

Nos interesa el aprendizaje que circula en las aulas de historia y de ciencias sociales, que realizan infantes, niñas, niños, adolescentes y jóvenes, quienes accionan los objetos digitales para usos que oscilan en una escala que va de muy imaginativos y creativos a una acción de repetición inconsciente. La tecnología es un conjunto de herramientas con las cuales se interactúa de forma activa, formando una asociación intelectual. Por su parte, los profesores han de adquirir destrezas de orden superior que les permitan construir comunidades de aprendizaje genuinamente inclusivas, de modo que cada estudiante pueda dar de lo mejor de sí mismo (Maggio, 2012). Los estudios sobre los usos de la tecnología en el campo educativo (Gardner; Davies, 2014) dan cuenta que los medios digitales ofrecen oportunidades de lanzar y modelar productos propios, permitiendo publicar, tomar notas, crear y reflexionar, esto es, ser creador del propio conocimiento. También pueden potenciar la capacidad de utilizar formas diversas de comprensión, conocimiento, expresión y pensamiento crítico.

La diversidad de asuntos que la tecnología presento como agenda en las instituciones educativas fue lo que los proyectos buscaron describir y analizar en un escenario de época, reconociendo la dinámica del cambio, desarticulando miradas homogeneizadoras a partir del reconocimiento de polifonías para decir sobre creencias, certezas, estereotipos, autorías y las múltiples mediaciones que estas producen.

Ahora bien, cuando se iniciaba el año 2020 se produce una interrupción en la historia de la educación, en contexto de pandemia y en pedagogía de la emergencia (Bazán, Zuppa, 2020) (de la Barrera, 2020) (Pauli, 2020) (Plá, 2020) (Finochio, Massone, Andrade, Rodríguez, 2020) (Salto, 2021), tiempo en el que incertidumbres, tensiones, conflictos nos muestran la necesidad de elucidación del presente en la investigación, enseñanza y formación.

La mirada retrospectiva indica que mostraremos como lo construido en la investigación en los niveles de educación infantil, primaria y secundaria y en la formación docente del profesorado en historia nos

brindó herramientas para enseñar en didáctica de las ciencias sociales y didáctica y prácticas de la historia en tiempos de virtualidad, y cómo esa experiencia nos permitió fundamentar el proyecto de investigación que desarrollamos en la actualidad.

El binomio investigación- formación son ejes que han de sostener, justificar e impulsar la actividad docente universitaria cotidiana, articulada en torno a la práctica docente y la investigación didáctica (Gómez, A.; Núñez, M., 2006)

Palabras claves

Investigación didáctica, formación docente, cultura digital

Referencias Bibliográficas

Bazán,S; Zuppa, S. (2020) De cómo enseñar ciencias sociales para atravesar "la tormenta de arena" Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN. 18, 207-226

De la Barrera, S. (2020) Repensarnos como formadores de futuros educadores y educadoras Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN: Nº 18, 163-182

Finochio, S.; Massone, M.; Andrade, G.; Rodríguez, F. (2020) Formación para la práctica docente en tiempos de... ¿incertidumbre?, ¿pandemias? ¿plataformas? Espacios 55, .288-302.

Gardner, H; Davies, K. (2014) La generación APP. Cómo los jóvenes gestionan su identidad, su privacidad y su imaginación en el mundo digital. Buenos Aires. Paidós

Maggio, M. (2012): Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad. Bs. As. Paidós

Gómez, A; Núñez, M. (2006) Formar para investigar, investigar para formar en Didáctica de las Ciencias Sociales. AUPDCS. Málaga.

Pauli, M. (2020). Pandemia, escenarios complejos y educación en Argentina. Una mirada hacia atrás para pensar el futuro. Clío & Asociados. La Historia Enseñada. (31), 21-36.

Plá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. Educación y pandemia. Una visión académica. IISUE.

Salto, V. (2021) Pensar la práctica docente del profesorado en historia en tiempos de pandemia. Reseñas de Enseñanza de la Historia. APEHUN: N° 19. (en prensa)

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/13A_DxmU1ZX2CdSPJ_0ya0FPfhOtZNC4o/view

Conversatorio 3

¿Por qué es importante aprender a enseñar Ciencias Sociales hoy?

A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS AUDIOVISUAIS EM PERSPECTIVA DECOLONIAL: UMA EXPERIÊNCIA NO CURSO DE LICENCIATURA EM HISTÓRIA

Janaina de Paula do Espírito Santo

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. Brasil

janainapes@gmail.com

Lorena Zomer

Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. Brasil

lorenaazomer@hotmail.com

RESUMEN

Introdução

Com base em discussões decoloniais desenvolvidas nas salas de aula da graduação em História da Universidade Estadual de Ponta Grossa, buscamos mapear alguns conceitos ligados à América Latina, seu ensino na disciplina de História, as identificações individuais, as coletivas e a própria historicidade do termo América Latina. Essas intervenções se deram em dois anos letivos consecutivos, com turmas diferentes. Nossos objetivos eram trabalhar a construção do conhecimento na perspectiva do professor-historiador enquanto produtor de materiais e refletir sobre as possibilidades que as mídias trazem para o trabalho com essa temática. Foram produzidos vinte e um materiais, entre vídeos e podcasts. As propostas de atividades foram elaboradas a partir dos debates da historiografia decolonial (QUIJANO, MIGNOLO, LANDER, 2005), bem como à luz de referências mais clássicas (GORMAN, GRUSINSKI, BETHEL). Em uma leitura decolonial, a origem da América se resume à intromissão europeia a partir de 1500, para a qual a América é apenas coadjuvante, em um processo de oferecimento de matéria-prima para o sistema capitalista industrial conduzido pela própria Europa. Ao mesmo tempo, o saber desta, dito científico, determinou como se deveria pensar e definir o mundo. Assim, o saber indígena, passou a ser visto como marginal e inferior, relegando às sociedades originárias um papel submisso às matrizes da História europeia. O “Velho Mundo” passou a ser visto como referência de ciência e o “Novo Mundo” como aquele que deveria aprender com o

velho, a fim de ser civilizado. Assim, o período Moderno deu à Europa a centralidade na história mundial a partir da construção do Ocidente. Essa colonialidade do saber e do ser estão presentes no Ensino de História, ou seja, a América existe ou tem a sua trajetória histórica definida com a chegada dos europeus em um currículo quadripartite. O próprio nome que define nossa região sequer é problematizado e menos ainda as diferentes perspectivas de identificação e de povos que formam o vasto continente. Pensando nessas ideias os alunos foram convidados a produzirem materiais audiovisuais com temáticas pré-estabelecidas por nós, enquanto professoras das disciplinas, voltadas à valorização de discussões identitárias que propiciassem um diálogo entre o passado e o tempo presente. Os formatos de apresentação das propostas foram 1 Tik tok, 8 podcast, 12 vídeos. Em relação ao recorte temporal, o objetivo central era pensar as definições de América Latina, em uma perspectiva identitária envolvendo as sociedades originárias durante toda a colonização e a após as independências. Com isso buscamos compreender como nós, que somos resultados desse processo opressor da colonialidade do saber e do ser, podemos encontrar pontos de identificação no conceito de América Latina. Resgatar essas questões a partir da produção desse tipo de material em um curso de licenciatura nos permite, para além do escopo teórico, uma discussão em âmbitos distintos: de um lado a potencialidade do recurso e do diálogo que ele pode gerar em situações educativas; de outro, a ideia do professor-pesquisador como autor dos materiais em um novo âmbito: de domínio dessa linguagem, seja do áudio visual ou de formato podcast, entre outros. Os audiovisuais potencializam a produção de sentidos e significados, ampliando, na formação de professores o olhar sobre as potencialidades pedagógicas e o diálogo entre a cultura e os ambientes educacionais para além dos limites da produção textual. A produção desses materiais pode contribuir com o trabalho que se realiza hoje nas salas de aula de história e no diálogo necessário entre o saber acadêmico e o saber histórico escolar.

Conclusão

Essa atividade possibilitou formas diversas de engajamento na reflexão sobre a atuação como professores, além de discussões técnicas da produção audiovisual.

Ao propor a experiência do aluno autor e de didatização das discussões de uma disciplina “de conteúdo” pensamos em aproximar teoria e prática profissional como parte fundante e formadora para o acadêmico de licenciatura. Com essas reflexões nossos alunos, futuros professores, podem estar mais preparados para pensar o ensino de América Latina em sala de aula, mesmo recebendo materiais baseados em modelos tradicionais do que é a história dessa América, podendo re-significá-los a luz de suas leituras e experiências. Os trabalhos entregues pelos alunos responderam essas expectativas, ainda que alguns demonstrassem dificuldade em sair da formatação tradicional na apresentação dos dados, todas as equipes se preocuparam em apontar em suas produções a presença dessas discussões na atualidade.

Palavras-chave

América Latina; Ensino de História; Decolonial; Identidade; Audiovisual

Referências bibliográficas

Farret, Rafael Leporace; Pinto, Simone Rodrigues. América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi*, v. 12, n. 23, p. 30-42, 2011. Disponível

em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v12n23/1518-3319-topoi-12-23-00030.pdf> Acesso em 04/02/2021

Lander, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêntricos. IN: Lander, Edgardo. A colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em 03/02/2021.

Mignolo, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade Disponível em: <http://www.antropologias.org/rpc/files/downloads/2010/08/Edgardo-Lander-org-A-Colonialidade-do-Saber-eurocentrismo-e-ciencias-sociais-perspectivas-latinoamericanas LIVRO.pdf> Acesso em 03/02/2021.

Quijano, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Buenos Aires, CLACSO, 2005. In: LANDER, Edgardo. A

colonialidade do saber: eurocentrismo e Ciências Sociais perspectivas latino-americanas. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/2591382/mod_resource/content/1/colonialidade_do_saber_eurocentrismo_ciencias_sociais.pdf Acesso em 03/02/2021.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=6jIW3XWqWwQ>

EFEMÉRIDES, REPRESENTACIONES DE ESTUDIANTES INGRESANTES. OBSTÁCULOS O POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL

Marcela Elizabeth Zatti

Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales-UADER. Paraná.
Argentina

mezatti0505@gmail.com

RESUMEN

Presentación de la investigación

Quienes integramos el proyecto del CAID+D "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión", aprobado y financiado por la Universidad Nacional del Litoral, abordamos diferentes líneas de indagación, en esta oportunidad la presentación gira en torno a las representaciones que portan los/las estudiantes ingresantes sobre las efemérides establecidas en el calendario oficial en Argentina, cuya conmemoración es obligatoria en los niveles inicial, primario y secundario. Estos/as ingresantes pertenecen a tres carreras de formación docente universitaria que se dictan en la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos: Profesorado de Educación Inicial, Profesorado de Educación Primaria y Profesorado Universitario de Educación Especial.

El trabajo de campo, consta de diferentes momentos. El primero de ellos comenzó al inicio del actual ciclo lectivo 2021, mediante la implementación de tres preguntas que se hicieron a través de un foro en las aulas virtuales establecidas para cada comisión y carrera en el espacio de la cátedra Didáctica de las Ciencias Sociales I. Cátedra, que tiene como objetivo, desnaturalizar representaciones arraigadas sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales en las experiencias previas de estos/as ingresantes y fundamentalmente, de las efemérides. Las preguntas recuperaban la primera lectura (Siede, 2010) y sus consecuentes reflexiones y consistieron en: ¿Cómo se plantea la enseñanza de las Ciencias sociales desde un enfoque tradicional?, ¿Cómo ha sido tu experiencia personal en las clases de ciencias sociales

en la nivel inicial y primario? y ¿Cuáles son las críticas que se plantean en torno a este modelo de enseñanza?

El trabajo de campo, finalizaría con una segunda etapa, coincidiendo con el cierre del ciclo lectivo, tratando de observar y contrastar qué representaciones portaban los/las mencionados/as ingresantes respecto a la enseñanza de las efemérides y si logran modificar esas representaciones luego de haber realizado las lecturas obligatorias que abordan esta temática de manera reflexiva e innovadora en el campo de la enseñanza de las Ciencias Sociales.

De qué hablamos cuando nos referimos a las efemérides en el contexto nacional (argentino). Qué influencia han tenido (y tienen) en la enseñanza de las Ciencias Sociales, especialmente en los niveles inicial (3 a 5 años) y primario (6 a 11/12 años). Qué representaciones portan en sus experiencias biográficas previas al ingreso a la universidad los/las ingresantes, futuros docentes en educación inicial, primaria y especial, sobre las efemérides. Logran, estos/as estudiantes ingresantes modificar esas representaciones, una vez cursada y aprobada la cátedra de Didáctica de las Ciencias Sociales I, sabiendo que uno de sus objetivos es justamente, poner en tensión la enseñanza tradicional de las Ciencias Sociales desde enfoques didácticos y epistemológicos renovados. Estos interrogantes guían el análisis que me propongo realizar en el marco del CAID+D "Sentidos y usos de las ciencias sociales en la enseñanza y la extensión".

Las efemérides en la enseñanza de las Ciencias Sociales

Las efemérides en el contexto argentino han estado vinculadas a la historiografía liberal de fines del siglo XIX, cuya función principal fue colaborar con la construcción de un relato unificador del pasado nacional, caracterizado por guerras civiles, luchas facciosas y la necesidad de incorporación a los/las inmigrantes que arribaban a nuestro país. De ahí que las Ciencias Sociales estaban plagadas de temas vinculados a los símbolos patrios, las glorias nacionales, los episodios heroicos, los grandes héroes, patriotas de fundadores del Estado-nación (Finocchio, 2010) bajo el imperativo de fomentar la identidad nacional.

A la luz de las reformas educativas, en las últimas décadas se ha generado una innovación en los enfoques sobre los contenidos, su enseñanza y fundamentalmente en la resignificación de las efemérides, que por calendario escolar, son de carácter obligatorio. Arata (2014) plantea que las efemérides ofrecen una excelente oportunidad para pensar los problemas de la vida común, eso si no se continúan repitiendo año tras años los ritos (el acto conmemorativo) y los mitos (dar cuenta de las grandezas de nuestro país, objetivos que fueron pensados para otro contexto y que no tienen vigencia actual). Siguiendo esta hipótesis de trabajo, la propuesta es recuperar ciertas matrices que la sociedad insiste en recordar y presentarlas en un horizonte de problemas pasados y presentes para reflexionar y resignificar los acontecimientos que forman parte de la historia nacional. En la misma línea, Zelmanovich (2010), indica que es necesario volver a pensar las efemérides desde el presente, para que no se vuelvan un rito vacío de contenido.

Anticipo de los resultados

Desde estas perspectivas me propongo indagar y contrastar las representaciones sobre las efemérides. De acuerdo al relevamiento realizado hasta el momento, a partir de la recuperación de las respuestas aportadas por los/las ingresantes a la formación universitaria, el enfoque predominante de esas representaciones está vinculado, a lo nacional, patriótico y las grandezas y hazañas de los próceres. Como se trata de una investigación en curso, a fin del ciclo académico, incorporaré datos sobre qué se mantiene como núcleo duro respecto de las efemérides y qué se logra resignificar e innovar a partir de la lectura que aborda estos nuevos enfoques.

Palabras clave

Efemérides, Ciencias Sociales, Formación Inicial

Referencias bibliográficas

Arata, N. (2014). Efemérides. Una oportunidad para pensar la vida en común. Caminos de Tiza.

Finocchio, S. (2010). ¿Algo para recordar?, ¿algo para celebrar?, ¿algo para proyectar? en I. Siede (Coord.) Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique.

Siede, I. (2010). Ciencias sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. Aique.

Zelmanivich, P. (2010). Efemérides, entre el mito y la historia. Paidós.

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/1Xu8B0jSc58qAji2KIbzZv9L1814_8dSu/view

LA FORMACIÓN DOCENTE EN EL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA, ENTRE LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS Y LAS PRÁCTICAS SITUADAS EN LA VIRTUALIDAD

Melina Acosta

Departamento e Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de La Pampa. Toay. La Pampa. Argentina
melinaacosta@humanas.unlpam.edu.ar

Stella Maris Leduc

Departamento e Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa. La Pampa. Argentina
leduc.stellamaris@gmail.com

María Cristina Nin

Departamento e Instituto de Geografía. Facultad de Ciencias Humanas.
Universidad Nacional de La Pampa. Santa Rosa. La Pampa. Argentina
ninmcrystina@gmail.com

RESUMEN

La formación de docentes del Profesorado en Geografía de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de La Pampa (UNLPam), tiene un recorrido formativo que contempla la lectura y análisis de los materiales curriculares, los documentos que brindan orientaciones didácticas y pedagógicas para el fortalecimiento de la Educación Secundaria, el acompañamiento a las trayectorias educativas, la normativa que regula la organización institucional, entre otros. La situación inédita de pandemia, interpela al sistema educativo, en todos sus niveles, lo que conlleva a resignificar las enseñanzas y los aprendizajes, en la búsqueda de marcos teóricos y didácticos actuales que aportarán a la organización de la enseñanza en este contexto. Esto implicó recuperar los conocimientos construidos por especialistas que acompañaron con sus producciones la implementación de la Ley de Educación N° 26.206 (2006) y la escritura de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP), que sustentados en acuerdos federales son reconocidos como estructurantes y referentes de la tarea docente.

En relación al sentido de los NAP, el criterio de priorización de saberes clave, problemas, temas, preguntas de las áreas/ disciplinas y a otras formas de organización pedagógica de la enseñanza como el aprendizaje basado en problemas, los proyectos interdisciplinarios, áreas de conocimiento, ejes problematizadores, no es novedoso en función de las teorías de la enseñanza y los aprendizajes. La innovación en función de las condiciones actuales consiste en reconocer la progresividad creciente de los aprendizajes que deberán articularse en el ciclo y que posibilitarán aquellas interacciones para atender a la diversidad.

En el contexto de la pandemia y confinamiento, el Ministerio de Educación de La Pampa (MCE) elaboró documentos para la reorganización del curriculum vigente y la priorización de saberes a enseñar para cada área y Ciclo de la Educación. En la enseñanza secundaria se presentó organizado en un marco general, Ciclo Básico, Ciclo Orientado y Orientaciones de la Educación Secundaria. El documento jurisdiccional propone sostener la "continuidad pedagógica" fortaleciendo el vínculo pedagógico, es decir el acompañamiento a las trayectorias escolares, a partir de atender a las particularidades de cada grupo e institución y de la reorganización de la enseñanza. Para ello, se favorecerán los aprendizajes que integren conocimientos, que sean significativos para las y los estudiantes, en síntesis las y los docentes tenían que repensar la trama de saberes y capacidades priorizados anclados en los dos ciclos escolares como "unidad pedagógica" 2020-2021, a este proceso se lo denominó "organización ciclada" (MCE, 2020a). Esta organización considera que el ciclo de enseñanza no cierra en el año 2020, sino que tiene continuidad y los saberes se recuperan para completar el proceso de aprendizajes y evaluación en el año 2021.

La priorización de saberes es una práctica implícita en la planificación de las unidades didácticas, en tanto la continuidad pedagógica, se nos presenta como un desafío en función de los vínculos pedagógicos que sitúa a las y los estudiantes en la toma de decisiones en relación al diseño de una propuesta enmarcada en la planificación ciclada de la institución. En palabras de Maggio (2021) las transformaciones requerían de un "(...) proceso de priorización curricular que otorgara claridad y, especialmente, factibilidad a los esfuerzos de continuidad

pedagógica, y que reconociera la variedad de condiciones en las que se estaba llevando adelante la enseñanza” (p.82).

El Ministerio elaboró documentos sobre la priorización de saberes para cada una de las Orientaciones y de las asignaturas del currículum, a partir de los cuales las y los docentes planifican la enseñanza de acuerdo a las realidades de las instituciones y de los grupos clase. Para la asignatura Geografía, tanto en el Ciclo Básico como el Orientado se elaboraron en base a los ejes que estructuran los materiales curriculares publicados en 2009 y 2013 respectivamente. Cada Eje propone metaconceptos o conceptos centrales de las Ciencias Sociales acompañados por una selección, agrupamiento y secuenciación de saberes.

Los documentos intentan atender las problemáticas vinculadas a la planificación de la enseñanza, en tanto las dificultades de la tarea docente se focalizan en el uso del tiempo escolar, donde se combina la organización sincrónica y asincrónica. La priorización, la articulación, la integración de saberes combinado con el buen uso de herramientas tecnológicas serían condiciones clave para garantizar los aprendizajes.

En relación con la reorganización curricular y la priorización de contenidos, desde la formación docente del Profesorado en Geografía fue necesario poner en diálogo las lecturas de los documentos “Aportes para la priorización y reorganización curricular”; “Breve recorrido por el camino transitado en el año 2020 y Líneas de continuidad para el Ciclo Lectivo 2021”; “Diálogos entre niveles. Una propuesta para pensar el pasaje en el ciclo 2020-2021”; “Aproximaciones para la planificación de Propuestas Integradas a partir de la enseñanza interdisciplinaria”.

Las estrategias formativas para la planificación de la enseñanza, las unidades/ secuencias didácticas de estudiantes, el análisis de los contextos que aproximen a las y los estudiantes a la planificación didáctica según los criterios propuestos para la bimodalidad se constituye en una experiencia significativa como resultado de un trabajo de indagación en el cursado 2020 y 2021 de Didáctica Especial y Residencia Docente del Profesorado en Geografía. En este sentido, el propósito de esta contribución es analizar las propuestas didácticas

diseñadas para la modalidad presencial en relación con los lineamientos elaborados por el Ministerio de Educación de La Pampa en perspectiva comparada con las propuestas resultantes en el contexto de virtualidad. En coincidencia con Gurevich, Guberman y Vago (2021) esto implica "contextualizar las prácticas de enseñanza (...) teniendo en cuenta las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y práctica (p.323).

El análisis y la reflexión de las prácticas pedagógicas implementadas en este marco permitirán elaborar conclusiones a partir de las cuales se diagramarán nuevas estrategias para continuar la formación de profesores/as en Geografía.

Palabras clave

Geografía, Formación, Enseñanza virtual, Saberes prioritarios

Referencias bibliográficas

Gurevich, R.; Guberman, D. y Vago, A. (2021). Geografía y educación: desafíos y nuevos escenarios a partir del contexto de pandemia. Espacios de crítica y producción. Núm. 55 (2021) / Sección 4 | Pensar las prácticas educativas: El desafío de "seguir educando". Recuperado de:

<http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/article/view/9883>

Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2021). Los entornos virtuales, el uso de las tecnologías y la enseñanza de la Geografía. Estrategias formativas en y para la Residencia Docente. Pp.165-176. En: Geografías: ausencias y compromisos en un mundo dinámico y diverso (2021). Beatriz Dillon, María Cristina Nin y Daila Pombo (Compiladoras). Santa Rosa: EdUNLPam. Libro digital, EPUB. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-863-419-1. Recuperado de:

<https://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/geografias-ausencias-y-compromisos>

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2020a). Aportes para la Reorganización y Priorización de saberes. Marco General. Recuperado de:

https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/materiales_curriculares/saberes/MarcoGeneral.pdf

Maggio, M. (2021). Educación en Pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias. Buenos Aires: Paidós.

Ministerio de Cultura y Educación de La Pampa (2020b). Aportes para la Reorganización y Priorización de saberes. Geografía. Recuperado de: https://repositorio.lapampa.edu.ar/repositorio/materiales_curriculares/saberes/Secundaria-CB/CB-Geografia.pdf

Nin, M. C. y Acosta, M. I. (2021). La formación virtual en debate. Compromisos políticos, desafíos pedagógicos y didácticos en perspectiva geográfica. Pp.177-188. En: Geografías: ausencias y compromisos en un mundo dinámico y diverso (2021). Beatriz Dillon, María Cristina Nin y Daila Pombo (Compiladoras). Santa Rosa: EdUNLPam. Libro digital, EPUB. Archivo Digital: descarga y online ISBN 978-950-863-419-1. Recuperado de: <https://www.unlpam.edu.ar/cultura-y-extension/edunlpam/catalogo/actas-de-eventos-academicos/geografias-ausencias-y-compromisos>

Nin, M. C.; Leduc, S. M. y Acosta, M. I. (2020). La planificación como objeto de investigación en la formación docente en Geografía. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Pp.94-111. REIDICS: N° 6. 2020. Recuperado de: DOI: <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.94>

Enlace contribución

<https://view.genial.ly/611d5fca155e2c0d07873746/video-presentation-videopresentacion-acosta-leduc-nin>

**LITERACIDAD CRÍTICA Y CONCEPCIONES SOBRE LA ENSEÑANZA
Y EL APRENDIZAJE DE LA HISTORIA EN ESTUDIANTES
RESIDENTES DEL SEMINARIO TALLER PRÁCTICA DOCENTE 2021-
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES. UNIVERSIDAD
NACIONAL DE CÓRDOBA-.**

Romina Sánchez

Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina

rominacecilia2082@gmail.com

Laura Chauerba

Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina

lchauerba@gmail.com

RESUMEN

Introducción

Pensar la escuela del siglo XXI alude a la imprescindible tarea de reflexionar críticamente sobre el marco en el que se inserta hoy la educación. En ese sentido Pérez García y De Alba Fernández (2008) nos hablan de un mundo que, a cuenta de la expansión de las nuevas tecnologías de la información, en el marco de una globalización creciente, ha favorecido el desarrollo de una cultura de la superficialidad en la que la visión simplista del mundo y el pensamiento único son sus notas distintivas y en la que los medios de comunicación y la cultura cibernética toman un rol protagónico. Al respecto, Baudrillard (1978) nos anticipó sobre la idea de una realidad virtualizada en la que se construyen cadenas de simulacros que dan origen a lo que el autor denomina como una hiperrealidad, cuya existencia es ficticia y en la que el individuo ya no puede distinguir entre lo real y lo irreal. Hiperconectividad, aceleración, inmediatez y movimiento dan cuenta de un mundo regido por parámetros donde el hiperconsumo y el hedonismo obturan la posibilidad de construir reflexivamente proyectos colectivos para el cambio social y en el que el futuro se diluye en un régimen historicidad presentista en el que reinan la incertidumbre y el desconcierto.

Inmersas en ese contexto, recuperamos las observaciones de Tosar en lo que refiere a la enseñanza vista como anclada en prácticas de lectura que solo promueven una “literacidad funcional”, entendida como el aprendizaje escindido de los significados evidentes a partir de ejercicios de lectura carentes de reflexividad. Siguiendo esa línea, consideramos que la literacidad crítica, en el marco del desarrollo del Pensamiento Histórico, es fundamental para una enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales que, insertas en dicho clima epocal, apuesten por la construcción de identidades que conscientes de su protagonismo, logren comprometerse con la acción y el cambio social. Desde nuestro posicionamiento, la literacidad crítica se entiende como práctica sociocultural situada (Tosar 2018) con perspectiva problematizadora de cuestiones sociales vivas (Legardez y Simmoneaux 2006), y se torna fundamental para la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en general, y de la Historia en particular, si lo que se pretenden son prácticas de enseñanza orientadas a fortalecer la democracia y la ciudadanía global. La literacidad, en esta perspectiva, posibilita diferenciar hechos de opiniones, la verdad de la mentira o la falsedad; nos ayuda a desentrañar ideologías subyacentes, a reflexionar en torno a las relaciones de poder y tiene como objetivo principal, la participación en términos de acción social responsable y comprometida con un porvenir compartido. En ese sentido retomamos a Santisteban cuando sostiene que la literacidad crítica tiene que ir dirigida a la acción, la cual implica una toma de decisiones, compromiso e intervención en los problemas sociales.

Considerando lo expuesto, coincidimos con Grau Izquierdo cuando afirma que es poco probable que consigamos una formación del pensamiento crítico para resolver problemas sociales si antes no existe una reflexión sobre el conocimiento necesario para comprender la problemática social que estamos trabajando. En ese marco, la presente investigación educativa, enmarcada dentro del proyecto general Consolidar 2018/2021, se planteó en esta primera instancia la búsqueda de indicios que pudieran entrar en diálogo con los planteos de la literacidad crítica en las representaciones de los residentes del profesorado de historia de la UNC. Para ello, lo que presentamos en esta contribución son datos parciales de un cuestionario propuesto a los residentes y organizado en tres grandes apartados. En el primero

indagamos aspectos generales sobre el estudiantado, el lugar del pensamiento histórico en su formación y algunas representaciones en torno a la noción de Pensamiento Histórico; en el segundo avanzamos en algunas dimensiones claves del Pensamiento Histórico, así como en posibles vínculos entre éste y la formación de ciudadanía; el siguiente aborda distintas cuestiones vinculadas a la enseñanza de la historia escolar (finalidades, contenidos, estrategias, lugar del currículum, neutralidad y politicidad).

En esta primera instancia nos hemos focalizado en el apartado tres del cuestionario en el que a partir de interrogantes sobre “cómo se aprende mejor en la clase de historia” o “qué lugar ocupa la interpretación” en relación al desarrollo del Pensamiento Histórico, lo que aparece es que si bien el análisis de fuentes, las múltiples interpretaciones y la resolución de situaciones problemáticas ocupan un lugar preponderante en lo que refiere a la enseñanza de la historia, el mismo queda relegado frente a la importancia otorgada por los residentes a la exposición dialogada como estrategia de enseñanza de la disciplina en tanto que, recursos como los documentos escritos, los medios de comunicación y las redes sociales, se hallan por detrás del lugar otorgado a las representaciones de los estudiantes y los discursos historiográficos.

Convencidas de que la falta de herramientas para la implementación de habilidades referidas a la literacidad crítica contribuyen a una pauperización del repositorio de competencias en el desarrollo del Pensamiento Histórico, nuestro objetivo es indagar en las representaciones de estudiantes en formación para ofrecer nuevas oportunidades epistemológicas y didácticas en su trayecto formativo.

Palabras clave

Literacidad crítica, Pensamiento Histórico, Pensamiento crítico, Didáctica de las Ciencias Sociales, Ciudadanía global.

Referencias bibliográficas

Braudillar, Jean (1978). En ficha de Cátedra, Seminario La historia y su enseñanza. Carrera de Especialización en Enseñanza de las Ciencias Sociales, 2020.

Izquierdo Grau, A. (2019) "Literacidad crítica y discurso del odio: una investigación en Educación Secundaria", en REIDICS Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales E-ISSN: 2531-0968 Núm. 5

Legardez, A. y Simonneaux, L. et ál. (2006) L'école à l'épreuve de l'actualité enseigner les questions vives. Pedagogies. ESF editor.

Mata Castellví, J. (2019) Emociones y pensamiento crítico en la era digital: un estudio con alumnado de formación inicial. Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona.

Santisteban, A; Tosar, B; Izquierdo, A., Llusá, J., Canals, R., González, N., y Pagés, J. (2016). "La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales". En C. R. García, A. Arroyo y B. Andreu (eds.) Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global (pp. 550-560). Las Palmas. Universidad de Las Palmas y AUPDCS

Pagés, J. y Santisteban, (2011). Les qüestions socialment vives i l'ensenyament de les ciències socials. Universitat Autònoma de Barcelona.

Pagés, J., y Santisteban, A. (2014). Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. Barcelona: Servicio de Publicaciones de la UAB y A.

Pérez García, F. y De Alba Fernández, N. (2008). "¿Puede la escuela del siglo XXI educar ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI?" En Revista Scripta Nova: revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Volumen 12, nº 270 (122), Universidad de Barcelona.

Tosar Bacarizo, B. (2018) "Literacidad crítica y aprendizaje de las ciencias sociales en las aulas de educación primaria" En: Revista Investigación didáctica. Universitat Autònoma de Barcelona. España.

Enlace contribución

<https://bit.ly/3jmpkj6>

PENSAMIENTO HISTÓRICO Y COMPETENCIAS NARRATIVAS. ALGUNOS INTERROGANTES INICIALES EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS/AS PROFESORES EN HISTORIA.

Mariano Campilia

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.
mariano.campilia@unc.edu.ar

Victoria Tortosa

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.
viki06tortosa@mb.unc.edu.ar

Florencia Monetto

fmonetto@mi.unc.edu.ar

Cerdá, Celeste

mcelestec@hotmail.com

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón Facultad de Filosofía y Humanidades - Universidad Nacional de Córdoba - Argentina.

Resumen

Tipo de experiencia y sentidos de la investigación

La presentación que proponemos compartir en esta instancia da cuenta de avances de investigación del proyecto en curso "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia".

La problemática de la formación docente atraviesa nuestras preocupaciones como equipo de investigación y de cátedra de enseñanza de la Historia. En este proyecto de indagación, nuestra búsqueda se encuentra orientada a reconocer en qué medida distintos saberes (disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales) adquiridos en la formación inicial (pero también en espacios no formales) contribuyen (o no) a configurar prácticas docentes cuyo sentido tienda a la construcción en estudiantes de una conciencia

histórica crítica o lo que otros autores llaman un modo de “pensar históricamente”. Este recorte inicial sitúa nuestra indagación en el campo de estudios de la Didáctica de la Historia.

Presentamos aquí parte de ese sinuoso proceso de construcción colectiva, sus avances, incertidumbres y apuestas en un contexto tan complejo para llevar adelante la investigación social. Referentes teórico-metodológicos

En coherencia con ese planteo, el propósito principal de la investigación que llevamos adelante radica en “reconocer en un sentido interpretativo las dimensiones de la conciencia/pensamiento histórico que movilizan los/las docentes (expertos/as, noveles y residentes) en los procesos de transmisión de la historia escolar” (proyecto inicial).

En los últimos años los interrogantes acerca de la enseñanza de la historia y sus usos sociales se han convertido en una de las principales preocupaciones de la investigación en Didáctica de la Historia. En este campo de estudios las nociones de pensamiento histórico, junto a otras como conciencia histórica y memoria colectiva constituyen en la actualidad un área muy destacada de estudios en la que ubicamos nuestros referentes teóricos H. G. Gadamer (1993), R. Koselleck (1993) y Jörn Rüsen, (1992) y las distintas propuestas de conceptualización y tipologías elaboradas por didactas a partir de estas formulaciones iniciales, entre otras: Joan Pagés (2009), Antoni Santisteban (2017) Ramón López Facal (2018).

En términos generales, la investigación se inscribe en el campo de estudios sobre la conciencia/pensamiento histórico de profesores. En nuestro país, y en el ámbito internacional, son menos usuales las investigaciones sobre profesores específicamente.

No obstante, las investigaciones dan cuenta de las dificultades de llevar adelante las potencialidades del pensar históricamente tanto para el desarrollo de nuevos contenidos y propuestas didácticas, así como para la formación de una ciudadanía crítica. De acuerdo a las indagaciones llevadas adelante a nivel mundial y también por algunas de nuestro país, una de las claves más relevantes para comprender esta situación se encuentra en la formación del profesorado.

En este diagnóstico se encuentra fundamentada en gran parte la relevancia de esta pesquisa que presentamos a continuación, que recorta para este encuentro el análisis, la construcción y primeros avances de resultados de narrativas elaboradas por futuros/as profesores/a en torno a la Historia Reciente. Esta estrategia de recolección de información aporta información directa para la identificación de competencias/niveles de desarrollo del pensamiento histórico.

Los resultados esperados

Sobre la base de un ejercicio que proponía la elaboración de una “carta a un extranjero” sobre la historia reciente de nuestro país, doce estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba en Argentina han elaborado una construcción narrativa que ofrece a la investigación potencialidades para análisis de algunas dimensiones relevantes del pensamiento histórico.

Lo que presentamos en esta contribución son datos parciales del estudio de estas producciones en relación a los usos sociales de la historia en el campo de la didáctica, organizadas en torno las siguientes dimensiones: relaciones pasado-presente-futuro y evidencias en relación a la contextualización de procesos históricos.

En este trabajo describimos y analizamos la información y los datos obtenidos a partir de los textos narrativos que han completado estudiantes del profesorado de la Residencia Docente 2021.

El análisis no será presentado en términos de representatividad ni con un afán de generalización sino como indicios y tendencias que se vislumbran a partir de la investigación desarrollada y que pueden ser contrastados con otras indagaciones pasadas y futuras, además de constituirse en conocimientos indispensables para el diseño y toma de decisiones del dispositivo de formación.

Palabras clave

Pensamiento Histórico, Formación Inicial, Competencias Narrativas.

Referencias bibliográficas

Gadamer, H. G. (1993). El problema de la conciencia histórica, Madrid: Tecnos.

Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos, Barcelona: Paidós.

López Facal, R. y Monteagudo, J. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. Perfiles Educativos, Vol. XL, N°161, IISUE-UNAM, 128-146.

Manifiesto de Historiadores, Santiago de Chile, 1999.
http://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cemememo0003.pdf
f. (Consultado en Noviembre de 2019).

Pagés, J. (2009), El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia, N°7, 69-91, Argentina.

Rüssen, J. (1992) El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. Propuesta Educativa No. 7 27-36.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. Diálogo Andino, N° 53, 87-99.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1JrYGIvqBV1zPnAGfgnZmv5QwT8Flic7B/view>

EL PENSAMIENTO HISTÓRICO EN LA FORMACIÓN DE FUTUROS/AS PROFESORES/AS. DESAFÍOS Y POSIBILIDADES PARA RE-PENSAR LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA HOY

Camila Lenzi

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón FFyH Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
camilalenzig@gmail.com

Violeta Ehdad Avaca

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón FFyH Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
violeehdad@gmail.com

Pedro Juan

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón FFyH Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.
pedroandresjuan@gmail.com

Celeste Cerdá

mcelestec@hotmail.com

Centro de Investigaciones María Saleme de Burnichón FFyH Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

RESUMEN

Introducción: tipo de experiencia y sentidos de la investigación

La presentación que proponemos compartir en esta instancia da cuenta de avances de investigación del proyecto en curso "Formar en la construcción del pensamiento histórico. Saberes y desafíos para la enseñanza de la Historia".

La problemática de la formación docente atraviesa nuestras preocupaciones como equipo de investigación y de cátedra de enseñanza de la Historia. En este proyecto de indagación, nuestra búsqueda se encuentra orientada a reconocer en qué medida distintos saberes (disciplinares, curriculares, profesionales y experienciales) adquiridos en la formación inicial (pero también en espacios no

formales) contribuyen (o no) a configurar prácticas docentes cuyo sentido tienda a la construcción en los alumnos de una conciencia histórica crítica o lo que otros autores llaman un modo de “pensar históricamente”. Este recorte inicial sitúa nuestra indagación en el campo de estudios de la Didáctica de la Historia.

Presentamos aquí parte de ese sinuoso proceso de construcción colectiva, sus avances, incertidumbres y apuestas en un contexto tan complejo para llevar adelante la investigación social.

Referentes teórico-metodológicos

En coherencia con ese planteo, el propósito principal de la investigación que llevamos adelante radica en “reconocer en un sentido interpretativo las dimensiones de la conciencia/pensamiento histórico que movilizan los docentes (expertos, noveles y residentes) en los procesos de transmisión de la historia escolar” (proyecto inicial).

En los últimos años los interrogantes acerca de la enseñanza de la historia y sus usos sociales se han convertido en una de las principales preocupaciones de la investigación en Didáctica de la Historia. En este campo de estudios las nociones de pensamiento histórico, junto a otras como conciencia histórica y memoria colectiva constituyen en la actualidad un área muy destacada de estudios en la que ubicamos nuestros referentes teóricos (H. G. Gadamer (1993) y R. Koselleck (1993) Jörn Rüsen, (1992) y las distintas propuestas de conceptualización y tipologías elaboradas por didactas a partir de estas formulaciones iniciales, entre otras: Joan Pagés (2009), Antoni Santisteban (2017) Ramón Lopéz Facal (2018).

En términos generales, la investigación se inscribe en el campo de estudios sobre la conciencia/pensamiento histórico de los profesores. En nuestro país, y en el ámbito internacional, son menos usuales las investigaciones sobre los profesores específicamente.

No obstante, las potencialidades del pensar históricamente tanto para el desarrollo de nuevos contenidos y propuestas didácticas así como para la formación de una ciudadanía crítica, las investigaciones dan cuenta de las dificultades de llevar adelante este tipo de prácticas. De acuerdo a

las indagaciones llevadas adelante a nivel mundial y también por algunas de nuestro país, una de las claves más relevantes para comprender esta situación se encuentra en la formación del profesorado. En este diagnóstico se encuentra fundamentada en gran parte la relevancia de esta pesquisa que presentamos a continuación, que recorta para este encuentro el análisis de la construcción y primeros avances de resultados de un cuestionario inicial.

Conclusiones: los resultados esperados

Sobre la base de lo que piensa un grupo de estudiantes del Profesorado en Historia de la Universidad Nacional de Córdoba Argentina ofrecemos un análisis de algunas dimensiones relevantes para el análisis del pensamiento histórico, sus competencias, contenidos, el lugar de los actores sociales en los procesos históricos, la inclusión o ausencia de nuevas perspectivas o epistemologías en las construcciones que sobre el pasado y presente realizan futuros/as profesores/as en Historia.

Lo que presentamos en esta contribución son datos parciales del cuestionario organizado en tres grandes apartados. En el primero indagamos aspectos generales sobre el estudiantado, el lugar del pensamiento histórico en su formación y algunas representaciones iniciales en torno a la noción de pensamiento histórico y sus concepciones acerca de la historia; en el segundo avanzamos en algunas dimensiones claves del PH (relaciones pasado-presente-futuro) así como en posibles vínculos entre éste y la formación de ciudadanía; el siguiente aborda distintas cuestiones vinculadas a la enseñanza de la historia escolar (finalidades, contenidos, estrategias, lugar del curriculum, neutralidad y politicidad).

En este trabajo describimos y analizamos la información y los datos obtenidos a partir de la utilización del cuestionario que han completado estudiantes del profesorado de la Residencia Docente 2021, focalizando en el apartado tres del cuestionario. El cuestionario nos permitió tener una primera aproximación a las valoraciones y representaciones que el estudiantado tiene sobre el pensamiento histórico y, en especial, sobre algunas temáticas/problemáticas emergentes que consideramos importantes para el desarrollo del modo de pensar históricamente y de una ciudadanía crítica. En esta ocasión nos enfocamos, sobre todo, en

reconocer el lugar que los, las y les sujetos tradicionalmente invisibilizados de la Historia ocupan (si es que lo hacen) en dichas representaciones.

Se trata, en síntesis, de una investigación educativa cualitativa crítica que tiene como objetivo conocer las representaciones de estudiantes en formación para ofrecer nuevas oportunidades epistemológicas y didácticas en la formación inicial.

Palabras clave

Pensamiento Histórico, Formación Inicial, Invisibilizados/os

Referencias bibliográficas

Gadamer, H. G. (1993). El problema de la conciencia histórica, Madrid: Tecnos.

Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos, Barcelona: Paidós.

López Facal, R. y Monteagudo, J. (2018), Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico ¿incompatibles? Análisis de currículos, programaciones, exámenes y opinión de expertos en España. Perfiles Educativos, Vol. XL, N°161, IISUE-UNAM, pp.128-146.

Manifiesto de Historiadores, Santiago de Chile, 1999. Disponible en: http://www.archivochile.com/Ceme/recup_memoria/cemememo0003.pdf. Consultado en Noviembre de 2019.

Pagés, J (2009), El desarrollo del pensamiento histórico como requisito para la formación democrática de la ciudadanía. Reseñas de Enseñanza de la Historia, N°7, pp. 69-91, Argentina.

Rüssen, J. (1992) "El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral". Propuesta Educativa No. 7 pp. 27-36.

Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. Diálogo Andino, N° 53, pp. 87-99.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=cfDNXORCw0Y>

CIUDAD Y MEMORIA HISTÓRICA: UN ITINERARIO DIDÁCTICO POR EL BARRIO DEL CERCADO BAJO DE CARTUJA (GRANADA, ESPAÑA)

Juan Miguel Martínez Martínez
Universidad de Granada. Granada. España
jmarz@ugr.es

Antonio Tudela Sancho
Universidad de Granada. Granada. España
atudela@ugr.es

Carolina Alegre Benítez
Universidad de Granada. Granada. España
calegre@ugr.es

RESUMEN

La introducción de la historia como objeto de enseñanza independiente, dentro de los currículos educativos, es un hecho relativamente reciente que se produce a partir del siglo XIX (Cuesta, 2000). Esta educación histórica se ha caracterizado por ser fuertemente conservadora, una suerte de combinación entre lo que Nietzsche denominó historia monumental e historia anticuaria, es decir: la enseñanza de una «historia oficial» caracterizada, en gran medida, por una veneración de la grandeza del pasado y por un apego a las raíces identitarias. Desde entonces, la enseñanza y el aprendizaje de la historia, de forma general, no ha mostrado grandes transformaciones.

Esta historia escolar ha estado atravesada por una suerte de «código disciplinar» (Cuesta, 2000) que ha otorgado una serie de características específicas a la historia que se enseña en las escuelas, y que difiere de la historia académica y la historia cotidiana (Carretero, 2007). Este código disciplinar se puede definir como la colección de valores, ideas, reglamentaciones, rutinas prácticas, etc., que definen las prácticas profesionales de los docentes (Cuesta, 2002). Asimismo, Pilar Maestro (Maestro, 2002) plantea que esta historia escolar ha estado influenciada por las Historias Generales, es decir: un nacionalismo historiográfico

centrado en los orígenes y la evolución a lo largo del tiempo de la nación. Esto ha significado la configuración de un modelo determinado de currículo escolar de historia, afectando a los contenidos, a su distribución, a su secuencia, etc. y ha contribuido a establecer una imagen de la historia y de la nación fija y duradera en el imaginario colectivo. También, ha mantenido y establecido una concepción acerca de qué es la historia como forma de conocimiento y cuáles son sus categorías básicas (De Amézola, 2008).

En tal sentido, podríamos afirmar que la historia escolar desde su nacimiento en el siglo XIX ha estado al servicio de los estados con el propósito de crear una conciencia nacional y de formar ciudadanos nacionales. Esta historia escolar también se ha caracterizado, más allá de lo mencionado anteriormente, sobre la idea de consenso, siguiendo una idea tradicional de la historia. Esta idea de consenso ha impedido que existan fisuras, contradicciones, incongruencias, cuestionamientos, crítica en los relatos históricos de la escuela. En este contexto, ¿cómo podríamos alejarnos de esa visión patriótica de la historia escolar? Y del mismo modo, ¿cómo formaríamos a los futuros docentes para este propósito?

Nuestra propuesta seguiría los planteamientos teóricos de Raimundo Cuesta (2011) sobre la enseñanza de una "historia con memoria" que, incorporando los relatos de la memoria histórica, dote de herramientas críticas a los estudiantes y futuros docentes para poder interpretar el pasado, entender el presente y, de esta manera, construir un futuro en consonancia con una idea de bien común. La memoria histórica, en tanto que colectiva, se construye dentro de unos marcos sociales (Halbwachs, 2004). Esto supone que la construcción de la memoria, aunque sea individual, responde a un juego constante entre lo que se olvida y lo que se recuerda en un determinado momento histórico dentro de un contexto social, por tanto, deviene más como una construcción —en la misma línea que plantea Maurizio Lazzarato (2006) cuando afirma que recordar es la actualización de un virtual, es una creación— que como un recuerdo (Jelin, 2002). Importante, por tanto, entender cómo es el proceso de construcción de esas memorias colectivas. La ciudad ofrece un claro ejemplo de la construcción de narrativas memorialistas en sus espacios públicos, dando cuenta en la

mayoría de los casos de una determinada corriente discursiva e ideológica adscrita al momento.

En este sentido, la experiencia didáctica que presentamos considera la ciudad como artefacto pedagógico: la ciudad es siempre a la vez un contenido, un medio o contexto y un agente. Es igualmente un palimpsesto que obliga a cruzar lecturas diversas y complejas del entorno inmediato (Tudela, 2017). En definitiva, la ciudad se descubre como un verdadero laboratorio para la ciudadanía crítica y democrática. Reivindicaríamos los itinerarios didácticos como herramienta didáctica en la formación del futuro profesorado, destacando su potencial educativo para la educación patrimonial en un contexto crítico a partir del trabajo con la memoria histórica. De este modo, nuestro trabajo haría hincapié en las posibilidades que la ciudad de Granada (España) ofrece como recurso educativo: analizaríamos una experiencia de trabajo con grupos de estudiantes tanto del Grado en Educación Primaria como del Máster de Profesorado de Secundaria (MAES) de la Universidad de Granada, realizada en el curso académico 2018/2019: nuestro recorrido por el barrio del Cercado Bajo de Cartuja, que hemos denominado «Barrio patriótico», permite indagar en la historia de un entorno urbano adscrito a la memoria del primer franquismo (Puertas Contreras, 2012), cuyas huellas persisten a la vez que entran hoy en conflicto con un proceso creciente de gentrificación y resistencia.

Palabras clave

Patrimonio, Educación ciudadana, Memoria histórica, Formación inicial del profesorado, Itinerario didáctico

Referencias bibliográficas

Carretero, M. (2007). Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global. Paidós.

Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 14, 23-31.

Cuesta, R. (2002). El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de

enseñanza. Encounters on education = Encuentros sobre educación = Recontres sur l'éducation, 3, 27-41.

Cuesta, R. (2011). Historia con memoria y didáctica crítica. Con-ciencia social: anuario de didáctica de la geografía, la historia y las ciencias sociales, 15, 15-30.

De Amézola, G. (2008). Esquizohistoria: la historia que se enseña en la escuela, la que preocupa a los historiadores y una renovación posible de la historia escolar. Libros del Zorzal.

Halbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Prensas Universitarias de Zaragoza.

Jelin, E. (2002). Los trabajos de la memoria. Siglo XXI de España Editores.

Lazzarato, M. (2006). Políticas del acontecimiento. Tinta Limón.

Maestro, P. (2002). El modelo de las historias generales y la enseñanza de la historia. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 16, 3-33. <https://doi.org/10.7203/dces..2906>

Puertas Contreras, M. del P. (2012). La vivienda social en la Granada de la postguerra. Granada: Universidad de Granada. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/21733>

Tudela, A. (2017). La ciudad en la memoria: desafíos para la educación patrimonial y cultural. En E. Cambil & A. Tudela (Eds.), Educación y patrimonio cultural: fundamentos, contextos y estrategias didácticas (pp. 177-200). Ediciones Pirámide. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5991839>

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1TONqAAbexMVIbAlbOXxIpDF0GkWY5USJ/view>

DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y PEDAGOGÍAS QUEER: CONVERGENCIAS A PARTIR DE UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA

Carolina Alegre Benítez
Universidad de Granada. Granada. España
calegre@ugr.es

Juan Miguel Martínez Martínez
Universidad de Granada. Granada. España
jmarz@ugr.es

Antonio Tudela Sancho
atudela@ugr.es
Universidad de Granada. Granada. España

RESUMEN

Introducción

El trabajo considera el cuerpo como elemento central en la enseñanza y aprendizaje de las Ciencias Sociales. Tomando esta premisa como punto de partida nos preguntamos: ¿cómo se han situado los cuerpos a través de la historia? Pero más importante aún: ¿de qué cuerpos estamos hablando? ¿Qué relaciones de poder establecen con el género? ¿Con qué finalidad hablamos de “situar” los cuerpos en un contexto?

La pregunta por cómo se han situado los cuerpos a lo largo de la historia nos remite a la cuestión del emplazamiento, del sitio que las instituciones dejan, asignan o determinan para un cuerpo o conjunto de cuerpos (Alegre Benítez y Tudela Sancho, 2019). Nos remite también a la educación y a las Ciencias Sociales como disciplina escolar ligada a unos procesos de enseñanza que producen y legitiman discursos sobre identidades de género y sexual, presentando de esta manera una determinada cosmovisión del mundo al alumnado.

La experiencia educativa desarrollada adopta el enfoque de las llamadas pedagogías queer o antinormativas como una herramienta útil para repensar la producción de los cuerpos en la escuela actual, atravesada por dinámicas neoliberales y la emergencia de nuevas formas de control

social. Parafraseando a la pedagoga brasileña Lopes Louro (2004) planteamos lo siguiente: ¿Puede una teoría no propositiva, sin un marco metodológico sistemático hablar al ámbito de la Didáctica de las Ciencias Sociales, que vive de programas, intenciones y objetivos? Creemos que sí, pero para ello es necesario considerar las pedagogías queer no solamente como una propuesta teórica que interviene en el régimen de saber-poder ligado al género y la sexualidad, sino como una teoría capaz de enunciar nuevas formas de pensar el conocimiento, el poder y la educación.

Desarrollo de la experiencia

La propuesta consiste en presentar los resultados de una experiencia educativa llevada a cabo en la asignatura de Didáctica de las Ciencias Sociales, del Grado de Educación Primaria de la Universidad de Granada durante el curso académico 2019-2020, que incluye en su programación diferentes prácticas relacionadas con la introducción transversal del enfoque de género en la enseñanza de las Ciencias Sociales. La práctica adoptó el formato de una charla-taller abierta y participativa titulada "Escritura encarnada: cuerpos y disidencias desde las pedagogías cuir" a cargo de Valeria Flores, escritora activista de la disidencia sexual feminista cuir masculina; adjetivos autodesignados con los que la autora suele presentarse. Participaron un total 39 estudiantes y dicha experiencia se buscaron principalmente dos objetivos, que el alumnado: a) identifique propuestas para el desarrollo de metodologías queer en las aulas, b) explore la escritura como modo crítico de producción de experiencias pedagógicas y reflexión sobre la práctica docente.

Esta actividad formativa se planteó como un trabajo de invención e incitación a hacer una experiencia colectiva con prácticas de escritura que altere, cuestione y dispute nuestros modos habituales de escribir, hacer(nos) cuerpo y saber docente. Una invitación a la escritura tramada desde teorías y prácticas feministas, de la disidencia sexual, cuir y decolonial, que convoca al estudiantado a ensayar formas de extrañar la pedagogía hegemónica (Flores, 2017). En concreto el taller se organizó en cinco momentos: una primera actividad individual de escritura, tres actividades colectivas donde se mezclan técnicas de expresión corporal, musical, teatral, y una última actividad individual de ensayo de escritura encarnada como práctica docente.

Conclusión

A partir de las prácticas educativas propuestas por las pedagogías queer (Planella y Pié, 2015; Platero, 2014), la experiencia se realizó con el fin de promover la formación de profesores y profesoras comprometidos, que reconozcan la necesidad de introducir en la práctica docente actuaciones/procedimientos que fomenten un sistema educativo libre de toda discriminación por motivos de identidad de género

Igualmente, desde el enfoque de la educación para la ciudadanía global (Pagès, 2011) y el fomento de una didáctica crítica (Prats y Valls, 2011) la experiencia educativa pretendió dotar a los futuros maestros de Ciencias Sociales de herramientas para lograr una mayor comprensión de la compleja realidad, poniendo en valor una enseñanza de las Ciencias Sociales para la construcción de una ciudadanía crítica y plural.

Palabras clave

Didáctica de las ciencias sociales, Formación inicial del profesorado, Pedagogías queer, Escuela, Experiencia educativa

Referencias bibliográficas

Flores, V. (2017). Escrituras del roce. En A. Peláez y V. Flores (Coords.), *F(r)icciones pedagógicas. Escrituras, sexualidades y educación* (pp. 15-22). EDULP.

Lopes Louro, G. (2004). *Um corpo estranho, Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Autêntica.

Pagés Blanch, J. (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales?: la didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativos.*, 40, 67-81.

Platero, R. L. (2015). Pedagogías trans*formadoras. El asterisco como forma de resistencia. En J. Planella y A. Pié (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (pp. 63-82). UOC.

Platero, L. R. (2014). Trans*exualidades. Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos. Bellaterra.

Planella, J. y Pié, A. (Coords.) (2015). Políticas, prácticas y pedagogías traNs. UOC.

Prats, J. y Valls, R. (2011). La Didáctica de la Historia en España: estado reciente de la cuestión. Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, 25, 17-35.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1qfLDbf0gRaUaL-Mpp0BkU9wcxY9Unl0L/view>

LA FORMACIÓN POLÍTICA DESDE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR

Angie Lorena Arévalo González
Colegio Colsubsidio Chicalá. Bogotá - Colombia
angielarevalog@outlook.com

Jhon Steven López Solano
Liceo Moderno Celestin Freinet. Bogotá - Colombia
stevenlopez0912@hotmail.com

RESUMEN

Introducción

La presente ponencia expone los resultados de la investigación monográfica titulada Hacia la formación de subjetividades políticas desde la Educación Religiosa Escolar (Arévalo y López, 2020) la cual buscó fortalecer la formación política de los estudiantes del Colegio General Gustavo Rojas Pinilla IED (C.G.G.R.P) relacionando la Educación Religiosa Escolar con las Ciencias Sociales.

La Educación Religiosa Escolar (ERE) es un campo de investigación que se ha tendido a dejar de lado cuando se investiga en las Ciencias Sociales. No obstante la realidad en las escuelas nos muestra la cercanía entre estas dos áreas, ya que en primer lugar en las escuelas la ERE se tiende a vincular al área de sociales; en segundo lugar en la gran mayoría de instituciones esta cátedra es impartida por el docente de sociales según un estudio realizado por Bernal (2008, p. 163). Finalmente, gracias a su carácter rizomático la formación política no es un objetivo exclusivo de las Ciencias Sociales, pues son diferentes campos y agentes de socialización los que inciden en esta, como la ERE (Díaz, 2004, p. 175) y más cuando el sistema religioso aún repercute en el actuar del sujeto político y las relaciones entre religión y política a nivel institucional están latentes en la sociedad colombiana. Por lo tanto, se torna indispensable fortalecer la formación política desde campos poco transitados como la ERE, dándole a ésta un nuevo enfoque.

Frente a este panorama surge la propuesta de construir un objeto de estudio para abordar el componente religioso en la escuela vinculado con las Ciencias Sociales, propicio para la formación política.

Desarrollo

La ERE en la Historia

En las disputas políticas dadas a lo largo de la conformación del Estado colombiano la ERE cumplió un papel relevante ya que fue vista como nicho ideológico donde los distintos actores políticos buscaban reproducir unos esquemas de percepción, pensamiento y acción de los sujetos, en términos de Bourdieu unos habitus (citado en Suárez, 2006, p. 22) en los sujetos. Luego de largas disputas en la constitución de 1886 se otorga la potestad del área a la iglesia católica y con la constitución de 1991 en el Estado Laico se da apertura a diferentes perspectivas para llevar a cabo la ERE, dentro la cual surge la presente propuesta.

Nuestra Propuesta

En aras de fomentar subjetividades políticas a partir de la ERE pretendimos hacer de este espacio el lugar donde se estudien las relaciones entre la Religión, como objeto de estudio, y las distintas Ciencias Sociales, en este caso nos decantamos exclusivamente por su estudio político. Entendiendo Religión a través de dos categorías subalternas: las religiones, como el entramado jerárquico e institucional que objetivamente entrelazan los distintos credos, y lo religioso comprendido como el sistema de creencias donde se entretejen moralidades, ritos e imaginarios que los distintos sujetos experimentan, reproducen y apropian dentro de cada credo (Arévalo y López, 2020).

Lo anterior se materializa a través de postulados de la pedagogía crítica como postura epistemológica, y la investigación-Acción Educativa [IAE] como metodología que posibilita llevar la teoría crítica a la praxis y superar el binomio teoría-práctica donde son los propios actores del campo quienes participan en las propuestas dentro de las problemáticas que les aqueja (Pérez y Nieto, 2009).

La investigación inicia con un rastreo bibliográfico sobre el estado del arte de la ERE; historia, legalidad, vacíos, ambigüedades y

contradicciones en el desarrollo de la misma e identificando las problemáticas en torno a la formación política en las escuelas colombianas, para luego pasar a la esfera práctica realizando la contextualización e identificación de los sentidos y significados de los directivos, docentes y estudiantes del Colegio G.G.R.P sobre la ERE. Con base en lo anterior se entreteje una propuesta didáctica compuesta por exposición fotográfica tipo galería, juego sobre los pilares de la vida, representación teatral de dilemas morales, debate basado en realidades hipotéticas, charla de autorreflexión grupal, análisis crítico de artículos de prensa y creación artística libre, a través de los cuales se buscaron enriquecer saberes propios de la ERE relacionada con las Ciencias Sociales y a la vez fortalecer cualidades propias del sujeto político como: la autorreflexión, la participación, el análisis de las relaciones de poder y la autonomía (Alvarado, et al, 2008).

Con base en los análisis de talleres, entrevistas y encuestas podemos afirmar que dichas cualidades se fomentaron así:

La autorreflexión

Los estudiantes asumieron la responsabilidad de poner en cuestión temas inherentes al ser humano; interpelaron las realidades y entornos cercanos a los jóvenes; ampliaron el conocimiento de otros credos religiosos fortaleciendo la tolerancia; y repensaron su propio sistema de creencias y acciones.

La participación

Se evidencia en los estudiantes empoderamiento tomando la vocería y reconociéndose como interlocutores válidos en la construcción de conocimientos con compromisos. Crearon de manera conjunta las normas a seguir y los mecanismos para hacerlas cumplir y lograron una libre expresión a través del arte.

Relaciones de poder

Los estudiantes reflexionaron en torno a la autonomía y la autoridad permitiendo que recayera en el grupo. Hubo apertura de discursos no institucionalizados desde las diferentes expresiones artísticas y ejercieron liderazgos con compromiso.

Autonomía

Se reflexiona sobre la norma y su creación conjunta, y también sobre sus propias acciones y sistemas de creencias. Además lograron cuestionar y reflexionar en torno a la autoridad en los diferentes campos.

Conclusiones

La presente propuesta demuestra que pese a la actual situación de la cátedra, de ambigüedades legales, disputas y privilegios tanto a nivel legal como histórico, es posible constituir nuevos enfoques que enriquezcan la cátedra como las relaciones con las Ciencias Sociales y promover la formación política fomentando la autorreflexión, participación, relaciones de poder y autonomía. Superando así enfoques netamente confesionales en la educación estatal.

Una conclusión final es que de la cátedra ERE las escuelas pueden prescindir, pero del estudio de la religión y lo religioso no, pues es menester para la formación de sujetos críticos y una tarea imprescindible para el campo de las Ciencias Sociales aunque no exclusiva del área.

Palabras claves

Ciencias Sociales, Formación política y Educación Religiosa Escolar.

Referencias bibliográficas

Alvarado, S. V., Botero, P., Muñoz, G. y Ospina, H. F. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6(11), 19-43.

Arévalo, A., y López, J. (2020). *Hacia la formación de subjetividades políticas desde la Educación Religiosa Escolar*. [Tesis de pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. Repositorio Universidad Distrital Francisco José de Caldas: <https://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/25395>

Beltrán, W. M. (2008). Actitudes y valoraciones de estudiantes y profesores alrededor de la clase de religión en los colegios de Bogotá. En

Magendzo, K. A. (Ed.), Hacia una educación religiosa pluralista: Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia (pp. 133-177). Instituto colombiano para el estudio de las religiones.

Díaz Gómez, A. (2004). Socialización política en la perspectiva educación / comunicación. *Reflexión Política*, 6(11), 170-177. <https://revistas.unab.edu.co/index.php/reflexion/article/view/689x> 6 (11), 170-177.

Pérez Serrano, G. y Nieto Martín, S. (2009). La investigación-acción en la educación formal y no formal. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 10,178- 198.

Suárez, H. J. (2006). Pierre Bourdieu y la religión: una introducción necesaria. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, XXVII(108), 19-27.

Tovar Bernal, L. (2017). El lugar de la enseñanza religiosa en la escuela pública [Tesis de maestría, Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario]. Repositorio Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/17797/EL%20LUGAR%20DE%20LA%20ENSE%20C3%91ANZA%20RELIGIOSA%20EN%20LA%20ESCUELA%20P%20C3%91ABLICA%20EN%20COLOMBIA%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Enlace contribución

https://www.canva.com/design/DAEmhXSiFtY/IUde4jDSEuFh5efAfUT_6A/view?utm_content=DAEmhXSiFtY&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

CIDADANIA TERRITORIAL NO ENSINO MÉDIO NO BRASIL ATRAVÉS DO PROJETO NÓS PROPOMOS UFRRJ EM NOVA IGUAÇU

Clézio dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Nova Iguaçu. Brasil

cleziogeo@yahoo.com.br

RESUMO

Introdução

A educação, atualmente, é considerada como um dos principais meios para promover a transformação de realidades, em busca da renovação e do progresso. E não apenas isso, também pode fomentar uma efetiva cidadania territorial local, numa perspectiva de governança, sustentabilidade e responsabilidade social.

Diante desse contexto, uma parceria do Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – campus Nova (IM/UFRRJ), com o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT/UL) e com o Colégio Estadual Engenheiro Arêa Leão no município de Nova Iguaçu, foi desenvolvido o projeto da rede Nós Propomos com alunos do primeiro ano do ensino médio denominado Nós Propomos UFRRJ Nova Iguaçu, implantado desde o início de 2018.

O objetivo principal da pesquisa é analisar o projeto Nós Propomos UFRRJ Nova Iguaçu na Baixada Fluminense e verificar como a cidadania territorial pode ser efetivada.

Já os objetivos específicos seguem os mesmos objetivos presentes no regulamento do Nós propomos que é o de promover uma ativa cidadania territorial articulada com as escalas restantes, junto da comunidade escolar.

A metodologia se apoia no estudo de caso, como trabalho experimental sobre problemas da comunidade, mobilizar alunos e professores para a utilização de tecnologias da informação, em estudos em âmbito prático, aproximar o poder local das comunidades através da participação de jovens e das suas escolas, contribuir para um desenvolvimento

sustentável e dos municípios onde se desenvolvem e incentivar a atividade de investigação em geografia.

Desenvolvimento

No primeiro momento do trabalho foi necessário buscar a contextualização do currículo de geografia em Nova Iguaçu em meio a implantação da Base Nacional Comum Curricular de Geografia (BNCC) com todas suas incertezas. Num segundo momento recorreremos ao referencial bibliográfico que pudesse dar conta dos principais conceitos desenvolvidos nas atividades do projeto Nós Propomos UFRRJ Nova Iguaçu, tendo a cidadania territorial como principal conceito e talvez o mais difícil devido a sua complexidade.

O conceito cidadania territorial precisa ser analisá-lo através de uma ótica contemporânea levando em consideração os seus limites enquanto ferramenta de luta pelo direito à cidade, tendo como referência os autores Lucerne (2007), Claudino (2014, 2018), Mendonça e Claudino (2016), Bazolli (2017), Souza e Leite (2018), Lopes (2018) e Santos (2013, 2019).

O Projeto Nos Propomos UFRRJ Nova Iguaçu como um todo, tem como finalidade contribuir para a inovação da educação geográfica por meio da construção da cidadania territorial. O Nós Propomos UFRRJ Nova Iguaçu opta por associar o conceito de cidadania ao de atuação e intervenção, como sucede na Declaração de Lucerne (2007) sobre Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável, utilizado pela maioria dos projetos da rede "Nós Propomos". Os alunos devem fazer parte do processo como sujeitos participantes na construção do conhecimento da cidadania territorial, dessa forma, o processo de ensino aprendizagem ganha um significado ímpar nos conteúdos que estão desenvolvendo.

De acordo com Claudino (2014) a inspiração construtivista do Projeto Nós Propomos! cabendo aos alunos o protagonismo na definição dos problemas locais e cidadã; a importância da discussão de propostas de ação como exercício de cidadania. Além de suscitar também reflexões sobre a importância de aumentar os intercâmbios entre os escolares e professores de outras dimensões, articulando novas possibilidades de

efetivação curricular por meio de projetos no ensino médio. As novas experiências para os Estudantes responsáveis pela elaboração das pesquisas referentes aos eixos temáticos desenvolvidos ao longo do projeto. Além disso o projeto colabora para a formação cidadã na contemporaneidade, já que permite que os estudantes proponham soluções para os problemas presentes no seu cotidiano e possibilita um diálogo entre universidade e escola. O diálogo entre universidade e escola é fundamental diante da necessidade de estimular desde cedo o gosto pela pesquisa científica, na medida em que existe um abismo enorme entre a sociedade e a universidade.

O projeto ainda vislumbrou diversos desdobramento como a aproximação dos alunos e alunas do ensino médio da escola pública com futuros campos formativos, servindo para a superação da barreira e de aproximação entre ambas as instituições.

Um novo e atual desafio para o projeto Nós Propomos UFRRJ Nova Iguaçu, bem como para todo o sistema educacional brasileiro, se dá pela pandemia do Covid-19 assolou nosso cotidiano desde abril de 2020 e avança até o presente momento de finalização deste texto, em maio de 2021 e com perspectivas de chegar ao final do ano de 2021 devido a políticas e posicionamentos dúbios nosso governante maior, nos arrastando enquanto sociedade a um futuro bastante nebuloso em termos educacionais nos traz o seguinte desafio: como continuar com projetos que refletem as ações transformadoras da sociedade rumo a uma cidadania territorial? Com todo o caos que uma pandemia pode trazer, as políticas educacionais governistas continuam a ser implementadas sem discussões e a toque de caixa, aproveitando o regime educacional remoto.

Considerações Finais

A reforma do Ensino Médio segue seu caminho nebuloso, com base em propostas formativas privatizantes que afastam cada vez mais os educadores da formação crítico-reflexiva e aponta para uma formação tecnicista empobrecida. Não dosando o discurso, insistindo na “novidade” e apontando constantemente a “incapacidade” dos profissionais da educação em seguir as propostas curriculares vigentes, sem em nenhum momento, questionar que a dita “incapacidade” reflete

na capacidade de pensar o sistema educacional com outras bases que não as seguidas por essas políticas educacionais.

Esse novo desafio exige novas leituras desses tempos nebulosos, especialmente no Ensino Médio pelas áreas escolares historicamente presentes em nosso sistema educacional, especialmente as Ciências Humanas, não nos moldes idealizados por essas políticas educacionais homogeneizantes, e sim construídas por meio de uma perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar com as disciplinas escolares Geografia, História, Filosofia e Sociologia, com o acúmulo histórico dos conhecimentos disciplinares produzidos na/para a escola brasileira. Essa leitura, diferente da preconizada pelas Políticas Educacionais vigentes, vai auxiliar a construção de propostas e construções críticas na escola, como a própria cidadania territorial.

Atravessamos tempos nebulosos com olhares atentos e fundamentados em pensamentos questionadores e não homogêneos, primando sempre pela liberdade, perseverança e resistência frente as leituras homogeneizantes de mundo.

Palabras clave

Ensino de Geografía, Ensino de Ciências Sociais, Cidadania territorial, Escola básica.

Referencias bibliográficas

Bazolli, J. A. et al. (Orgs.). (2017). A extensão universitária como indutora à cidadania: A experiência do Nós propomos. Palmas, TO: EDUFT.

Claudino, S. (2014a). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. Anais. XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control Barcelona:. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2018.

Claudino. S. (2014b) Escola, educação geográfica e cidadania territorial. Scripta Nova: Revista Electrónica de Geografía y Ciencias sociales, Barcelona. Vol. XVIII, núm. 496 (09), dec. 2014, pp. 1-10.

Lopes, B. S. P. (2018). Ensino de Geografia e Formação cidadã: a experiência do "Projeto Nós Propomos!" no Colégio de Aplicação da UFSC. Trabalho de Conclusão do Cursos de Geografia da UFSC, 2018.

Lucerne. (2007) Declaration on Geographical Education for Sustainable Development. International Geographical Union Commission on Geographical Education. Lucerne, pp. 07-31.

Mendonça, S., Claudino, S. (2016). Projeto "Nós Propomos!" uma rede crescente de cidadania territorial. Anais. XVIII Encontro Nacional de geógrafos a construção do Brasil: Geografia, ação política e democracia. São Luíz/ Ma. 24ª 30 de jun de 2016. Disponível em:< http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468279695_ARQUIVO_sandramendonca.pdf> Acesso em: 05 de Nov de 2019.

Santos, C. (2019) Geografia e Cidadania na Educação Básica Brasileira em tempos de crise. In Dickmann, I e Dickmann, I (Orgs.) Educação no Brasil, Volume IX. Chapecó, Editora Dialogar.

Santos, C. (2013). O Olhar da Formação de Professores de Geografia a partir dos Projetos Educacionais nas Metrôpoles de São Paulo e do Rio de Janeiro. Caminhos de Geografia, v.14, n.48, p.105-119.

Souza, V. L.C e Leite, C. M. C. (Orgs.). (2018). Ensinar e Aprender Geografia por meio do Projeto Nós Propomos! Distrito Federal. DF: Ed. Comunicação

Enlace contribución

<https://www.dropbox.com/s/fu9rbqbnwr4gzy/CI%C3%A9zio%20dos%20Santos.mp4?dl=0>

**ENTRE EL CONOCIMIENTO Y LA APROPIACIÓN DEL PENSAR
HISTÓRICAMENTE. UNA INTERPRETACIÓN DESDE LA PALABRA
DE ESTUDIANTES DEL SEMINARIO TALLER DE PRÁCTICA
DOCENTE Y RESIDENCIA (2020-2021)**

Nancy Aquino

FFyH – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina
nancyaquino64@gmail.com

Toibero, Desirée

FFyH – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina
desireetoibero@gmail.com

Rocío Sayago

FFyH – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina
rocio.sayago@unc.edu.ar

Matías Druetta

FFyH – Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba. Argentina
matias.druetta@mi.unc.edu.ar

RESUMEN

En esta oportunidad desde el trabajo de investigación nos interesa compartir reflexiones acerca de la experiencia transitada en el ciclo lectivo 2020 e inicios del 2021 en el Seminario Taller de Práctica Docente y Residencia, del Profesorado en Historia (Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina). Las motivaciones que nos convocan están vinculadas a la reflexión sobre la construcción del pensamiento histórico en dichos/as estudiantes avanzados/as en vinculación con la formación de ciudadanías críticas.

El complejo contexto de pandemia durante el 2020 nos introdujo obligadamente en la enseñanza remota y digital, a la vez que imposibilitó la realización de las prácticas situadas que constituían un eje vertebrador del dispositivo formativo y, en su reemplazo, la construcción de una propuesta de intervención contextualizada. En este marco, nos interrogamos por el tipo de aprendizajes que los/as

estudiantes reconocen haber alcanzado en relación con el pensamiento histórico como finalidad para la enseñanza de la historia durante el cursado de un seminario de prácticas sin prácticas.

En el dispositivo de formación previo al 2020, el proceso de construcción de una propuesta de práctica involucra a otros/as; esto es, a los sujetos alumnos que en el marco de la residencia tensionan y demandan a los/as futuros/as docentes en pos de sentidos o buenas razones para aprender historia. En este año de pandemia, los/as estudiantes de prácticas estuvieron privados de ese vínculo y elaboraron propuestas contextualizadas, donde debieron tomar decisiones haciendo el esfuerzo de colocarse en el lugar de los/as destinatarios/as imaginados/as. Somos conscientes de las limitaciones de esta propuesta (Aquino, Toibero, 2021, inédito). Sin embargo, entendemos que la experiencia de reflexión sobre los propios aprendizajes que se incluyó en la propuesta 2020, constituye una oportunidad para profundizar en los procesos cognitivos que se involucran en la apropiación del pensar históricamente entre los/as estudiantes de Seminario.

La enseñanza remota y digital también nos colocó ante el desafío de repensar qué habilidades requieren los/as futuros/as docentes en el actual contexto para formar ciudadanos/as críticos/as, participativos/as y creativos/as. El andamiaje teórico que nos ayudó en esta tarea nutre sus aportes un amplio campo de estudios de la didáctica crítica que gira en torno al metaconcepto de pensamiento histórico. Desde la perspectiva en la que nos situamos (Santisteban, 2010, entre otros), se pone el acento en la dimensión ética y política del pensamiento histórico. Allí se articulan las finalidades de la historia escolar como aporte a la formación de conciencia histórica crítica en los/as jóvenes. Es una apuesta por la educación de ciudadanías críticas, transformadoras, liberadoras, al servicio de la democracia y de la justicia social.

En esta oportunidad, la pregunta que nos formulamos está dirigida a indagar acerca de la apropiación del pensar históricamente en los estudiantes de prácticas, desde las reflexiones de los protagonistas. Para ello, previo a este trabajo, y con la intención de conocer desde la palabra de los/as estudiantes sobre la experiencia de aprendizaje,

hemos realizado dos cuestionarios que nos proporcionan información para acercarnos a la comprensión de los procesos de apropiación de este conocimiento: el pensar históricamente, necesario para desempeñarse como futuros/as docentes capaces de construir ciudadanías críticas desde sus propuestas de enseñanza.

1- En el cuestionario realizado en 2020, los/as estudiantes fueron interrogados sobre el proceso de apropiación del pensamiento histórico en cuanto a las finalidades de la enseñanza: "Identifica qué elementos considerados en el TIS pudieron sostener en la propuesta elaborada a fin del curso." "Profundiza en las respuestas" (entre otras)

2- En el formulario dirigido a los/as ingresantes al Seminario en 2021, trabajamos, entre otros, los siguientes interrogantes: "¿Cuál es tu interés en la política?"; "¿Cuál es tu nivel de participación política activa?"; "Durante el cursado de la carrera ¿consideras que has aprendido categorías del Pensamiento Histórico y su uso para el análisis de los procesos históricos?", "¿Cuál fue el lugar de los valores de ciudadanía en los contenidos de tu formación universitaria? (...) "Teniendo en cuenta que en breve serás docente, ¿en cuál de los siguientes propósitos concentrarías tus esfuerzos, en relación con la enseñanza a tus estudiantes? (...)"

En síntesis, nuestra intencionalidad está orientada a describir e interpretar desde la palabra de los/as estudiantes los procesos de aprendizajes vinculados con el pensar históricamente al momento de cursar y al finalizar el Seminario Taller. La presente ponencia es una invitación a reflexionar a partir de la palabra de los/as estudiantes que cursaron el Seminario Taller durante el 2020 y los/as ingresantes 2021.

Palabras clave

Pensamiento histórico- experiencia de aprendizaje- ciudadanía - reflexión

Referencias bibliográficas

Aquino, N. y Toibero, D. (2021). "Cuando lo sólido busca resistir el desvanecimiento en el aire: Sostener la práctica en tiempos de

emergencia”, en prensa para la Revista Escuela de Historia, UNSa. En proceso de edición.

Druetta, M. y Sayago, R. (2020). “¿Qué Historia enseñar y aprender en un mundo en crisis? La dimensión educativa del pensamiento histórico en tiempos de pandemia”. En: Beltramino, L. (comp.) Aprendizajes y prácticas educativas en las actuales condiciones de época: COVID-19. Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, 2020.

Santisteban Fernández, A. (2017): “Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años.” Diálogo Andino, 53, pp. 87-99.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1ujPu2IUu43Akj2rgCwVcmDX-VKOoRyC0/view>

Conversatorio 4

¿Qué importancia tiene la enseñanza de las ciencias sociales a nivel local o mundial en las actuales condiciones sociopolíticas, económicas y culturales que vivimos?

LA DIDÁCTICA DEL ASOMBRO COMO MEDIACIÓN PARA LA SOCIABILIDAD EN TIEMPOS DE DISTANCIAMIENTO SOCIAL

Mayra Araceli Nieves Chávez

Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, México

mayra_marzo6@hotmail.com

Beatriz Elena Muñoz Serna

Universidad Autónoma de Querétaro. Querétaro, México

bety.munoz@hotmail.com

RESUMEN

La presente ponencia es la sistematización de experiencias educativas en didácticas del asombro como un saber docente que nace de la reflexión de cómo dar sentido a las prácticas educativas (Camilloni, 2007) en tiempos de emergencia sanitaria, en grupos de formación docente en Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Querétaro. La didáctica del asombro es provocar una mirada esperanzadora, es mirar el mundo como si fuese la primera vez, pero lo primordial, es tomar conciencia de la existencia de sí mismo para encontrar al otro (Chateau, 1966); yo vivo, yo experimento la vida misma en el aquí y en el ahora, y de esta forma me doy cuenta de un colectivo, de que los demás están ahí. Ese estar ahí, no es un ahí pasivo, es estar construyendo el mundo.

El objetivo de esta experiencia es comprender cómo a partir de didácticas del asombro, se puede educar para la sociabilidad, superar el egoísmo infantil y el aislamiento con el otro, para dar paso a una adecuada convivencia que se sustente en la afectividad y el interés, así como de la imaginación para un proyecto común (Naval, 2009). Y cómo este se lleva del aula a la vida cotidiana y personal, generando nuevas formas de sociabilidad.

Esta experiencia se documentó a través de las clases que se realizaron bajo la estrategia didáctica del teatro, clown y magia, con la finalidad de promover el asombro en la sociabilidad. Las sesiones se registraron en un diario de clase, a lo largo de un semestre de clases. El proceso

sistematización, que es generar nuevos conocimientos para la mejora de la práctica educativa (Jara, 2017) consistió en responder a la pregunta ¿cómo el asombro contribuye a la formación integral de las y los involucrados en el acto educativo del aula universitaria? El enfoque de la sistematización fue reflexivo, se buscó explicar cómo se construyó el ambiente felicitario en las clases. Al final del curso, en diciembre de 2020, se trabajó en los grupos el proceso de sistematización. Éste consistió en la revisión del programa a partir de los objetivos y de las necesidades de aislamiento de los estudiantes, para continuar con los ejercicios que se llevaron a cabo y conocer los resultados de los mismos, para poder explicar cómo nos acercamos a la sociabilidad.

Como resultados previos a esta experiencia encontramos que, el asombro lleva a las risas, miradas, silencios y reflexiones que logran despertar la creatividad, fomentar la confianza, y crear lazos amorosos y de sociabilidad, así como la curiosidad por aprender en los entornos virtuales en el tiempo de distanciamiento social por la emergencia sanitaria. Estas experiencias lograron despertar la imaginación, el soñar, el reír y, sobre todo, despertar la creatividad en nuevas formas de sociabilidad, porque se logra reconocer la implicación de sí mismo, por medio de la imaginación en formas positivas y de armonía, para construir algo en común.

Lo anterior fue sólo una parte de los resultados encontrados. A su vez, esta investigación dio como un segundo hallazgo, el reconocer que sentirnos mirados nos hace existir y motivarnos a ser más, nos humaniza, logrando una educación integral, a partir de un proceso participativo que lleva al desarrollo armónico; atendiendo todas las dimensiones de la persona como es lo cognitivo, afectivo, comunitario, ético, cultural y social para la plena humanización de la persona, a partir de estrategias asombrosas que llevan a pensar y actuar desde otras posibilidades.

Palabras clave

Asombro, sociabilidad y estrategias didácticas

Referencias bibliográficas

Chateau, J. (1966). Filosofía y política de la educación. Buenos Aires: Nova

Camilloni, A. (2007). El saber didáctico. México: Paidós

Jara, O. (2017). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Colombia: CINDE

Naval, C. (2009). Educación de la sociabilidad. Madrid: Eunsa: Astrolabio

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/1--G8ORfmOmwKpSoyKKpa1SoK5pmTOP_e/view

LA MÚSICA COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA EN LAS CLASES DE HISTORIA

Cristian Alejandro Orozco Zuluaga

Licenciatura en Ciencias Sociales Universidad de Caldas. Manizales.
Colombia

orozco.socialeslicenciado@gmail.com

Brayan Steven Arias Quintero

Licenciatura en Ciencias Sociales Universidad de Caldas. Manizales.
Colombia

ariasquinterob@gmail.com

RESUMEN

La presente es una propuesta desarrollada y puesta en práctica a lo largo de diferentes momentos durante el pregrado en Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad de Caldas. Con el interés de potenciar un proceso didáctico que permita un vínculo entendible y agradable entre el pasado y el presente, alejándose de las prácticas tradicionales de enseñanza-aprendizaje; utilizando la música como una estrategia didáctica que permita una mediación adecuada durante las clases de historia.

Esta estrategia didáctica se centra en la posibilidad de utilizar las representaciones de un hecho del pasado, expuestas en determinadas canciones; ya sea desde la visión como testigo del autor o del imaginario que se tenga sobre el hecho en el momento en que se elaboró la obra musical, centrando el foco en la lírica (lera) de la canción como mediador entre los hechos histórico y el estudiante al entender según Weber (citado por Ruiz.2012, pg76) Las canciones y melodías que llevamos dentro de nuestro equipaje cultural implican determinadas ideas, significaciones, valores y funciones que relacionan íntimamente a los sonidos con el tejido cultural que los produce, convirtiendo así a la música en un actor social por excelencia.

El ideal que se ha buscado es la enseñanza desde las interpretaciones, donde el estudiante encuentre nuevas herramientas para entender y

explicar sucesos históricos, donde las lecturas densas, las carteleras, los trabajos netamente escritos no sean el resultado final y mas importante del proceso, donde la música sea la mediadora del aprendizaje y de allí parta una explicación profunda del hecho en cuestión. Esto abre un panorama más amplio para abordar la historia en las aulas de clase, ya que permite utilizarla como la estrategia principal, pero también como una ayuda complementaria para darle una mirada diferente a la historia monótona que estamos acostumbrados en los colegios.

Para conseguir este objetivo, la investigación se centra teóricamente en un modelo socio-constructivista de Vygotsky (Ivic, 1994) y de aprendizaje significativo de Ausbel (1968) para poner a el estudiante en un constante conflicto cognitivo, permitiendo poner en juego todos los conocimientos previos de historia que pose en su modelo de mundo y articularlos con las representaciones que tiene la música de ese hecho histórico como lo expone Martinez (2013), logrando de esta manera la producción de conclusiones lógicas adecuadamente argumentadas de la lección impartida, con acompañamiento constante del docente como guía del proceso de enseñanza-aprendizaje para alcanzar un pensamiento crítico al más alto nivel.

El trabajo se desarrolla de esta manera en un constante dialogo maestro estudiante, Donde además se suma una taxonomía de evaluación inspirada en la de Bloom, que permite indicar en que nivel de orden de pensamiento se encuentra el estudiante al analizar el hecho histórico mediante la mediación principal de la música en el proceso. En los procesos evaluativos tradicionales el estudiante realiza un tipo de actividad y como respuesta recibe una nota, pero en muchos casos el estudiante queda sin saber los parámetros bajo los cuales se le asigno dicha nota, por lo cual esta investigación busca romper ese proceso donde solo se ve trabajo-resultado, va mas enfocado a un tipo de resultado, pero partiendo de una estructura que analiza cada parte del proceso.

Dentro de los resultados se destaca mayor análisis por parte de los estudiantes en los ejercicios libres. Con el fin de analizar la aplicabilidad de la investigación se realizaron trabajos guiados, es decir donde el docente asigna la canción y el hecho histórico a analizar y trabajos libres

donde el maestro solo asigna el tema y el estudiante es quien debe proponer una canción o ritmo con el cual se pueda estudiar y explicar el fenómeno histórico. Este resultado se puede deber al hecho de que al ser una canción elegida por el mismo estudiante desde sus gustos e intereses, le presta mayor atención al ejercicio y le encuentra mayor sentido a la explicación histórica desde el contexto de la música, su letra y melodía.

La investigación ha tenido la oportunidad de aplicarse durante la practica pedagógica del año 2020 en la Escuela Normal Superior de Caldas; en un análisis comparativo entre grados octavos y novenos. La cual fue atravesada en gran parte por la pandemia, lo que nos permitió aplicarla tanto en la presencialidad como en las esferas no presenciales de la virtualidad por la contingencia, Mostrándonos de esta manera, el largo camino a seguir para lograr un adecuado pensamiento crítico en los estudiantes pero que también nos permite concluir que es una propuesta muy interesante y practica para ser utilizada durante las clases de historia de varios niveles educativos y que puede ser de mucho interés para docentes en el área de Ciencias Sociales e Historia que pretendan indagar e investigar nuevas propuestas didácticas para que sus clases se conviertan en un lugar de aprendizaje significativo.

Palabras clave

Constructivismo, Estrategia didáctica, Historia, Música, Representación.

Referencias Bibliográficas

Ivan Ivic. (1994). Lev Semionovich Vygotsky. Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, n os 3-4, págs. 773-799.

Martínez Zapata, I. A., & Quiroz Posada, R. E. (2012). ¿Otra manera de enseñar las ciencias sociales? Tiempo de educar, 13(25), 85-109.

Jaime Hormigos Ruiz (2012) LA SOCIOLOGÍA DE LA MÚSICA. TEORÍAS CLÁSICAS Y PUNTOS DE PARTIDA EN LA DEFINICIÓN DE LA DISCIPLINA. Universidad Rey Juan Carlos, Madrid. España/Spain.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=mPbAVBiQNM>

AFRONTAR LA EDUCACIÓN CIUDADANA DESDE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR: NOS PROPOMOS Y GEA-CLIO

Benito Campo

Universidad de Valencia. Gea-Clio. Valencia. España

Benito.Campo@uv.es

Vicent Peris de Sales

IES Font de Sant Lluís. Gea-Clio. Valencia. España

vjperis@iesfuentessanluis.org

Isabel Henarejos Crespo

Colegio CEIP Mediterrània. Gea-Clio. Xàbia. España

isabelhenarejos@gmail.com

Miquel Martínez Martín

Gea-Clio. Valencia. España

miquelmartinezmartin@gmail.com

Xosé M. Souto González

Universidad de Valencia. Gea-Clio. Valencia. España

Xose.Manuel.Souto@uv.es

RESUMEN

Si consideramos la evolución científica de la Geografía, observamos que ha ido derivando a una explicación de los problemas sociales que incluye también a la perspectiva histórica. Tiempo y espacio que, como recordaba Milton Santos, se integran como variables explicativas de dichos fenómenos sociales como son los problemas cotidianos y particularmente los de carácter social y ambiental.

A finales del siglo XX, como reacción al conocimiento normativo y neopositivista de la "Nueva Geografía", la Geografía Humanista, la Geografía de la Percepción, la Geografía Radical o la Geografía Crítica abren puertas para estudiar lo cotidiano y propiciar la participación ciudadana. En estos tiempos, la educación ciudadana y la enseñanza de la geografía se han ido vinculando como propósitos prioritarios en el

contexto escolar incorporándose como un posible mecanismo de gestión social (Bazzoli y Cardoso, 2019). Estas bases propician proyectos escolares que deben ser analizados por la investigación en didáctica de la Geografía para conocer los obstáculos que dificultan el cambio a modelos didácticos de formación ciudadana.

La innovación educativa, desarrollada en los últimos treinta años en la Península Ibérica, tiene como ejemplos el trabajo del grupo Gea-Clío en la Comunidad Valenciana (España) que aglutina a docentes universitarios y de la formación básica (Ramírez y Souto, 2017) o el programa impulsado por el profesor S. Claudino (2018), Nos Propomos!, desde el IGOT de la Universidad de Lisboa (Portugal). Ambos proyectos han tomado parte en las discusiones de la evolución de la enseñanza de la geografía en el Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad (Rodríguez, Palacios y Souto, 2019) y en este contexto se desarrolla el Proyecto Nosaltres Proposem, un programa escolar que llega a España en el curso escolar 2016/17, a través de la Universidad de Castilla-La Mancha y Ciudad Real (Rodríguez y Claudino, 2018), y que después pasa a la Universidad de Valencia con tres núcleos escolares: un colegio de Infantil y Primaria en Xàbia y un centro de Secundaria en Valencia y dos en Ontinyent (Rodríguez y Campo, 2018).

Las prioridades del proyecto, tal como se instituyen en Portugal, consisten en estudios de caso que analizan problemas específicos (urbanísticos, ambientales, escolares, sociales...) que se realizan desde las aulas, para finalmente ofrecer soluciones a aquellas instituciones que pueden adoptar las medidas políticas, fundamentalmente los gobiernos locales, los ayuntamientos. Esta metodología de trabajo se fusiona como una simbiosis con las finalidades que define la experiencia del grupo Gea-Clio (Souto, 2010) para abordar la ciudadanía y los problemas socioambientales, en la que se añaden principios didácticos y rasgos metodológicos en el tratamiento y resolución de los problemas cotidianos, problemas propuestos en las aulas que parten de las iniciativas del profesorado o el alumnado, siguiendo un modelo de investigación tanto del docente como del alumnado.

Las aportaciones valencianas al proyecto Nos Propomos se derivan del desarrollo de cinco acciones principales que aúnan ámbitos de trabajo

como ejemplo de buenas prácticas docentes encaminadas a las actuaciones escolares sobre problemas relevantes de la ciudadanía global desde proyectos locales y que consolidan grupos de trabajo mixtos universidad-escuela : estudiar el espacio de la localidad proponiendo respuestas escolares de mejora del territorio, realizar trabajos y estudios conjuntos entre escuelas y universidad para elaboración de recursos y materiales, establecer acuerdos entre escuela, universidad y administración municipal para contar con el apoyo de los técnicos municipales en los problemas locales planteados, exponer públicamente los trabajos y proyectos escolares realizados por los estudiantes ante la comunidad ciudadana, escolar y universitaria, participar en las actividades propias de pertenencia a la red del proyecto.

El proyecto “Nosaltres Proposem” se constata en los datos y hechos que muestran su andadura en la dinámica escolar (2016-2021) y son los que avalan su pertinencia como impulsor de una formación ciudadana desde las aulas y la enseñanza geográfica. Entre los resultados podemos destacar algunos como la realización de proyectos de curso escolar de la escuela de Educación Primaria, CEIP Mediterrània de Xàbia (Alacant) en los que proponen al ayuntamiento la recuperación de espacios públicos como un aula de naturaleza, un cine antiguo o las fuentes del pueblo (Henarejos y Cardona, 2017).

A nivel de Educación Secundaria destacan las experiencias de dos institutos de la población de Ontinyent, Jaume I y La Concepción, estos últimos cursos un total de 420 estudiantes de 1ª ESO experimentan itinerarios mediante unidades didácticas elaboradas desde Gea-Clio como las elaborada por Campo et al. (2019) que sirve para descubrir problemas socioambientales y desarrollar propuestas escolares de transformación del espacio público municipal. En el Instituto Font de Sant Lluís de València, el proyecto sirve para que estudiantes de diversificación curricular trabajen de forma interdisciplinar los problemas de su barrio (Peris, 2019) y facilite su inclusión y ciudadanía. Todas estas propuestas escolares se convierten en proyectos de mejora del territorio que los estudiantes presentan en los espacios de participación ciudadana de sus ayuntamientos.

Unas buenas prácticas para la formación ciudadana y alfabetización geográfica son aquellas que permiten a los docentes y estudiantes interesarse, conocer las razones y posibles soluciones a sus problemas locales y cotidianos (Campo, 2019), pero no es suficiente. Un estudio reciente de García y Campo (2021), realizado sobre este proyecto curricular de Nosaltres Proposem, ha puesto de manifiesto la necesidad de la formación continua para hacer efectivo el cambio de mentalidad docente, en concreto, si se quieren abordar los problemas socioambientales para la formación ciudadana y que arraiguen estas buenas prácticas, es necesario, sobre todo, resolver las dificultades del profesorado en la programación por ámbitos, las salidas de campo o el trabajo por competencias.

Palabras clave

Problemas socioambientales, Nosaltres Proposem, Gea-Clio, Formación ciudadana

Referencias bibliográficas

Bazzoli, J.A. y Cardoso, A. (2019). Nós propomos: uma análise sob a ótica da gestão social. En S. Claudino, X.M. Souto, M.A. Rodríguez, J. Bazzoli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (Orgs.), Geografia, Educação e Cidadania (pp. 346-360). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

Campo, B. (2019). Alfabetización, ciudadanía y educación geográfica en la formación del profesorado: elaborar tareas conectadas con el Geoforo. En L.A. Rodríguez, N. Palacios y X.M. Souto (Eds.), La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano (pp. 295-310). Nau Llibres.

Campo, B., Castellà, M., Martínez, M. y García-Monteagudo, D. (2019). Nosaltres Proposem: què fer amb el paisatge del riu Clariano? Nau Llibres.

Claudino, S. (2018). Educação geográfica, trabalho de campo e cidadania. O projeto Nós Propomos. En F. H. Veiga (coord.) O ensino na

escola de hoje. Teoria, investigação e aplicação (pp. 265-303). Climepsi Editores.

García-Monteagudo, D. y Campo, B. (2021). La formación docente en ciencias Sociales desde un proyecto curricular basado en los problemas socioambientales. El caso de Nós Propomos! en la Comunidad Valenciana. En J. Romero, M. Ramos, C. Rodríguez y J. Sola (Eds.), Escenarios educativos investigadores: hacia una educación sostenible (pp. 1100-1112). Ed. Dyckinson.

Henarejos, I. y Cardona, E. (2017). Mestres per uns dies. Història moderna i contemporània del poble de Xàbia. En D. García-Monteagudo, S. Ramírez y X.M. Souto (coords.), Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula (pp. 47-59). Nau Llibres.

Peris, V. (2019). Una mirada interesada a mi barrio. En S. Claudino, X.M. Souto y M.A. Rodríguez, J. Bazzoli, R. Lenilde, C. Gengnagel, L. Mendes y A. Silva (coords.), Geografia, Educação e Cidadania (pp. 254-261). ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

Ramírez, S. y Souto, X.M. (2017). Gea-Clío. La praxis escolar para mejorar la autonomía ciudadana. En D. García, S. Ramírez y X. Souto (coords.), Las buenas praxis escolares: investigar desde la práctica del aula (pp. 153-178). Nau Llibres.

Rodríguez, M.^a A. y Campo, B. (2018). Soluciones escolares a los problemas ciudadanos. La experiencia de "Nós Propomos". Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, (93), 22-28.

Rodríguez, L., Palacios, N. y Souto, X. (2019). La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano. Nau Llibres.

Souto, X. (2010). ¿Qué escuelas de geografía para educar en ciudadanía? Revista Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales, (24), 25-44.

INCLUSIÓN EN LA CASA DEL SABER. TRAVESÍAS LITERARIAS PARA CONOCER HISTORIAS

José Sídney Sánchez Vargas
Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia
jssanchezv@ut.edu.co

Emi Sofia González Vera
Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia
esgonzalez@ut.edu.co

Luis Miguel Alvis Vacca
Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia
lmalvisv@ut.edu.co

RESUMEN

Inclusión en la casa del saber, Travesías Literarias para conocer historias, busca promover en los estudiantes, el concepto de inclusión desde el ámbito de la diversidad, mediado por la literatura a fin de conocer historias de exclusión social; son miradas al aislamiento, al miedo; por lo tanto, son voces que relatan la realidad social, que representan y resisten visibilizando situaciones difíciles en tiempos y espacios diferentes sobre derechos humanos, genero, pandemias y de padecer el control social y político que ejerce el Estado a través del miedo.

La investigación abordó algunas construcciones discursivas en torno a la Literatura, las Ciencias Sociales, los Derechos Humanos, el Control social, y el Recurso Pedagógico, entre otras. El propósito de la ponencia, estribo principalmente, en visibilizar la relación entre Literatura y Ciencias Sociales, al asumir que aquella, es una mirada estética de la realidad, que construye conceptos y contextualiza situaciones como los derechos de los excluidos en temas de discriminación, pero también de género, y del control social político que ejerce el Estado, en escenarios de vulnerabilidad como la pandemia.

La educación permea todas las dimensiones del ser humano; por esa razón, acude a estrategias para comprender la realidad; para Pages, en entrevista con Quiroz Posada R. E., & Villa-Ochoa J. A. (2019), "La escuela ha de enseñar a pensar el mundo, a construir ideas propias sobre él y sobre la manera de actuar, de participar en él" (p.91). Y sigue hilvanando Pagés, en su entrevista con Quiroz Posada R. E., & Villa-Ochoa J. A. (2019):

Mis estudiantes necesitan saber suficiente historia para entender la historicidad del presente, para saber de dónde vienen, dónde están y por qué están donde están y hacia dónde quieren ir. Pero esto no les habilita como historiadores, sino que les permite ubicarse en su mundo y tomar decisiones conscientes en él. (p.93)

De acuerdo a Roco Godoy, F. (1995), en el lenguaje literario, predomina la función poética, es decir refiere al mundo real, aunque sea de manera secundaria. La creación estética, abre un mundo de relaciones porque devela un modo de ser, real o posible, del hombre y su mundo. Esto justifica la idea que el arte es una forma de conocimiento.

La literatura se instaura entonces, como un recurso pedagógico que facilita procesos de aprendizaje de las Ciencias Sociales, cuando los estudiantes asumen posturas críticas y propositivas, frente a hechos que sienten, huelen, escriben, leen y escuchan; así que la investigación parte del siguiente interrogante: ¿Cómo articular la Literatura con el aprendizaje de las Ciencias Sociales para comprender situaciones vulnerables en tiempos y espacios diferentes sobre derechos humanos, temas de género, pestes, pandemias, miedo, control social y político?

El trabajo se desarrolló desde una Investigación Cualitativa, en la que los actores sociales tuvieron la posibilidad de aportar, dialogar, plantear alternativas, conversar y proponer, a la vez que facilitar la descripción de la realidad desde la mirada de quienes la construyen, desde la visión de los sujetos de su territorio. De manera que el trabajo se interesó por fenómenos y experiencias humanas, y dio importancia a la realidad socialmente construida, porque el mundo cotidiano y dinámico, resulta muchísimo más complejo de lo que aparenta ser.

La metodología de la investigación cualitativa, según Bonilla Castro, E. y Rodríguez Seth, P. (1997) "explora de manera sistemática los conocimientos y valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal" (p.47); dentro de ella, se desarrollan actividades como el análisis crítico de documentos y de algunos trabajos adelantados en la temática referida. Como instrumentos, se utilizaron los grupos focales y el análisis de documentos (literatura).

Resultados: corpus de obras literarias sobre las temáticas; análisis de obras literarias sobre Control Social, Género y Homosexualidad y propuesta didáctica para articular problemas sociales en el aula de clases.

Palabras clave

Literatura, Ciencias Sociales, Recurso Pedagógico

Referencias bibliográficas

Bonilla C., E., y Rodríguez, S., P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. 2 ed. Grupo Norma. 176 p.

Quiroz Posada R. E., & Villa-Ochoa J. A. (2019). Formación en Ciencias Sociales y de los futuros profesores. Un diálogo con el profesor Joan Pagés Blanch. Uni-Pluriversidad, 19(1), 87-96. <https://doi.org/10.17533/udea.unipluri.19.1.06>

Roco Godoy, F. (1995). La literatura como método de conocimiento. <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108760>

Enlace contribución

https://www.youtube.com/watch?v=Y8ZNYPH7_y8

EXPERIÊNCIAS E ESTÁGIO DOCÊNCIA EM TEMPOS PANDÊMICOS EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA DO SUL DO BRASIL: OLHARES DO DISCENTE E DAS DOCENTES EM CONTEXTO VIRTUAL

Ana Roberta Machado Siqueira

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS. Brasil
aanamsiqueira@gmail.com

Leonardo da Silva Greque Junior

leogreque@gmail.com

Vânia Alves Martins Chaigar

Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Rio Grande, RS. Brasil
vchaigar@gmail.com

RESUMO

A experiência de estágio docente em pós-graduações das universidades com programas em educação vem se consolidando ao longo dos anos dentro das instituições de ensino superior como um espaço formativo fundamental para a prática docente que está em construção. Neste resumo, apresentaremos a experiência de uma professora, uma estagiária e um graduando que vivenciaram durante um semestre a sala de aula na modalidade virtual. A leitura de dois lados dessa história se apresenta como fundamental neste processo de construção permanente de uma prática comprometida com todos no espaço da sala de aula, mesmo que neste momento, mediados pela tela.

Essa vivência aconteceu em uma universidade localizada no extremo sul do Brasil: A Universidade Federal do Rio Grande – FURG situada na cidade do Rio Grande, no estado do Rio Grande do Sul, próxima da fronteira com o Uruguai e banhada pelo Oceano Atlântico e pela Laguna dos Patos. A cidade tem pouco mais de 200 mil habitantes e possui sua economia ligada ao porto, pesca, comércio, turismo e a própria universidade que todos os anos recebe alunos de diversas regiões do país e também do exterior. A possibilidade do ingresso no Programa de Pós-Graduação em Educação pela FURG aproximou os interesses da mestranda, junto de sua orientadora, em trabalhar no Estágio Docência a disciplina de didática, ofertada ao curso de Geografia licenciatura.

O trabalho no estágio de docência teve como possibilidade estabelecer um diálogo sobre conceitos de ensino, professor/professora, planejamento, avaliação, bem como sobre temas que emergiram dos diálogos e foram somadas às discussões, como o da educação antirracista e do professor pesquisador, que nos auxiliaram a quebrar os paradigmas de uma educação que vem junto com nosso imaginário e nossa memória escolar – a de um ensino reprodutivista. Desta forma, dialogando com câmeras nem sempre abertas, assistindo a documentários, analisando charges e documentos oficiais, realizando leituras individuais e em conjunto e, também, discutindo no grande e em pequenos grupos fomos construindo uma forma de ensinar e aprender particular e contextualizada. Todos ensinam e aprendem. Todo saber é valorizado!

Essa participação possibilitou desenvolver uma metodologia que permitiu comunicarmo-nos melhor e favoreceu que os alunos participassem e se colocassem como parte do processo, lhes oportunizando mais autonomia e proporcionando momentos de reflexão e de observação, através de um espelho da experiência, os pequenos e cotidianos detalhes que constituem a docência, muitos não curriculáveis (Chaigar e Martins, 2019), posto não fazerem parte de ementas ou programas.

Valemo-nos, para esta escrita, de relatório de estágio, documentos de autoavaliação dos estudantes, plano de ensino e de anotações de sala de aula o que nos permitiu analisar levando em conta distintas perspectivas: da professora regente, da mestranda estagiária e do licenciando em geografia. Esse material foi interpretado pelos autores a partir de seus construtos formativos e de conceitos do educador Paulo Freire, principalmente.

Propusemos que as aulas fossem construídas a partir de problematizações sobre os temas tratados, posto que para Freire (2019) cabe à docência estimular a curiosidade epistemológica mediante o alimento da dúvida e da pergunta. Os registros discentes foram sistematizados em resumos simples, resumos expandidos, plano de ensino, glossário entre outros. Optamos por formas simples de

apontamentos, levando em conta dificuldades dos estudantes evidenciadas em um questionário feito no início do semestre, enviado via Google Formulários. O desafio foi conciliar rigor acadêmico com o contexto pandêmico e o quadro de luto, adoecimentos emocionais, dificuldades econômicas etc.

Cabe destacar que essas atividades foram realizadas na plataforma Ava Furg, de forma assíncrona. Além disso, organizamos um projeto denominado “Conversas com quem gosta de ensinar (geografia)” pelo qual professores de geografia foram convidados a conversar com os licenciandos da turma sobre assuntos específicos como educação antirracista e professor pesquisador, em que exercitamos a escuta e o diálogo durante aulas síncronas.

É importante salientar que compreendemos a educação e o ensino como essa esfera que não tem um fim em si mesmo e que a possibilidade de construir/vivenciar a disciplina desse modo, também é parte de uma proposta que exalta relações sociais mais horizontais e que nos aponta pistas sobre o nosso trabalho enquanto futuros docentes/mestres em educação: exercer a docência é uma forma de praticar nossa – frágil – humanidade, como nos aponta Freire quando afirma que “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também” (2011, p. 81).

Como uma importante evidência sobre o valor pedagógico dessa experiência temos o testemunho de um dos licenciandos que se somou a nós para analisá-la.

Para ele a oportunidade de fazer parte como discente em uma turma em que as aulas foram planejadas coletivamente e com princípios horizontalizados, permitiu que além dos temas propostos fossem desenvolvidos outros, emergentes para o coletivo e, ainda, delimitadas avaliações mais democráticas. Ao oportunizar autonomia aos estudantes possibilitou-se a construção de diálogos com os mesmos, permitindo falar com os alunos e não sobre eles (Freire, 2019), movimento que se faz necessário à prática de ensinar. A metodologia desenvolvida mostrou-se pertinente não só ao momento pandêmico no qual vivemos,

mas permitiu que os futuros professores pudessem experienciar essas práticas e, assim, incorporá-las na construção de suas identidades docentes.

Compreendemos a importância da prática da escuta dos pares, das experiências diversas e da construção coletiva do ensino e da pesquisa, conceitos indissociáveis à educação. Através dos encontros, refletimos sobre a necessidade de conceber a educação como um movimento atento que vai além dos muros das escolas ou das telas dos computadores e celulares, as quais hoje parecemos estar reféns. O contexto pandêmico nos levou a outras plataformas e outros meios de se fazer educação, aproximou-nos virtualmente dos alunos que hoje talvez não pudessem estar conosco, mas, também, nos distanciou perante as vulnerabilidades sociais que gritam se observarmos os dados relacionados à evasão, presenças e participação dos estudantes durante os encontros síncronos. Temos que citar que tivemos muitas evasões, cancelamentos e abandonos. Dentre essas e outras reflexões, acreditamos que a experiência de vivenciar o estágio docência em uma turma de didática também foi de suma importância para evidenciar o caráter provisório, incerto e não estático que a educação tem. Nosso papel enquanto educadores do presente e/ou do futuro, seja do ensino básico ou superior é estarmos atentos às sutilezas presentes nesses cotidianos e, a partir deles, construir coletivamente conhecimentos, modos de ser/estar no mundo comprometidos com a sociedade, e conversando em cochicho com Paulo Freire, na Pedagogia da Autonomia, admitimos: “há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender”.

Palavras chave

Ensino remoto. Estágio Docência. Ensino Superior. Docência. Licenciatura Geografia.

Referências bibliográficas

Chaigar, V. A. M e Martins, D. A. A. (2019) Migrações aladas e inspirações freirianas: formação de professoras/es em contextos do sul. In: Martins, D. A. A, Carrijo, M. C. F. O. B e Rolim, C. L. A. (Orgs.). Singularidades e Resistências na Formação de Professores: Novos/velhos enfrentamentos. (pp. p. 51 – 81). Jundiaí : Paco Editorial.

Freire, Paulo. (2011) Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (50)

Freire, Paulo. (2019) Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (54)

Enlace contribución

<https://anchor.fm/ana-roberta-siqueira/episodes/Experiencias-e-Estgio-docncia-em-tempos-pandmicos-em-uma-universidade-pblica-do-sul-do-Brasil-Olhares-do-discente-e-das-docentes-em-contexto-virtual-e15nf8t>

LEY DE EDUCACIÓN AMBIENTAL INTEGRAL Y SABERES EMERGENTES: DESAFÍOS PARA LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA

Melina Acosta

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.
Toay. La Pampa. Argentina
melinaacosta@humanas.unlpam.edu.ar

María Cristina Nin

Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa.
Santa Rosa. La Pampa. Argentina
ninmcrisrina@gmail.com

RESUMEN

El ambiente es uno de los conceptos vertebradores que conforma la trama explicativa de la Geografía desde sus inicios como ciencia. Aunque en las últimas décadas han cobrado mayor significatividad las problemáticas ambientales y por consiguiente ocupan la agenda académica, educativa, política y la preocupación de la ciudadanía en diferentes escalas territoriales o en diferentes latitudes. Es decir que las temáticas ambientales, se transformaron en problemas socialmente relevantes que desnudan los modelos productivos que marcaron y marcan la relación de las sociedades con la naturaleza (Gurevich, 2011). En este contexto actual, en Argentina se sanciona la Ley de Educación Ambiental Integral Nº 27.621/2021. De este modo, se inaugura un marco político y educativo nacional que propone y estimula la educación ambiental desde el paradigma de la sostenibilidad y con el compromiso de toda la ciudadanía para su puesta en funcionamiento. La propuesta de normativa fue diagramada por el Ministerio de Ambiente y Desarrollo Sostenible (MAyDS), el Ministerio de Educación de la Nación Argentina en articulación con el Consejo Federal de Medio Ambiente (COFEMA) integrado por representantes de las provincias argentinas.

A partir de la implementación de la Ley de Educación Ambiental Integral se propone una planificación estratégica a través del instrumento denominado Estrategia Nacional de Educación Ambiental (ENEA). Asimismo, éste se constituye en una política pública nacional dirigida a

diferentes grupos etarios y sectores sociales y que abarca ámbitos formales e informales de la educación. El objetivo principal es territorializar la educación ambiental en el corto, mediano y largo plazo en todas las jurisdicciones del país (Ley Educación Ambiental Integral, 2021).

Los antecedentes normativos a escala internacional se encuentran en el Acuerdo de París (2016) y en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) vigentes desde el año 2017, y en los que Argentina se compromete a elaborar políticas públicas y convocar a todos los sectores -públicos y privados- empresariales, educativos y a la ciudadanía en general con el propósito de trabajar hacia su cumplimiento, como los mencionados en la Ley General del Ambiente Nº 25.675/2002.

A escala latinoamericana, el Acuerdo de Escazú, Acuerdo Regional sobre el Acceso a la Información, la Participación Pública y el Acceso a la Justicia en Asuntos Ambientales en América Latina y el Caribe (2018) suscripto por veinticuatro de los treinta y tres países de la región y ratificado por doce países incluida Argentina en enero de 2021 constituye un avance en el trabajo conjunto para garantizar la justicia ambiental. El paraguas normativo que implica una Ley de Educación Ambiental Integral, en relación con el Acuerdo de Escazú y los ODS, especialmente el referido a la Educación (ODS 4), a los que mencionan específicamente las temáticas ambientales (ODS 6, 7, 11, 12 y 13) y de manera integral a los 17 ODS debido a que la educación ambiental puede considerarse transversal e integral, nos interpela como geógrafos/as educadores/as tanto en las prácticas de enseñanza en las aulas como en la formación docente específica del profesorado en Geografía.

El presente trabajo tiene como propósito el análisis de la actual y vigente legislación ambiental para propiciar la reflexión por las temáticas ambientales en clave de derechos y ciudadanía. Consideramos que la articulación de los marcos epistemológicos de la geografía, ciencia comprometida con la realidad con los marcos legales contribuirá a enriquecer la formación de los futuros profesores e investigadores en Geografía. En tanto se promueva la toma de conciencia a partir de la reflexión, así como la incorporación de saberes del curriculum con los

principios rectores que presenta específicamente la ley en propuestas de enseñanza o unidades didácticas y en investigaciones, estaremos en concordancia con las demandas territoriales. Es por ello que nos preguntamos ¿cómo concebir una mirada ambiental de la enseñanza que esté a la altura de este tiempo? ¿Por qué sería relevante? ¿Cómo desarrollar prácticas que incorporen la emergencia y la urgencia ante la crisis climática? De este modo, la educación de geógrafos en perspectiva ambiental nos permitirá territorializar las prácticas, las temporalidades y recuperar voces para su análisis e interpretación a partir de las múltiples dimensiones de los procesos sociales, tecnológicos, culturales, ecológicos, económicos, políticos y a múltiples escalas de análisis.

La deconstrucción del marco normativo posibilitará elaborar orientaciones didácticas y pedagógicas para la incorporación de saberes emergentes como las problemáticas ambientales a las propuestas de enseñanza en las aulas de Geografía. En síntesis, se pretende asumir el compromiso ético y político frente a los contenidos a enseñar y estimular el planteo de nuevas preguntas de investigación. A partir de este análisis e interpretación se proyecta contribuir a la elaboración de la agenda de temáticas ambientales desde el marco de una Geografía comprometida con los problemas territoriales relevantes.

Palabras clave

Geografía, Educación Ambiental, Compromiso Ético y Político, Saberes Emergentes

Referencias bibliográficas

Acuerdo de Escazú (2021). Recuperado de: <https://www.cepal.org/es/acuerdodeescazu>.

El Acuerdo de París (2016). Recuperado de: <https://unfccc.int/es/process-and-meetings/the-paris-agreement/el-acuerdo-de-paris>

Gurevich, R. (2011). (Comp). Ambiente y Educación. Una apuesta al futuro. Buenos Aires: Paidós.

Ley de Educación Ambiental N° 27621/2021. Recuperado de: <https://www.argentina.gob.ar/ambiente/accion/ley/de/educacion/ambie>

ntal y
https://www.boletinoficial.gob.ar/detalleAviso/primera/245216/20210603

Objetivos de Desarrollo Sostenible (s/f). Recuperado de:
https://www.cepal.org/es/temas/agenda-2030-desarrollo-sostenible/objetivos-desarrollo-sostenible-ods

Ley General de Ambiente Nº 25.675/2002. Recuperado de:
https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25675-79980/texto

Enlace contribución

<https://view.genial.ly/610c46d6ec85c00d81b2051c/video-presentation-videopresentacion-acostanin>

LA IMPORTANCIA DE LA VACUNACIÓN COMO ACTO DE RESPONSABILIDAD SOCIAL

Julieta Barthet Mozzorecchia
ESSOPA 3183 /UGR. Funes/Rosario. Argentina
julietabarthet@gmail.com

Paula Burdisso
ESSOPA 3183 /UGR. Funes/Rosario. Argentina
paulaburdisso@gmail.com

María Florencia Folledo
ESSOPA 3183 /UGR. Funes/Rosario. Argentina
florfolledo@gmail.com

Mauro Miguez
ESSOPA 3183 /UGR. Funes/Rosario. Argentina
1985mauro.miguez@gmail.com

RESUMEN

El presente trabajo propone una modalidad de aprendizaje integral para estudiantes de 4 to y 5 to año del nivel medio, enfocado en comprender el concepto de la vacunación como un derecho y una responsabilidad social para nuestra comunidad. El abordaje se realizó de forma multidisciplinaria con actividades interdisciplinarias, entre materias del área de las ciencias sociales y naturales. Su implementación se realizó íntegramente de manera virtual a través del envío de módulos que abordan contenidos relacionados a las enfermedades infecciosas, la historia de las vacunas, la legislación vigente en nuestro país, el funcionamiento de nuestro sistema inmune y el efecto de protección que ejerce la vacunación en la población vulnerable. También se desarrollaron clases sincrónicas para debatir y compartir ideas de forma colectiva. El balance general de la actividad fue muy positivo, lo que se evidenció con el alto nivel de compromiso, la riqueza de los debates y la calidad de las producciones de los estudiantes.

Introducción

La Escuela Raúl Arino es una institución educativa cuyo eje principal se centra en una metodología de enseñanza caracterizada por la interdisciplinariedad, la investigación y el trabajo por proyectos (Ander-Egg y Aguilar, 2005). Como docentes involucrados en la construcción de propuestas que integren los procesos científicos y cotidianos de la institución, aspiramos a que los estudiantes sean protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, y logren adquirir una visión crítica de la realidad en la que estamos insertos. En búsqueda de estrategias centradas en la investigación de problemáticas actuales, surgió la idea de realizar un proyecto dirigido a estudiantes de 4to y 5to año de la orientación en Ciencias Naturales del nivel medio, centrado en fundamentar la importancia que tiene el acto de vacunación para la salud pública. La planificación del mismo, se llevó a cabo con una modalidad virtual. El abordaje interdisciplinario de la temática, comprendió a las materias Salud y Adolescencia, Historia, Construcción de la Ciudadanía y Biología, a partir de las cuales se abordaron contenidos relacionados con endemias, epidemias, pandemias; el origen de las vacunas y su contexto histórico, el origen de la vacunación en Argentina, el método científico; el funcionamiento del sistema inmune; la responsabilidad social, el sistema sanitario argentino y la normativa vigente y el derecho comparado. La implementación del proyecto, se llevó a cabo mediante el envío de módulos que incluían contenidos y actividades destinadas a que los estudiantes investiguen, reflexionen y plasmen los conocimientos adquiridos. Sin dudas, la pandemia ha visibilizado muchos de los temas abordados en este proyecto, abriendo paso también, a la instalación de conjeturas y teorías sin fundamento científico en la sociedad. En este sentido sostenemos que el presente proyecto no es únicamente un texto de carácter académico, sino que también es una más de las estrategias posibles para impulsar y fortalecer las dinámicas de participación que nos aseguran un currículum como construcción social.

Objetivos

El objetivo general de este trabajo es que los alumnos comprendan la importancia de llevar a cabo una vacunación responsable. Para cumplir con este objetivo, se propusieron los siguientes propósitos: - Diferenciar qué son las endemias, epidemias y pandemias - Conocer cómo fue el

desarrollo de vacunas a lo largo de la historia y cuál fue su impacto social, particularmente en Argentina - Comprender qué son las vacunas y sus mecanismos de acción - Identificar derechos y normas relacionadas con la vacunación obligatoria - Comprender el acto de responsabilidad social relacionado con la vacunación

Desarrollo de la experiencia

El presente proyecto fue planificado para desarrollarse durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio, con una modalidad virtual. A lo largo del proyecto, hubo una frecuencia de un encuentro semanal, con alternancia entre envío de módulos y encuentros sincrónicos destinados a contextualizar las actividades y a despejar dudas. Cada módulo fue presentado para trabajar un área específica del conocimiento dentro de las que se incluyen: i) un marco para comprender el problema, ii) la historia de las vacunas, iii) el funcionamiento de las vacunas, iv) el marco regulatorio asociado a la vacunación y v) la evidencia científica de la efectividad de las vacunas y la importancia social de la vacunación. En cada caso, se presentó un marco teórico y actividades dirigidas a conocer la historia familiar de cada estudiante en relación con las vacunas, así como propuestas para investigar, interpretar información y generar distintos productos como infografías y cómics que transmitieran un mensaje a la sociedad. Si bien cada módulo fue evaluado individualmente, la evaluación global del trabajo se realizó mediante una actividad integradora destinada a justificar la elección de sus producciones. Esta actividad final incluyó, también, un trabajo que se desarrolló mediante técnicas de metacognición, donde los estudiantes pudieron reflexionar sobre sus propios saberes y el camino recorrido para alcanzarlos.

Conclusiones

A modo de balance final, podemos observar que, en líneas generales, la metodología de trabajo propuesta ofreció altos niveles de comprensión de los contenidos curriculares abordados. Si bien existieron casos de desconexión total o dificultades de comprensión que merecieron especial atención, y que podrían ser optimizadas en un contexto presencial, consideramos que el resultado global del proyecto fue muy positivo. Por último, nos parece importante resaltar que el presente proyecto no solo tuvo una muy buena aceptación entre los estudiantes, quienes lograron

comprometerse y ser protagonistas de la propuesta, sino que, además, produjo un importante impacto de socialización en la comunidad educativa representando un desafío sumamente enriquecedor para los docentes que formamos parte del equipo de trabajo.

Palabras clave

Vacunas, Historia de las Vacunas, Inmunidad de Grupo, Obligatoriedad de Vacunas

Referencias bibliográficas

Ander-Egg E. y Aguilar M.J. (2005). Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos sociales y culturales. Lumen-Hvmanitas.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=WEq4UASmqus>

TERRORISMO Y VIOLENCIA DE MOTIVACIÓN POLÍTICA EN LA HISTORIA RECIENTE DEL PAÍS VASCO. ESTUDIO DESCRIPTIVO SOBRE LOS CONOCIMIENTOS DEL PROFESORADO EN FORMACIÓN

Leire Albás

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Donostia-San Sebastián. España.

leire_albas@hotmail.com

Naiara Vicent

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Donostia-San Sebastián. España.

naiara.vicent@ehu.eus

Iratxe Gillate

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Donostia-San Sebastián. España.

iratxe.gillate@ehu.eus

Alex Ibañez-Etxeberria

Dpto. de Didáctica de las Matemáticas, Ciencias Experimentales y Sociales. Facultad de Educación, Filosofía y Antropología. Universidad del País Vasco (UPV/EHU). Donostia-San Sebastián. España.

alex.ibanez@ehu.eus

RESUMEN

Tras el escenario creado por la tregua y posterior disolución de ETA, el País Vasco se ha visto inmerso en un proceso de pacificación, dentro del cual se están desarrollando diferentes programas educativos dirigidos a la juventud vasca. Uno de estos programas es el impulsado por el Gobierno Vasco (2013) y que lleva por título "Módulo Educativo Adiantan. Aprendizajes de dignidad humana, convivencia y empatía mediante una experiencia de escucha de testimonios de víctimas" (en

adelante Adi-adian). Este proyecto tiene como objetivo dar a conocer a la juventud vasca parte de su historia reciente desde el punto de vista de las víctimas, ofreciendo una experiencia a través de la empatía, la dignidad y derechos humanos y la convivencia (Gobierno Vasco, 2013). Para ello, el soporte principal de la propuesta son los testimonios orales de víctimas directas de la violencia, que se convierten en patrimonio de gran valor para una sociedad que trata de recomponer la convivencia entre sus miembros (Arana, 2012).

Conscientes de la importancia de tratar temas o problemas socialmente relevantes en el aula de las ciencias sociales (López-Facal y Santidrián, 2011) el departamento de Didácticas de las Ciencias Sociales de la Universidad del País Vasco (UPV/EHU) comenzó en el curso 2016-2017 a implantar el programa Adi-adian en la formación del profesorado, en los grados de Educación Infantil y Primaria, Educación Social y el Master de Formación del Profesorado, abordando así el caso concreto de pacificación de la sociedad vasca y el reconocimiento de las víctimas de la violencia en la enseñanza de las ciencias sociales.

Esta comunicación presenta una parte de la investigación desarrollada dentro de un Proyecto de Innovación Educativa (HBP2019-20/102) que tiene por objetivo evaluar la implementación del programa Adi-adian en los grados previamente mencionados. Concretamente busca conocer qué sabe el profesorado en formación en el País Vasco respecto a los pasajes violentos de su historia reciente, las fuentes de información a través de las que han recibido la información y la satisfacción con la información recibida.

En el proyecto han participado 818 estudiantes de las tres facultades de educación de la Universidad del País Vasco (UPV-EHU). En concreto, se trata de alumnado de los grados de maestro en Educación Infantil (n=174) y Educación Primaria (n=566), así como del grado en Educación Social (n=27) y el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria en Ciencias Sociales (n=51). La metodología utilizada parte de un enfoque metodológico cuantitativo, para lo que se ha creado un cuestionario autoaplicado de 25 ítems.

En cuanto a los resultados, apuntan que el alumnado ha mostrado un conocimiento general de los acontecimientos violentos ocurridos durante la historia reciente del País Vasco medio con tendencia a bajo. Así mismo, el alumnado de Master tiene mayores conocimientos que el alumnado de Grado sobre los diferentes tipos de violencia ocurridos en el País Vasco.

Respecto a los espacios en los que el alumnado dice haber adquirido los contenidos sobre vulneración de derechos humanos en la historia reciente del País Vasco, se observan diferencias según el grado de estudio. Las fuentes principales del alumnado de Máster son los medios de comunicación, la familia y las redes sociales sucesivamente, mientras que del alumnado de Grado prevalecen la familia, la escuela y los medios de comunicación.

En cuanto al grado de satisfacción del alumnado con la información recibida, tanto los y las estudiantes del Máster como los de Grado, principalmente expresan que están poco satisfechos o muy insatisfechos.

Dicho esto, esta investigación refleja que el futuro profesorado participante no conoce bien el pasado vinculado a los acontecimientos violentos ocurridos en y desde el País Vasco, destacando el desconocimiento que el alumnado muestra en las preguntas vinculadas a cifras específicas (por ejemplo, el nº de personas extorsionadas o torturadas). Esto muestra que es necesario trabajar también con las víctimas que han sufrido unos niveles de violencia más ocultos o menos evidentes.

Por otro lado, se considera interesante preguntar a las personas participantes su opinión respecto al tema que trata este cuestionario, pudiendo trabajar en torno a la batalla del relato.

Palabras clave

Problemas relevantes en Ciencias Sociales, Evaluación de programas educativos, Educación para la paz, Educación para la ciudadanía

Referencias bibliográficas

Arana, R. (2012). Las víctimas en la Educación Vasca. Un testimonio de valor. Vitoria-Gasteiz. Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco. Servicios Central de publicaciones del Gobierno Vasco.

Gobierno Vasco (2013) Plan de Paz y Convivencia 2013–16. Un objetivo de encuentros sociales. Gobierno Vasco, Vitoria-Gasteiz.

López-Facal, R. y Santidrián, V.M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 69, 8-20.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/14RW668mNFXLrW3ZVgKNxbBEOfZjp0YFd/view>

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN INDÍGENA PROPIA. I.E.T. ÁVARO ULCUÉ CHOQUÉ, COMUNIDAD ZENÚ

Ricardo Andrés Cogollo Vega
Universidad de Córdoba. Montería. Colombia
ricardoandres.cogollo@gmail.com

Rafael Daniel Medina Polo
Universidad de Córdoba. Montería. Colombia
rafaelmedinapolo@gmail.com

RESUMEN

La educación propia es aquel modelo educativo que permite que las comunidades indígenas apliquen y desarrollen su propia educación de acuerdo con sus propias normas, metodologías, concepciones y pedagogías.

Las ciencias sociales es un área de gran importancia a la hora de implementar estos modelos educativos, es por esta razón que se ha hecho necesario obtener experiencias de enseñanzas, didácticas y metodológicas en la implementación del área de ciencias sociales en las escuelas indígenas. Este tipo de experiencias aportan una amplitud en el saber pedagógico, ya que se ponen a consideración otros tipos de escuela, y otros métodos de enseñanza-aprendizaje.

La investigación que llevará a cabo la materialización de esta ponencia se realizó en la Institución Educativa Álvaro Ulcué Chocué, escuela perteneciente a la etnia Zenú, en el municipio de Tuchín, Córdoba; donde se revisó los planes de estudio y los referentes pedagógicos consagrados en el PEI-PEC, proyecto educativo sustentado en el SEIP (Sistema Educativo Indígena Propio), al tiempo que se realizaron entrevistas a profundidad, reforzadas en un grupo focal, para conocer la forma de enseñanza y aplicación del área de ciencias sociales en esta comunidad. El trabajo estuvo enmarcado en referentes teóricos que sustentan el trabajo de la educación propia para los pueblos indígenas,

pero principalmente tuvo una concepción freiriana de la educación, especialmente cuando Freire expresa que:

«El trabajo formativo docente es inviable en un contexto que se piense teórico, pero que al mismo tiempo tienda a parecer alejado e indiferente con respecto al contexto concreto del mundo inmediato de la acción y de la sensibilidad de los educandos» (Freire, 2010, p. 120)

Es así como se entiende que el trabajo de la escuela no puede estar separado del contexto vivencial de los niños y jóvenes indígenas y su cultura, que a fin de cuentas lo representa todo.

A partir de lo revisado en la documentación como el PEC, y lo observado y lo profundizado en las entrevistas, se pudo constatar que en las aulas de clases se realiza un constante dialogo de saberes, donde los conocimientos propuestos en la escuela, en este caso, las ciencias sociales, confluyen con los saberes indígenas. En una de las entrevistas al docente de ciencias sociales se precisó que en las distintas disciplinas, se trabaja siempre desde lo propio, la historia local de lucha y resistencia, profundizando siempre la historia indígena, aquella transcurrida al margen la historia convencional, para así despertar en los estudiantes un pensamiento descolonizador; también se trabaja sobre las instituciones, la democracia y los derechos comunitarios, en el componente político, para que con todo lo aprendido se perfilen jóvenes líderes y lideresas que participen en comunidad y se unan a la lucha constante por la dignidad del pueblo Zenú; de igual manera desde el saber geográfico, se reconoce el territorio propio y los saberes indígenas, conociendo la flora, fauna, recursos naturales, economía, para fomentar en los estudiantes la defensa misma del territorio. En fin, se realiza todo un proceso que contribuye a la afirmación de la identidad cultural de los educandos, y que realmente armoniza la cultura escolar y la cultura comunitaria; atendiendo a lo que, en teoría, expresa el PEC cuando sostiene que el área de ciencias sociales debe:

«Desarrollar habilidades para establecer relaciones sociales y organizaciones sanas con conciencia ética y política a partir de la valoración de nuestra cultura y territorio, fundamentadas en nuestra

cosmovisión, organización y memoria histórica, formando líderes que contribuyan al fortalecimiento del pueblo Zenú» (PEC ZENÚ, 2016)

Pero el área de ciencias sociales no trabaja sola, el currículo propio de la institución trabaja la implementación de la cátedra Zenú donde se estudia todo lo referente a la cultura (mitos, leyendas, tradiciones), acompañado de procesos extracurriculares con la comunidad, en espacios culturales de aprendizaje.

Con todo lo anterior se puede evidenciar procesos de enseñanza donde las ciencias sociales confluyen tanto en el contexto teórico como el contexto concreto, y revitaliza la identidad cultural de los jóvenes zenúes; y de esta manera las ciencias sociales en la escuela Álvaro Ulcué Chocué «se hace competente en trabajar por la realidad de la comunidad y de los educandos, y logra comprender y articular los procesos de identidad cultural en los espacios de aprendizaje escolar». (Cogollo & Medina, 2021, p. 143)

Palabras claves

Educación propia, comunidades indígenas, ciencias sociales.

Referencias bibliográficas

Cogollo, R. & Medina, R. (2021) La educación indígena propia en la construcción del proyecto de vida y la afirmación de la identidad cultural de los estudiantes de la comunidad Zenú. Universidad de Córdoba.

Freire, P. (2010) Cartas a quien pretende enseñar (segunda ed.) Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

PEC ZENÚ. (2016) Proyecto educativo comunitario "sentir y pensar Zenú" (PEC). San Andrés de Sotavento, Córdoba.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=UAAAYprc4Q>

LA PAPA, DEL CAMPO A LA ESCUELA VIRTUAL: UNA PROPUESTA DESDE EL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS (ABP) PARA LA EDUCACIÓN RURAL

Erika Daniela Álvarez Ahumada

erika.alvarez@colcoop.edu.co

Colegio Cooperativo de Cogua. Cogua. Colombia

Jefferson de Jesús Narváez Mora

Docente Liceo María Nell. Bogotá D.C. Colombia

dcs_jdnarvaezm042@pedagogica.edu.co

RESUMEN

Este trabajo nace desde los encuentros del Semillero de Investigación en Educación Geográfica (SIEG) de la Universidad Pedagógica Nacional, allí se propuso en mayo de 2020 un conversatorio virtual llamado: Educación rural en tiempos de aislamiento social, en este espacio se propició algunas reflexiones alrededor del rol docente, la educación rural, y especialmente en los retos que ha traído consigo la coyuntura actual de la pandemia mundial covid-19. Asumir la educación desde la virtualidad ha sido un desafío grande para miles de colegios en Colombia, y en especial para las zonas rurales en donde la cobertura de internet es nula o deficiente y las familias no cuentan con dispositivos de conexión. Por lo tanto, los docentes han tenido que realizar guías de trabajo para gran cantidad de estudiantes, asignaturas o cursos, lo que genera un desgaste tanto para los estudiantes como para los docentes.

En ese orden, se busca proponer una alternativa de enseñanza en la que se brinde una herramienta para docentes que tienen que crear contenidos para el aprendizaje de sus estudiantes en contextos particulares como las aulas multigrado; y se pueda romper así con las barreras de los contenidos rigurosos de la escuela tradicional.

Así, el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), se convierte en una herramienta metodológica que le hace frente a algunos retos permitiendo que los estudiantes desarrollen un aprendizaje autónomo y colaborativo, facilita la transversalidad e interdisciplinaridad en el aula, surge desde la búsqueda de respuestas sobre una pregunta del contexto

inmediato del estudiante, es fácilmente aplicable en las aulas multigrado, y finalmente permite que el estudiante asuma una serie de tareas para la entrega de un producto final; adquiriendo en suma una serie de habilidades y destrezas. Por consiguiente, desde una misma temática se puede abordar los contenidos de diferentes asignaturas, con estudiantes de diferentes edades o cursos. Lo que posibilitaría que un colegio pueda crear un material flexible y práctico para todos los estudiantes.

Para implementar el (ABP), se propone que, desde el área de Ciencias Sociales, se problematice y se analice el espacio rural. Es decir, lo evidenciado y vivido, por el estudiante en su contexto inmediato en tanto que los elementos físicos y las acciones que se desarrollan en el campo podrían ser objetos de estudio; como el cultivo de papa ya que es un elemento recurrente en los espacios rurales de las zonas altas de Colombia, y al ser un elemento cercano, la cotidianidad del estudiante en muchas veredas gira alrededor del cultivo y consumo de este alimento. De manera que, en esta propuesta se quiere reconocer al cultivo de la papa y a la papa en si, como una herramienta para el aprendizaje transversal de las áreas de Biología, Ciencias Sociales (Geografía e Historia), Matemáticas, y Humanidades.

Así desde el enfoque metodológico del (ABP), se busca diseñar una serie de pasos y actividades para que los docentes desde una pregunta inicial puedan integrar las diferentes áreas del conocimiento, y que desde los mismos estudiantes surja un resultado que dé cuenta a dicha pregunta. Conciernen algunos pasos tales como: crear grupos de trabajo con diferentes roles, definir tareas, llegar a la búsqueda y análisis de la información, diseñar y presentar el producto final, y, por último, socializar la respuesta entre los estudiantes a la pregunta inicial.

Para concluir el (ABP) es una herramienta fundamental para el escenario de una escuela virtual, además que fomenta el diálogo de conocimientos de diferentes asignaturas entorno a una temática o problemática central, en este caso desde las Ciencias Sociales; como lo es la importancia, uso y transformación histórica del espacio rural; y que se puede articular con la cotidianidad del estudiante en el campo o la ruralidad. Por otra parte, esta propuesta no es rígida y se puede

adecuar a los diferentes contextos y problemáticas cotidianas del estudiante. El cultivo de papa en este caso funciona solamente como un ejemplo, de que sí se puede transversalizar los contenidos. Es decir, si en las zonas altas la papa es importante, el cultivo de café para otros territorios ha sido un elemento dinamizador tanto histórica como geográficamente del espacio y sus relaciones, por lo tanto, se podría utilizar de acuerdo con la perspectiva de cada docente e institución. En definitiva, se pretende contribuir a los retos de la educación rural, creando una propuesta basada en el (ABP), que transversalice las asignaturas básicas de la escuela, con el cultivo de la papa.

Palabras clave

Educación rural, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), Didáctica de la Ciencias Sociales, Cultivo de papa.

Referencias bibliográficas

Sánchez, J. (2013). Qué dicen los estudios sobre el Aprendizaje Basado en Proyectos. *Actualidad pedagógica*, 1-4.

Reverte Bernabeu, J., Gallego, A. J., Molina-Carmona, R., & Satorre Cuerda, R. (2007). El aprendizaje basado en proyectos como modelo docente. *Experiencia interdisciplinar y herramientas groupware*.

Arias Gaviria, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Revista Educación Y Ciudad*, (33), 53-62. <https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1647>

Parra, A., Mateus, J. y Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y Nudos*, 6(45), 52-65.

Álvarez, E. (2020). *Del campo a la ciudad: construcción de pensamiento espacial con estudiantes de grado noveno de la IEDR Las Margaritas (Cogua)*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Chacón, M. (MAYO de 2020). Solo el 17 % de los estudiantes rurales tiene Internet y computador. *EL TIEMPO*.

Gómez, V. (1994). Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia. Revista Educación y Pedagogía.

Mendoza, A. (mayo de 2020). Conversatorio: Educación rural en tiempos de aislamiento social. Encuentro virtual: Universidad Pedagógica Nacional.

Semana Rural. (Julio de 2019). El campo, con menos gente de lo que se creía. Semana.

Soto, D., & Molina, L. (2018). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. SABER, CIENCIA Y Libertad.

Enlace contribución

<https://bit.ly/3jJj31t>

ANÁLISIS GEOPOLÍTICO PARA REFLEXIONAR SOBRE LA RENOVACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES Y SU ENSEÑANZA

Dinorah Motta de Souza

Facultad de Derecho-Universidad de la República. Montevideo. Uruguay.

dinorahmdes@gmail.com

RESUMEN

Inmerso en múltiples transformaciones y una pandemia global, el mundo del siglo XXI se caracteriza por la desigualdad económica, las relaciones asimétricas entre los Estados y por la continuidad de la hegemonía cultural impuesta desde el espacio anglo-americano-europeo, con el avance sostenido del poder del espacio índico-pacífico que se aviene a la competencia dentro del sistema de capitalismo global, en el cual los países periféricos son espacios subordinados.

El relacionamiento en el campo científico-académico también se caracteriza por la desigualdad. Quienes han alcanzado una posición dominante en la esfera pública transnacional (Gupta y Ferguson, 1992) imponen una forma de hacer ciencia y definen los requerimientos para pertenecer a dicho campo. Para que alguien sea reconocido como científico debe ajustarse al modelo científico dominante a nivel internacional, que ha naturalizado los fundamentos del pensamiento neoliberal e instalado prácticas acordes a un patrón que es presentado como inevitable.

Según Bonilla-Molina (2016) el sistema educativo es un engranaje necesario para que los países centrales impongan a los periféricos la ruta de las adaptaciones que requieren los intereses del capital y su modelo de producción. Para ello, desde los espacios centrales de enunciación se apela a la legitimidad científica para promover propuestas transformadoras de los sistemas educativos válidas para todo tiempo y lugar geográfico. La estrategia en los años noventa del Siglo XX desde algunos organismos internacionales fue prestar apoyo económico a los países periféricos, condicionado por la aplicación de recetas concretas para la implementación de transformaciones educativas. En el siglo XXI, en cambio, la estrategia es la preparación

de "contextos persuasivos" (de Sousa Santos, 2009) extrapolando a la periferia las categorías generadas en las usinas del conocimiento global. Es el caso del enfoque educativo STEM, nacido en Estados Unidos, que integra las ciencias, la tecnología, la ingeniería y la matemática para la preparación de los jóvenes para su futura incorporación al mundo laboral. También es el caso de la Red Global de Aprendizajes (RGA) que proviene de una alianza de países como Australia, Canadá, Estados Unidos, Finlandia, Holanda y Nueva Zelanda, que con el liderazgo del pedagogo canadiense Michael Fullan, promueven un cambio global en la educación con la finalidad de preparar a los jóvenes "para los retos del siglo XXI", a partir del desarrollo de "Nuevas Pedagogías para el Aprendizaje Profundo" (Pereyras, 2015) y "las competencias transversales para la vida". Fueron invitados a participar de esta RGA dos países periféricos, Colombia y Uruguay, este último a través del Plan Ceibal. Precisamente la RGA plantea una colaboración internacional que "busca integrar nuevas formas de enseñar y aprender en instituciones educativas de diferentes partes del mundo, a través de un marco común de acciones e investigación" y que "la tecnología tiene un rol central como forma de ampliar significativamente el acceso a la información y acelerar los resultados pedagógicos".

Ambos modelos jerarquizan la definición de competencias transversales para la vida, ponen el énfasis en las nuevas tecnologías y establecen una jerarquía de saberes para la formación de los ciudadanos del futuro. En tiempos de pandemia las nuevas tecnologías han sido fundamentales para darle continuidad a la enseñanza, lo que fue posible para algunos sectores sociales. En un mundo en el cual la ciencia se asocia a las nuevas tecnologías, ofrece posibilidades para la industria y la mercantilización, mientras las ciencias sociales, las humanidades y la filosofía no resultan rentables y lo que es peor, pueden llegar a ser perturbadoras (Campillo, 2019) si se desarrollan con libertad y se piensan y producen conocimientos desde las necesidades contextuales. En esta coyuntura, donde el pensamiento social es marginado, se hace necesario reivindicar la importancia de las Ciencias Sociales y Humanas y el pensamiento filosófico en el sistema educativo y en los grandes debates de la vida pública (Campillo, 2019, p. 454). Como saber y poder van unidos, Campillo (2019) propone que los países de América Latina, el Caribe y la Península Ibérica formen una alianza para

preservar su patrimonio cultural común y actúen en el escenario global en forma coordinada, en un espacio propio de los países periféricos, que difunda sus investigaciones y teorizaciones “sobre lo propio y lo ajeno” (Beigel, 2013, p.123) en las lenguas hispana y lusitana. También se deben generar nuevos parámetros para comparar publicaciones y universidades, tomando distancia de la mercantilización del mundo académico (Bourdieu, 1999).

La historia que se impuso y que se divulga aún hoy en las escuelas y universidades del planeta se ha construido desde una mirada eurocentrada. Para tomar distancia epistémica de los espacios hegemónicos una idea clave es revisar y volver a contar la historia de los pueblos del planeta, porque como señala Dussel (2008), “las historias no sólo indican el tiempo de los acontecimientos sino igualmente su lugar geopolítico” (p. 156).

También son necesarias metodologías alternativas al modelo dominante de producción científica. Abordar la realidad en su complejidad requiere salirse del logocentrismo y movilizar emociones. En este sentido, los trabajos de investigación que integran a los textos escritos los textos visuales, e invisten a los investigados como productores de conocimiento sobre sus realidades, contribuyen a repensar y renovar el habitus científico dominante.

Para hacer posible este conjunto de transformaciones los países periféricos deben aumentar la inversión pública en educación y apostar a la investigación en Ciencias Humanas y Sociales atendiendo las necesidades locales. Los profesores e investigadores de la periferia deben construir vínculos intelectuales e interinstitucionales, y participar activamente en la transformación de las propuestas curriculares.

Las Ciencias Sociales deben abrirse y reestructurarse (Wallerstein, 2006) y producir conocimientos con perspectivas epistemológicas generadas desde y para el Sur (de Sousa Santos, 2013). Estas nuevas miradas deben ingresar al currículo y a las aulas.

Palabras clave

Ciencias Sociales, geopolítica, transformaciones educativas

Referencias bibliográficas

Beigel, F. (2013). Centros y periferias en la circulación internacional del conocimiento. En revista Nueva Sociedad, No 245: 110-123.^[1]_[SEP]

Bourdieu, P. (1999). Intelectuales, política y poder. Buenos Aires: Eudeba.

Bonilla-Molina, L. (2016). Apagón Pedagógico Global. Las reformas educativas en clave de resistencias. Viento Sur, N° 147.

Campillo, A. (2019). Geopolítica y geofilosofía: el lugar de Iberoamérica en el mundo. En revista Bajo Palabra. II Época, Nro. 22: 443-458.^[1]_[SEP]

Dussel, E. (2008). Meditaciones anti-cartesianas: sobre el origen del anti-discurso filosófico de la Modernidad. Tábula Rasa. N°9. Bogotá.

Gupta. A. y Ferguson, J. (1992). Beyond Culture: space, identify and the politics of difference. En: Cultural Anthropology, N°1. Vol. 7, pp 6.23.

Pereyras, A. (2015). ¿Qué es el aprendizaje profundo? Nuevas pedagogías para el cambio educativo. Red Global de Aprendizajes.

Disponible en:
https://redglobal.edu.uy/storage/app/media/recursos/AP_ale-pereyras.pdf

De Sousa Santos, B. (2009). Una epistemología del sur. México: Siglo XXI.

Wallerstein, I. (2006). Abrir las Ciencias Sociales. México: Siglo XXI.

Enlace contribución

https://www.canva.com/design/DAEouU8AhwU/GwwyX8V_XMtKJhWPmQ_1EA/view?utm_content=DAEouU8AhwU&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=recording_view

Conversatorio 5

¿Cómo podemos vincular experiencias de enseñanza en ciencias sociales con la realización de investigaciones educativas, y desde ambas contribuir en la construcción de territorios de vida digna y paz?

¿QUÉ GEOGRAFÍA APRENDER, QUÉ GEOGRAFÍA ENSEÑAR? UNA LECTURA DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR EN BOGOTÁ

Óscar Iván Lombana Martínez

Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.,
Colombia
oilombana@pedagogica.edu.co

Luis Felipe Castellanos Sepúlveda

Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.,
Colombia
lfcastellanoss@pedagogica.edu.co

Nubia Moreno Lache

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.,
Colombia
nmorenol@pedagogica.edu.co - nmorenol@udistrital.edu.co

Alexánder Cely Rodríguez

Departamento de Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional.
Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia. Bogotá D.C.,
Colombia

RESUMEN

La presente ponencia hace parte del proyecto de investigación “¿Qué geografía aprender, qué geografía enseñar? Una lectura de la geografía escolar en Bogotá” (Código CIUP DCS 558-21), la cual busca investigar la enseñanza de la geografía en un conjunto de instituciones del sistema educativo de la ciudad de Bogotá. Nos interesa caracterizar concepciones, prácticas, saberes, temáticas, contenidos y proyectos pedagógicos, así como ausencias, limitaciones y posibilidades en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, con el propósito de aportar, desde los hallazgos, insumos para la comprensión de la

relevancia de la enseñanza del saber geográfico y de la educación espacial en los contextos escolares, así como de la formación docente en el campo de la educación geográfica.

Metodológicamente el proyecto se plantea como una investigación educativa de corte cualitativo-interpretativa de tipo exploratorio basado en el enfoque hermenéutico, en tanto busca describir e interpretar la realidad educativa desde su interior; razón por la cual se acoge el estudio de caso para abordar los ejes que motivan el interés de indagación.

La investigación busca aportar una lectura a la geografía escolar en instituciones del sistema educativo de la ciudad de Bogotá, destacando fortalezas, debilidades y posibilidades para construir una radiografía de la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar, con el ánimo de reconocer cómo estos hallazgos se relacionan e inciden en la formación de los futuros docentes de ciencias sociales, particularmente en la Línea de Educación Geográfica en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica Nacional.

También nos interesa contribuir en el proceso de fortalecimiento y reflexión del Grupo Geopaideia así como su rol en la formación de docentes investigadores por medio del trabajo con los monitores de investigación - docentes en formación - de la Licenciatura en Ciencias Sociales, particularmente, con el aporte al conocimiento geográfico y pedagógico, asociado con la importancia de reflexionar la geografía escolar. El objetivo general es comprender concepciones, saberes y prácticas pedagógicas en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá.

Acompañan a la investigación las siguientes preguntas orientadoras:

- ¿Cómo se entiende la geografía escolar en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?
- ¿Qué elementos se tienen en cuenta para establecer la geografía en el currículo de las instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?

- ¿Cuáles son las concepciones y prácticas asociadas con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?
- ¿De qué manera la formación docente incide en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía en instituciones educativas de la ciudad de Bogotá?

La enseñanza y el aprendizaje de la geografía, en contextos escolares y en la sociedad en general, suele asociarse como un conocimiento memorístico y enunciativo; interpretación que niega su importancia para la comprensión del espacio, del desarrollo de las sociedades, de la búsqueda de justicia socio espacial, de mejores relaciones en la dupla sociedad – entorno geográfico, entre otros. Estas concepciones conducen a un desconocimiento de la geografía, así como a su marginalidad en currículos y proyectos pedagógicos en tanto se asume que lo geográfico, a lo sumo, corresponde a referenciar la ubicación de lugares, a calcar mapas o a repetir accidentes biofísicos de manera enunciativa.

Indagar la enseñanza y el aprendizaje de la geografía es en una posibilidad para interiorizar nuestras propias acciones, considerar las fortalezas, debilidades y posibilidades en relación con la geografía escolar así como construir una mirada crítico reflexiva que arroje algunas contribuciones para aportar en la consolidación de otras lecturas del saber geográfico, su necesidad en la escuela y en la formación de nuevas generaciones; también es importante considerar los procesos de formación de docentes en el programa de licenciatura, así como en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas en contextos escolares, pues ellos serán quienes a futuro asuman la enseñanza y el aprendizaje de la geografía.

La propuesta es pertinente porque: a) aboga por construir una reflexión y una lectura crítica – propositiva asociada con la enseñanza y el aprendizaje de la geografía; y b) evidencia aportes, demandas, retos y posibilidades para una enseñanza renovada de la geografía en contextos escolares.

Palabras clave

Geografía escolar, Enseñanza y aprendizaje de la geografía, Formación docente, Currículo para la enseñanza de la geografía.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=-6yoMcJ0zdo>

EVALUAR LAS PRÁCTICAS DE APRENDIZAJE PARA REPENSAR LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA: OBSERVACIONES Y PRIMERAS REFLEXIONES DE LOS RESÚMENES DE LOS ESTUDIANTES

Maia Krakowiak

Docente de nivel medio en la Ciudad de Buenos Aires y en la Provincia de Buenos Aires. Docente de nivel terciario en la Provincia de Buenos Aires

maiakrakiowiak@gmail.com

RESUMEN

Quienes integramos el sistema educativo pensamos permanentemente cómo perfeccionar la enseñanza. El interés es innegable y traspasa el plano de los contenidos curriculares prescriptos; lo supera ampliamente. Los interrogantes refieren no sólo sobre qué enseñar, sino también cuáles son los recortes conceptuales más significativos; cuál es el mejor modo de organizarlos, presentarlos y evaluarlos para lograr que los estudiantes hagan propia una narrativa sobre el múltiple y complejo acontecer social.

La actualización en las diferentes etapas que componen las prácticas de enseñanza es frecuente. Sin embargo, estas innovaciones pocas veces son acompañadas con una reflexión particular sobre cada uno de los eslabones; el modo en que han sido planificadas y posteriormente implementadas en el aula. Esta evaluación es indispensable para la realización de ajustes en la propuesta pedagógica, por lo que debe constituirse en un hábito para todo educador comprometido y responsable con su tarea. La reflexión debe ser permanente.

La evaluación es una práctica compleja a partir de la cual se emiten juicios de valor en relación a la enseñanza y/o al aprendizaje. Está presente desde el momento de la planificación curricular y atraviesa la propuesta docente permanentemente, incluso desde antes de su implementación en el aula (Steiman: 2008).

La documentación de experiencias, reflexiones, inquietudes que promueven la innovación constante de los docentes en la enseñanza es

siempre necesaria. En Ciencias Sociales, los recursos son numerosos y están a disposición de los docentes. La documentación del área que focaliza en el proceso de aprendizaje de los estudiantes es, en cambio, llamativamente acotada. La relación entre enseñanza-aprendizaje no es directa, por lo que la evaluación del producto no es suficiente. Hay que evaluar todo el proceso. Encuentro, por tal motivo, como necesidad ineludible recurrir a la información proporcionada por los estudiantes para alcanzar una visión integral sobre las prácticas docentes.

La sistematización de las prácticas de estudio que ponen en juego los adolescentes en su proceso de aprendizaje es imprescindible. La documentación de reflexiones sobre la tarea de aprender Ciencias Sociales, como ya está expresado, es poco frecuente, y la Geografía no es la excepción. El presente trabajo consiste en un análisis fundamental sobre las prácticas de estudio por parte de 37 estudiantes de un curso de 3er año de una escuela media del Gran Buenos Aires. La propuesta corresponde a una investigación situada, puesto que alude a una realidad socio-temporal concreta. Se nutre para su elaboración de los instrumentos (resúmenes/síntesis) realizados por los adolescentes de manera previa al primer examen escrito del año, de la materia Geografía.

Una de las inquietudes que motorizan mi trabajo es ¿de qué manera estudian los alumnos para presentarse a un examen escrito? Es una pregunta amplia y es general. Esta indagación originaria se focaliza en los criterios, contenidos, métodos y técnicas escogidos por los adolescentes para la realización de los apuntes correspondientes a la unidad titulada "Formación y Organización del Estado Argentino". Los interrogantes principales que orientan este análisis son: ¿qué contenidos de la unidad seleccionan los estudiantes para la realización de sus resúmenes? y ¿de qué manera sintetizan esa información? Las respuestas obtenidas son un recurso necesario para la realización de ajustes en la propuesta de enseñanza. Se forma, de esta manera, un espiral que parte desde la empiria hacia la elaboración de nuevas estrategias didácticas por parte del docente.

Parto de considerar que aquellos estudiantes que prestan dedicación a la construcción de resúmenes/síntesis de Geografía están bien

predispuestos con la propuesta de la cátedra, sea por el interés de aprender o exclusivamente para aprobar la materia. La observación de los registros de estudio realizados por los jóvenes en esta etapa inicial ya da cuenta de ciertas dificultades en la interpretación del contenido y debilidades en la apropiación de la propuesta por parte de los alumnos.

Tomar conocimiento que en algunas oportunidades lo producido por los estudiantes en la evaluación tienen su origen en el momento del estudio, nos llena de responsabilidad. Estas tensiones deben interpelar a todo docente autorreflexivo, comprometido para su intervención como facilitador del aprendizaje. En este segundo momento, más breve, utilizo la información descriptiva sobre logros y dificultades en el proceso de construcción de conocimiento por parte de los estudiantes y la incorporo como insumo indispensable para fortalecer y/o modificar las prácticas de enseñanza. Esbozo algunos indicios que pueden ser de utilidad para colegas de las Ciencias Sociales, y de Geografía en particular pero, principalmente, comparto con el colectivo docente ciertas inquietudes aún no saldadas a fin de continuar perfeccionando de manera colaborativa la tarea de enseñar.

La reflexión sobre las prácticas de enseñanza responsable y con humildad profesional debe consolidarse en un hábito. La información proporcionada por los estudiantes, tanto el producto como en el modo en que lo procesan, deben ser parte constitutiva de esa reflexión. De la evaluación se debe aprender (Alvarez Mendez: 2003).

Palabras claves

Evaluación, aprendizaje, contenidos, resumen.

Referencias bibliográficas

Álvarez Méndez, J. M. (2003) La evaluación a examen. Ensayos críticos. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editorial.

Elliott, J. (1993) El cambio educativo desde la investigación-acción. Madrid: Morata.

Feldman, D. (2010) Didáctica General. Buenos Aires, Argentina: Ministerio de Educación de la Nación. Capítulo 5: La Evaluación.

Pagès, J. (1994): "La didáctica de las Ciencias Sociales, el curriculum de historia y la formación del profesorado". Signos. Teoría y práctica de la educación 13, 38-51

Steinman, J. (2008) Más didáctica -en la educación superior-. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila Editorial; UNSAM Edita

Enlace contribución

<https://drive.google.com/drive/folders/1b902nr2B4gErmjdfFnsRihkH0qALyew>

LUDOTECA DE CIENCIAS SOCIALES

Leticia Alcántara Corona

Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México

91coalla03@gmail.com

Emilio Maceda Rodríguez

Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México

emacedar_fcdh@uatx.mx

Eduardo Abedel Galindo Meneses

Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala. México

egalindo_fcdh@uatx.mx

RESUMEN

La Universidad Autónoma de Tlaxcala a través de la Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano desde hace más de treinta años (antes como departamento de Educación Especializada) se ha destacado por ser un espacio donde el trabajo con valores como la inclusión y el respeto a la diversidad, se conjugan con el desarrollo y atención de las necesidades educativas y sociales de niños y niñas. Es por ello que, a inicios del año 2020, en la Universidad se formó el Programa "Pequeñas y pequeños universitarios", que tiene como objetivo sensibilizar a niños y niñas en temas de diversidad, interculturalidad y desarrollo humano a través de las artes y el juego. Este objetivo fue trazado en congruencia de una sociedad del siglo XXI que requiere que sus futuros ciudadanos naturalicen y fomenten relaciones basadas en la igualdad, equidad e inclusión, así como privilegien las relaciones comunitarias y fomenten hábitos a favor del cuidado de sí y de otros.

Ante la situación sanitaria de contingencia que se enfrenta por el COVID-19, el Programa se vio en la necesidad de adecuar las actividades, por lo que se asumió la tarea de ofertar sus servicios vía remota, como es el caso de la Ludoteca Virtual Infantil, cuyas

actividades estuvieron enfocadas a trabajar con temas de impacto social que están relacionados con el Desarrollo Humano, Diversidad e Interculturalidad.

La metodología empleada para desarrollar las actividades de la Ludoteca Virtual, se implementó bajo la idea de que cada temporada abordara una temática distinta, pero incluida dentro de los enfoques que sostienen al programa. La estrategia que se aplicó para el desarrollo de la temporada fue la aplicación de entrevistas, por parte de niñas y niños que son parte del programa, y que han sido formados bajo la idea del co-protagonismo infantil, por lo que consideran relevante acompañar a niñas y niños en el desarrollo de sus capacidades brindándoles un espacio que contribuya al desarrollo de su valor, su necesidad, su derecho y la exigencia como individuo (Cussianovich, 2006).

Uno de los caminos es acercar a la niñez a temas sociales, que sean de su interés y por ello se aplicaron estas entrevistas a diferentes expertos en las ciencias sociales, que manejan temas como diversidad, feminismo, migración, educación inclusiva y cuidado, mismos los encargados en desarrollarlas fueron las niñas y los niños, quienes son los que escuchan en su vida cotidiana estos temas y surge su interés.

Al desarrollar estas actividades, nos dimos cuenta de que las niñas y niños participantes comenzaban a desarrollar mayor interés sobre los temas vistos, además de que tomaban la iniciativa para comenzar a buscar información por su propia cuenta, y plantear sus propias dudas a las y los especialistas.

Bajo esta primera experiencia, se ha considerado el mantener este vínculo entre especialistas, investigadores e investigadoras, académicas y académicos, con las niñas y niños, quienes han encontrado un espacio que les permite construir conocimiento, la formulación de ideas y opiniones que pueden tener influencia en su contexto y realidad y acercarse a temas de su interés a través de ser co-protagonistas de su formación. Además, el espacio de la ludoteca se implementa en la universidad, forma parte de la propuesta de abrir un espacio de participación activa de la niñez, declarándose desidentes del adultocentrismo.

Palabras clave

Ludoteca, Co-protagonismo, Ciencias Sociales

Referencias bibliográficas

Corporación Día de la Niñez – CDN (2009). Ludotecas NAVES... por dentro y por fuera. Serie Ludotecas en Colombia.

De Borja Solé, M. (2008) La ludoteca: su dimensión preventiva e inclusiva a partir del juego.

Lectora: Educación física y Deportes, Revista digital.

Ministerio de Educación. (2011). Ludotecas Escolares para el Nivel Inicial. Fundamentación Pedagógica y Aspectos Organizativos. Sistema de información de tendencias educativas en América Latina.

Sáez Rodríguez, G., & Monroy Antón, A. (2011). Concepto y tipos de ludoteca. Lectora: Educación física y Deportes, Revista digital.

Soler-Rocha, A. F. (2015). La ludoteca como espacio de entretenimiento y aprendizaje. *quaest.dispute*, Vol. 8 (17), 94-114.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=kUIox8OzGnk>

DERECHO A LA CIUDAD Y FORMACIÓN CIUDADANA: UN PROCESO EDUCATIVO MEDIADO POR LAS TICS EN TIEMPOS DE PANDEMIA

José Luis López Pérez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.

jllopezp@correo.udistrital.edu.co

Marco Fidel Pedroza Porras

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia.

mfpedrozap@correo.udistrital.edu.co

Resumen

En la crisis sanitaria derivada de la propagación del virus SARS-CoV-2, que ha implicado la adaptación de múltiples procesos sociales a la virtualidad y el confinamiento, las instituciones educativas se han visto obligadas a establecer estrategias formativas que respondan tanto a los retos de este contexto de emergencia, como a las necesidades propias de los escenarios y poblaciones sobre los que se interviene. Es por ello que, en la actual coyuntura, ha tomado especial relevancia las reflexiones pedagógicas que los docentes puedan realizar del ejercicio de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo hasta el momento a través de modalidades remotas o mediadas por las TICs. Esto, con el objetivo de determinar las falencias u obstáculos, al igual que las ventajas y oportunidades, que aparecen en este contexto educativo.

Es en este marco en el que se desarrolló, durante las prácticas pedagógicas con estudiantes de grado noveno del I.E.D República Bolivariana de Venezuela, institución promotora de la educación inclusiva ubicada en la localidad de Los Mártires, el proyecto denominado "El derecho a la ciudad y la formación ciudadana: una mirada a los problemas de la ciudad en un contexto educativo mediado por las TICs", el cual, a lo largo de 12 sesiones, implementó un ejercicio de formación ciudadana centrado en interpretar las concepciones de los estudiantes sobre el derecho a la ciudad. Este proyecto, que se sustentó en la necesidad de examinar con los estudiantes las problemáticas urbanas que caracterizan la zona donde se ubica la institución, abarcó el

vínculo entre derechos, deberes y ciudad desde tres componentes clave: los problemas de vivienda, la crisis del espacio público y la relevancia de la participación ciudadana con base en la interpretación del derecho a la ciudad como aquel que integra los derechos individuales y colectivos referentes a la vivienda, al espacio público, el transporte, entre otros, así como los derechos políticos y sociales que influyen en la inserción de los sujetos en la ciudad (Borja. 2012, p. 248).

En este sentido, al interpretarse el derecho a la ciudad como: "(...) una respuesta democrática que integra a la vez los derechos de los ciudadanos y los criterios urbanísticos que hacen posible su ejercicio" (Borja, 2012, p. 216), el proyecto comprendió que:

Para llevar a cabo una educación para la ciudadanía, la escuela tiene que acompañar a la gestión urbana, buscando conocer las expectativas y las representaciones que sus alumnos tienen en relación con la ciudad, propiciando canales de participación efectiva de ese grupo de ciudadanos en la gestión urbana (Cavalcanti, 2009, p. 52).

Por tal motivo, se buscó destacar la importancia de la participación de los estudiantes en las decisiones que dan forma a la ciudad, por ello el trabajo abordó un acercamiento a la comprensión de la Planeación Urbana Participante (PUP), la cual, "(...) busca garantizar a los ciudadanos, como "ciudadinos" y como miembros de una sociedad, la posibilidad de incidir de forma significativa en las decisiones involucradas en el proceso de planificación, estimulando la confrontación de opiniones sobre la vida local y multiplicando las posibles alternativas de bienestar colectivo" (Velázquez, 2013, p. 64). Esto con el fin de contribuir al reconocimiento de los estudiantes como ciudadanos con derechos y deberes que participan en la construcción y transformación del espacio urbano que habitan.

No obstante, cabe destacar que el proyecto a la par que es indicativo sobre la propuesta de formación ciudadana, a su vez, suscita una reflexión sobre la enseñanza-aprendizaje en el actual contexto educativo, en tanto se desarrolló a través de plataformas virtuales y se complementa con la elaboración de un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA). A este respecto, cabe destacar que la mediación de las

tecnologías, como parte esencial de la intervención, fue leída mediante la etnografía educativa virtual, que permite comprender los procesos educativos en espacios como el e-learning o b-learning (Gutiérrez, et al. 2016. p. 49), lo que, metodológicamente, se integró a un enfoque histórico-hermenéutico centrado en la interpretación de la acción pedagógica que allí tuvo lugar, es decir, interpretada a partir de una racionalidad hermenéutica (Cisterna, 2005. p. 62).

De tal manera, como resultado parcial de la práctica pedagógica efectuada, es posible evidenciar hallazgos en dos vías: primero, las relacionadas al desarrollo conceptual y temático. En estas, se observó cambios en los estudiantes sobre la forma de concebir la ciudad y sus derechos y deberes en ella, siendo que, de un estado inicial donde se intuía a la ciudad cómo un lugar preconfigurado al que no es posible cuestionar en su función y organización por más problemática que esta pueda parecer, surgen perspectivas de lo urbano como un espacio que podría ser construido a partir de relaciones ciudadanas más igualitarias en términos de acceso y aprovechamiento. Es decir, se pasa de concebir la ciudad como un espacio caracterizado por problemas a los que hay que adaptarse, a un lugar susceptible de ser planeado bajo criterios más justos en términos espaciales. En este proceso de cambio, es relevante la amplia recurrencia que los estudiantes hacen a su experiencia espacial para la interpretación de las problemáticas del espacio, ya que es a partir de las propias vivencias desde donde dan cuenta de las relaciones de desigualdad presentes en la ciudad.

En segundo lugar, frente al uso de las tecnologías en el proceso de enseñanza, se identifica una falta de alfabetización digital en el debido manejo de los recursos por parte de los estudiantes, factor que dificulta la aplicación de los entornos virtuales, las gamificaciones y los productos multimedia. Por consiguiente, se reconoce que implementar las tecnologías en el aula requiere, de acuerdo con el estado de reconocimiento de los estudiantes de su uso educativo, de una introducción gradual y secuenciada, permitiendo así un mejor aprovechamiento de los insumos. Adicionalmente, se observan diferencias en la interacción de los actores educativos, los grados de pertenencia de los estudiantes frente al grupo y los roles de docente y estudiante en el desarrollo de las clases a través de plataformas

virtuales, elementos, sobre los que se considera, se debe profundizar en su investigación.

Palabras clave

Formación ciudadana, Derecho a la ciudad, Educación mediada por las TICs, Educación en pandemia.

Referencias bibliográficas

Borja, J. (2012). Revolución urbana y derechos ciudadanos. Claves para interpretar las contradicciones de la ciudad actual. Facultad de geografía e historia. Universidad de Barcelona. España. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360633906011.pdf>

Cavalcanti, L. (2009). Geografía, enseñanza de la ciudad y formación ciudadana. En: revista investigación en la escuela. Universidade Federal de Goiás. Brasil. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.12795/IE.2009.i68.05>

Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. En: Theoria, Universidad del Bío Bío Chillán, Chile. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

Gutiérrez et al. (2016). La etnografía educativa virtual y la formación de docentes. En: Revista praxis y saber. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v7n15/2216-0159-prasa-7-15-00041.pdf>

Velásquez C., F. (2013). La participación ciudadana en la planeación urbana: ¿Trampa ideológica o posibilidad democrática?. Boletín socioeconómico. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10893/5405>

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=ZUw7kLI5NNM>

CULTURAS DIGITALES: UNA INDAGACIÓN SOBRE EL APRENDIZAJE DE CONTENIDOS SOCIALES EN ESTUDIANTES DE NIVEL PRIMARIO.

María Esther Muñoz

Universidad Nacional del Comahue. Neuquén. Argentina

munozmariaesther@gmail.com

Víctor Salto

Universidad Nacional del Comahue. Neuquén. Argentina

victorsalto26@gmail.com

RESUMEN

En el presente escrito compartimos el análisis de los datos obtenidos y recolectados a partir de un cuestionario diseñado para indagar los modos en que los y las estudiantes de tercer ciclo de escuelas primarias aprenden ciencias sociales, historia y geografía en contextos de la cultura digital.

Dicho instrumento nos permitió examinar cómo el estudiantado se relaciona en contextos digitales con el aprendizaje del conocimiento social en la escuela. De allí que investigamos las relaciones que estudiantes de escuelas públicas de las localidades de Neuquén capital (Neuquén), Cipolletti y San Antonio Oeste (Río Negro) realizan entre su cultura digital y los aprendizajes escolares en las clases de ciencias sociales; la incidencia de lo que aprenden con situaciones cotidianas y presentes en su cultura digital; y la presencia de los medios digitales en las clases de ciencias sociales habituales para su aprendizaje.

La indagación se centró en las redes sociales que utilizan cotidianamente los y las estudiantes, en los dispositivos y medios digitales que usualmente utilizan y valoran para aprender contenidos sociales, y en cómo los aprendizajes de contenidos sociales inciden en su cultura digital. Con respecto al primer aspecto, presentamos las redes y las motivaciones que les orientan para su utilización cotidiana. Con respecto al segundo aspecto, aquellos dispositivos y medios digitales a través de los cuales reconocen haber buscado información y

haber aprendido contenidos sociales en el área de ciencias sociales. Finalmente, con respecto al tercer aspecto, las relaciones conceptuales que realizan, los actores sociales que reconocen y las razones que ofrecen, ante situaciones y contenidos sociales concretos planteados en el cuestionario.

Datos obtenidos de encuestas y entrevistas realizadas previamente a docentes del nivel, nos indicaron que se reconoce en términos generales y particulares una incidencia positiva de los dispositivos digitales en el aprendizaje de contenidos sociales. Es valorado positivamente en la medida en que sean incorporados efectivamente en la enseñanza para que se aprendan conocimientos sociales a través de su uso. Los motivos que argumentan se vinculan al interés y la motivación que provocan, en general en el estudiantado. Motivos relacionados a la cultura digital cotidiana de sus estudiantes y a las posibilidades que pueden ser pensadas desde el aprendizaje escolar, y para el aprendizaje de conocimientos sociales en concreto. Se destaca la necesidad ya no solo de una alfabetización en medios en general sino una alfabetización mediada por lo digital sobre contenidos que favorezcan posibilidades de hacer aprensible la realidad social. (Muñoz y Salto, 2019)

Indagar sobre lo que ocurre cuando se enseña y aprende ciencias sociales en contextos de la cultura digital permite conocer y construir conocimiento para pensar intervenciones, que den respuestas a estos nuevos retos, en las aulas de la región y en la formación del profesorado. Entendemos que una de las finalidades centrales de la investigación en didáctica de las ciencias sociales reside en que un proceso de investigación se pueda utilizar para pensar y cambiar las experiencias educativas en consonancia con los desafíos y retos que el siglo XXI nos impone.

Estamos interesados en conocer cómo experimentan, los y las estudiantes, la cultura digital, cómo recrean sus conocimientos de lo social en este marco, cómo acceden y usan algunos dispositivos para ello. A partir de estas experiencias, buscar patrones y referencias que nos indiquen cómo, para qué se conoce y en qué se cree en tiempos donde lo digital es ante todo cultural e histórico (Doueih, 2010). Conocer sobre estas condiciones concretas implica reconocer la

presencia e impacto de lo digital en las configuraciones del entorno material y simbólico de los diferentes actores educativos situados en este complejo siglo XXI.

Palabras claves

Culturas digitales, aprendizajes, contenidos sociales, dispositivos digitales

Referencias Bibliográficas

Buckingham, D. (2008). Más allá de la tecnología. Aprendizaje infantil en la era de la cultura digital. Bs As: Manantial.

Burbules, N. (2012) El aprendizaje ubicuo y el futuro de la enseñanza. *Encounters/ Encuentros/ Rencontres on Educación*, 13, 3-14.

Castells, M. (2003) "La dimensión cultural de internet" Ponencia impartida en el ciclo de debates culturales "Cultura XXI: ¿nueva economía?, ¿nueva sociedad?" organizado por la UOC y el Institut de Cultura del Ayuntamiento de Barcelona. Disponible en <http://www.uoc.edu/culturaxxi/esp/articulos/castells0502/castells0502.html>

Doueih, M. (2010) La gran conversión digital, Bs As, Fondo de cultura económica

Garino, A. y Muñoz, M.E. (2016). La enseñanza de las ciencias sociales en contextos de digitalización desde el trabajo participativo y colaborativo. *História hoje*, V 5, 19, 394-417.

Latorre, Antonio (2007) La Investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Editorial Graó, Barcelona.

Muñoz, M. E. y Salto, V. (2019). Valoraciones y razones del profesorado de escuelas primarias sobre la incidencia de los dispositivos digitales en el aprendizaje de las ciencias sociales. En Rodríguez Román, M. del R. y Guerrero Hernández, M.G. (comps.) *Aportaciones a la didáctica de la historia y las Ciencias Sociales*. Monterrey-México: Universidad Autónoma de Nuevo León.

Piovani Juan Ignacio (2007) "El diseño de la investigación" en Marradi A., Archenti N. y J. Piovani, Metodología de las ciencias sociales, Ed. Emecé, Bs. As., cap. 5

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1M50ymbAMkPPIfDxhM4gBZV6zPNZTonUa/view>

LA FORMACIÓN PROFESIONAL POR COMPETENCIAS Y SU RELACIÓN CON EL DESARROLLO REGIONAL

Rómulo Hernando Guevara Moreno
Universidad del Tolima. Ibagué, Tolima, Colombia.
rhguevaram@ut.edu.co

RESUMEN

Introducción

El tipo de experiencia a presentar como parte del trabajo investigativo de tesis doctoral titulado "La formación profesional por competencias y su relación con el desarrollo regional ", asume una parte de este en lo que tiene que ver con la vinculación de un pequeño grupo de estudiantes al momento de aplicar uno de los 3 instrumentos investigativos, en las encuestas, que de acuerdo al tipo de investigación acción, el cual se fortaleció de la revisión documental, con enfoque mixto y de análisis no probabilístico, porque se requirió de una población a investigar que tuviese ciertas particularidades como el haber sido estudiante del docente investigador, porque se hizo necesario solventar las dificultades ocurridas en tiempos de encierro por causa de la pandemia y al no contar con estudiantes en forma presencial se hacía necesario asegurar al objeto de estudio por la comunicación reciente que se mantenía en el ejercicio docente de un curso electiva denominado Cátedra Tolima.

La dificultad manifiesta que soporta esta investigación está dada en no observar suficientes competencias en el desempeño del proceso formativo ni discursivo ni en sus relatos sobre sus prácticas pedagógicas o de otra índole que permitan saber a ciencia cierta que el profesional a egresar puede disponer de unas competencias académicas que el medio le requiere, pero sobre todo que son necesarias. Y fueron esta serie de aspectos que junto a la experiencia profesional del investigador y ahora ponente que confluyeron en determinar que esta ausencia de factores como las competencias, la planeación académica a través del diseño curricular dada en parte en el plan de estudios y la fundamentación pedagógica, estipulada desde el capítulo 3 del Proyecto Pedagógico

Institucional PEI y que la Facultad de Ciencias de la Educación posibilita como su esencia al formar pedagogos.

Y esa constante observación en las aulas y la experiencia curricular del investigador , más las dinámicas ocurridas en el contexto, permitieron llevar a esta problematización, dejando al descubierto también que los 3 elementos del objeto misional de la universidad desde este programa pueden estar quedando cortos al momento de un mejor desempeño pedagógico; formar (geografía e historia y otras áreas), investigar (técnicas de investigación) y proyección social (tipos y enfoques de trabajo pedagógico - comunitario), visionando quizás el que egresen como docentes y hacia una institución educativa de básica y media, dejando a un lado un panorama de desempeño mucho más grande que los escenarios antes descritos.

Entonces como propósito se tiene el exponer una experiencia investigativa desde las categorías; educación, currículo y competencias, que permitan analizar el desempeño de los estudiantes y su labor pedagógica, de tal manera que surjan otras alternativas a lo mejor complementarias a las planificadas desde el documento de registro calificado o desde lo exigido por la comisión nacional del servicio civil al momento de las convocatorias o de acuerdo a las necesidades que tienen los contratantes, directivos de instituciones educativas, pero por otro lado, lo que necesita el medio para formar realmente personas pensantes.

La fundamentación referencial está integrada de 3 categorías que permiten integrar desde la razón de ser del componente educación al momento de formar los licenciados, con autores como; Zabalza (2004), César Col y Elena Martín (2006), Angulo y Rendón (2011), todos ellos centran la educación en el estudiante, con aprendizajes basados en competencias. Zigmunt Bauman (2016), con el problema de la realidad y como utilizar esta. En competencias con; Torres (1990). Fuentes y Dávila (2017). Tejada (2007). MEN (2013), Díaz Barriga (2011), plantean desde el modelo tradicional frente al de competencias con algunas corrientes de pensamiento. Y en la parte curricular; Vargas Leiva y María Ruth (2008). Sarmiento Pedro y Tovar María Clara (2007), diseño curricular con una fuerte integración al desarrollo de las

competencias y a la vez como soporte del modelo pedagógico. También Sevilla Alonso (2010) en el texto la fábrica del conocimiento argumenta la trascendencia de las competencias en la formación y las críticas en el modelo globalizante, pero que como en este tipo de trabajos de investigación, se ha de revisar y aplicar lo más benévolo de los aprendizajes, los saberes junto a las dinámicas de las políticas de desarrollo, pero humano y luego o conjuntamente lo económico.

Entonces surge la pregunta investigativa; ¿Es acaso vinculante la formación profesional con las competencias y a su vez con el desarrollo regional? Y fue precisamente este interrogante el que justificó el adelantar dicha investigación, esto dado que al integrar los diferentes documentos productos de la planificación académico curricular y su puesta en escena al implementar tal programa académico y el contar ya con egresados e indagar de los informes sobre estos, se obtuvo que los modelos pedagógicos exigidos en el medio laboral no son necesariamente los que la universidad viene formando y un poco distantes de los que la sociedad requiere, pensando que es desde la educación en donde se forma a la persona y luego al profesional.

De lo obtenido, y como parte de la investigación de la tesis doctoral, se obtiene que la planeación curricular debe hacerse de manera participativa, entre los diferentes miembros de la comunidad educativa, para no colocar a andar programas académicos de espaldas a la realidad requerida. De otra parte, es necesario que dentro del plan de estudios se integre el uso de las TIC para un mejor desempeño del licenciado en ciencias sociales. Igualmente, que se tenga constante relación con el entorno, con este espacio donde se deben de llevar cabo las estrategias pedagógicas y el diálogo de saberes, los cuales integren a la sociedad, a partir de sus diferencias, pero con claros objetivos de vida, a partir de los movimientos sociales. Que la educación sea la base de el tan esperado cambio social requerido.

Conclusiones

Se hace necesario el revisar la planificación curricular frente a la vinculación con el contexto.

El proyecto educativo institucional PEI ha de ser planificado en tiempo y espacio. Con dinámicas participativas como bien lo estipula la Constitución política de Colombia de 1991 y la Ley general de educación; 115 de 1994 y la de educación superior, ley 30 de 1992.

La educación debe de servir para el desarrollo humano, que sus contenidos enseñen a analizar con apoyo pedagógicos y medios adecuados el contexto del cual provienen los estudiantes y hacer de este un escenario de progreso y buena calidad de vida, una vez se relacione el conocimiento con la productividad.

Palabras clave

Educación, currículo, competencias

Referencias bibliográficas

Boni Aristizábal, Alejandra. Walker, Melanie y Lozano, José Félix (2010). La educación superior desde el enfoque de capacidades. Una propuesta para el debate. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado. Octubre

Díaz-Barriga, Ángel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. Versión On line ISSN 2007-2872. Revista iberoamericana de educación superior. Vol. 2, No. 5. Ciudad de México. Recuperada [26-06-2021]. Localizada en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722011000300001

Moreno Olivos, Tiburcio (2016). Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula. México. Localizado en: http://www.casadelibrosabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf

Ministerio de Educación Nacional MEN (2010). El reto es consolidar el sistema de calidad educativa. Periódico al tablero No. 56. Colombia. Localizado en: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-242097.html>

Ministerio de Educación Nacional por el Convenio de Asociación E-Learning – Colombia 2.0 (2007). Referentes Internacionales sobre niveles de la educación superior y su contexto con la formación para el trabajo. Bogotá. Págs. 27

Vargas Leyva, María Ruth (2008). Diseño curricular por competencias. Asociación Nacional de Facultades y Escuelas de Ingeniería. México. Págs. 88

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=1r8izD1yd6M>

LAS NARRATIVAS BIOGRÁFICAS: UN ACERCAMIENTO AL MAESTRO DE CIENCIAS SOCIALES.

María Andrea Acosta García.

Universidad de Córdoba. Montería-Sucre. Colombia

andry.ac@hotmail.com

Daniel David Chima Arroyo

Universidad de Córdoba. Sampedú-Sucre. Colombia

danielchima08@hotmail.com

RESUMEN

Se busco realizar un acercamiento al maestro escolar de ciencias sociales, en el departamento de Córdoba, a partir del método biográfico narrativo, ya que cada ser humano posee una historia de vida que merece ser conocida y en mayor medida, los sujetos que realizan la labor de enseñanza, ya que estos ostentan la digna labor de formar personal, comportamental e intelectualmente otros seres humanos y dicha formación la realizan en base a su experiencia vivida. Schütz (1972).

Se encuentra un vacío llamativo en las investigaciones referidas a los maestros, puesto que de ellos no se resalta su práctica, formación, perfiles, vocación de servicio, sino que se hace continuamente un mapeo sobre cómo mejorar las condiciones de enseñanza, como aplicar tecnologías para exposición de clases, recursos didácticos, entre otros ítems, pero se hace carente la preocupación en relación a la figura docente. Las prácticas de aula no son un producto de la escuela como un órgano estático, es más bien el resultado de diversas relaciones que han marcado la vida del maestro, incluyendo sus propias subjetividades y particularidades, lo cual conlleva a que la labor de educar sea difícil de comprender a plenitud, si se desconoce al maestro, como agente activo, del proceso de aprendizaje, ya que su mirada interpela al mundo que le rodea.

Para poder entender de forma completa al maestro de Ciencias Sociales y por ende su quehacer en el Departamento de Córdoba, se utilizó el

método biográfico-narrativo, con dos maestros de la Escuela Normal Superior de Montería; docentes con una larga trayectoria profesional; buscando indagar desde su posición, cuales eran, sus aciertos, desaciertos, sueños, anhelos, esperanzas, frustraciones. La entrevista se inició, por los puntos, que le llevaron, a la elección profesional, que ejercían, sus recuerdos escolares, su ejercicio actual (metodología, didáctica, relacionamientos con profesores y alumnos, vivencias), terminando en sus auto reflexiones. Lo anterior permitió, sacar a la luz, una serie de categorías, que permiten un mejor estudio del docente, tales como:

Experiencias educacionales previas, experiencias profesionales, concepción sobre las ciencias sociales, consideraciones sobre el docente y sobre los estudiantes, proceso de enseñanza y relaciones maestro-alumno. La metodología biográfica-narrativa, ayuda a indagar y captar las historias, los recuerdos o memorias sobre la formación o sobre nuestra práctica docente, es sumergirse a indagar aquellos ayer que invaden nuestro ser y que en ocasiones llegan a ser olvidados pero que gracias al método biográfico-narrativo pueden llegar a ser recordados y a quedar grabados. (Bolívar, 2002)

A partir del relato entregado por los maestros y que permitieron la estructuración de las categorías anteriormente expuestas, se pudo determinar que estos consideran que las Ciencias Sociales, es la asignatura que forma de forma integral y otorga la posibilidad de orientar, formar y tener otras visiones del mundo, que permitan una formación más humana del ser; de igual forma dan a conocer de forma ferviente, que no optarían por otra profesión que no sea la de enseñanza de las Ciencias Sociales, y esto es revelado en una relación con sus alumnos que traspasa el aula de clases y se transforma según las necesidades del alumno; citando a la profesora entrevistada, esta afirma "El maestro es papá, mamá, amigo, confidente, estudiante, y maestro". Esta relación con el estudiante, para ellos, se basa en el respeto mutuo que propende por un flujo disciplinario no vertical, entendiendo que el maestro es solo un "mediador del conocimiento". Para estos, el alumno también es maestro y este debe ser formado con altos estándares de humanidad, que le permitan contextualizar no solo su conocimiento sino también hacer uso positivo del mismo

propendiendo a una formación integral. El proceso de enseñanza, afirman, debe propender a incentivar al alumno a leer e interpretar lo que lee, existiendo no solo una contextualización de lo mismo, desde la mirada crítica del conocimiento, sino también existiendo una correlación entre lo antiguo y lo nuevo, ya que los dos momentos se complementan entre sí y dan como resultado una formación más completa. La problematización de lo que se enseña debe ser un pilar fundamental para el proceso formativo.

Estos relatos de vida del profesorado, permiten resaltar, no solo el ejercicio docente, sino todo su mundo, permitiendo dar voz a las distintas historias, que los maestros tienen por contar y conservarlas desde la academia, lo cual ha de permitir un estudio más concreto sobre el proceso educativo; puesto que no se puede perder de vista, que el que realiza la labor de enseñanza, es un ser humano, dinámico, activo, cuyo oficio profesional es el resultado de ese constructo social, donde se correlacionan sus esquemas experienciales posteriores, siendo estas importantes de conocer, ya que, son las experiencias previas el fundamento epistemológico de la acción pedagógica (I. Goodson. 2001),

Palabras claves

Biografía narrativa, Maestro, Relatos de vida, Enseñanza. Estudiante.

Referencias bibliográficas

Achilli, E. (1986). La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro, Cuadernos de Formación Docente, Universidad Nacional de Rosario.

Arias Gómez, Diego H. (2016). "Propósitos de la enseñanza de las Ciencias Sociales y la historia. Una aproximación desde relatos docentes". Universidad Pedagógica Nacional. Revista Aletheia- Bogotá-Colombia.

Appel, M. (2005). La entrevista autobiográfica narrativa: Fundamentos teóricos y la praxis del análisis mostrada a partir del estudio de caso sobre el cambio cultural de los Otomíes en México. México. <http://www.qualitativeresearch.net/fqs-texte/2-05/05-2-16-s.htm>.

A. Garcés, comunicación personal, ago. de 2018.

Amaro Castro, L. (2017). Autobiografía, fábula biográfica y deconstrucción del espacio literario en *La historia de mis dientes*, de Valeria Luiselli. Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago- Chile.

Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias. Derechos, literatura, vida*. México: FCE.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona: Paidós.

Bruner, J. (1997). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la existencia*. Barcelona: Gedisa.

Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfica-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*

Bolívar, A. (2014). "Las historias de vida y construcción de identidades profesionales". *Universidad de Granada-España.*, 4 (1). Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Campos, I., Biot, M., Armenia, A., Centellas, S. & Antelo, F. (2011). *Investigación biográfico - narrativa*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Madrid, España.

Castillo Guzmán, E. (2002). "Los Maestros de Ciencias Sociales". Editorial Magisterio, Universidad de los Andes. Bogotá- Colombia.

Connelly, M. & Clandinin, J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *En Educational researcher*, 5 (19), 2-14.

Crossley, M. (2003). Formulating narrative psychology: the limitations of contemporary social constructionism. *En Narrative inquiry*, 2 (13), 287-300.

Díaz-Serrano, J. Serrano Pastor, F. Alfageme González, M. (2013). "Formación docente en Ciencias Sociales: creencias e identidad

profesional de los futuros profesores de Educación Secundaria". Universidad de Murcia- España.

Portal UC. (2019). El pensamiento narrativo. http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/instituto_cultura_tecnologia_miguel_unamuno/...

Fuentes Navarro, M. (2010). La orientación profesional para elegir fundamentadamente una ocupación: Propuesta alternativa. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 237-246.

García¹, M. y Gualtieri, I. (2016). Relato de experiencia: "La entrevista como oportunidad de aprendizaje para el futuro Profesor de Geografía". Universidad Nacional de Río Cuarto. Argentina.

Goodson, I. (2001). "Historias de vida del profesorado". Barcelona: Octaedro y Eub. [edición en castellano de Goodson, 1992].

Goodley, D. (2001). "Learning difficulties', the social model of disability and impairment: challenging epistemologies. En *Disability & Society*" 2 (16), 207-231.

Gutiérrez Abella, S. y Trujillo Losada, M. (2008), "Reflexiones sobre la didáctica de las Ciencias Sociales: aportes para los docentes que orientan la enseñanza de las Ciencias Sociales en los niveles educativos básico y media". Universidad Pedagógica Nacional.

González Maura, V. (2009). "Autodeterminación y conducta exploratoria. Elementos esenciales en la competencia para la elección profesional responsable". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 51, septiembre-diciembre, pp. 201-222.

Izquierdo, M. (2007). "Enseñar Ciencias, Una Nueva Ciencia". Universidad Autónoma de Barcelona.

López Facal, R. (2012). "Didáctica Para Profesorado En Formación: ¿Por Qué Hay Que Aprender A Enseñar Ciencias Sociales?". Universidad de Santiago de Compostela.

Lossio, O. J. (2016). Profesores memorables de geografía: una investigación para comprender los vínculos entre buena enseñanza, trayectorias profesionales y cambios disciplinares. Universidad Nacional del Litoral. Argentina.

L. Pico, comunicación personal, sep. de 2018.

Ministerio de Educación de Perú y UNESCO. (2014). "15 Buenas Prácticas Docentes. Experiencias pedagógicas premiadas en el I Concurso Nacional de Buenas Prácticas Docentes". Lima- Perú.

Moral Santaella, C. (2001). "Formación para la profesión docente". Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado N° 37.

Morillo Moronta, I. (2008). "Una nueva forma de enseñar las ciencias en el contexto social". 310 revista de Educación, Año 14, Número 26-08. Universidad Pedagógica Experimental Libertador.

Murillo Arango, G. (2016). "La investigación biográfico-narrativa en educación en Colombia siglo XXI" Universidad de Antioquia. Medellín-Colombia.

Pagés Blanch, J. (2012). "¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar Ciencias Sociales? La didáctica de las Ciencias Sociales y la formación de maestros y maestras". I Encuentro Iberoamericano en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de Antioquia- Medellín.

Palacio, A. (2006). "Cualidades De Un Buen Maestro (¿Test?!) Ades De Un Buen Maestro (¿Test?!)". (Online). <file:///C:/Users/Win10/Downloads/Dialnet-CualidadesDeUnBuenMaestroTest-2216261.pdf>.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). Cuadernos metodológicos. El método biográfico, el uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. Madrid-España.

Runge Peña, A. K. (2014). Enfoque (Auto) Biográfico- narrativo en educación/ pedagogía y entrevista narrativa. Universidad de Antioquia. Medellín- Colombia.

Rubio, A. (2018). comunicación personal. Ago. de 2018.

Schaeffer, J.M. (1999) ¿Por qué la ficción?, París, Le Seuil.

Siciliani Barraza, J. M. (2014). Contar según Jerome Bruner. Itinerario Educativo, xxviii (63), 31-59.

Schütze, F. (1983). Biographieforschung und narratives Interview. Neue Praxis, 283-293.

Somers, M. (1994). The narrative constitution of identity. A relational and network approach. En Theory & Society, (23), 635-649.

V. Fabra, comunicación personal, ago. de 2018.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1cKoJHqvbRLGvNIByr4078YxseRJaHNqr/view>

LAS SECUENCIAS DIDÁCTICAS EN LOS PROCESOS DE RESIGNIFICACIÓN DEL RÍO AVES

Juan Sebastián Peña Peña
Universidad La Gran Colombia. Bogotá. Colombia
jpenap@ulagrancolombia.edu.co

RESUMEN

La conservación de los cuerpos de agua es una acción que ante situaciones como el cambio climático y la escasez del agua dulce se presenta de vital importancia para hacer frente a estas problemáticas. Ante esto, la resignificación de los ríos es una acción que se valora como el puntapié inicial de acciones que estén dirigidas a los procesos de traigan como resultado la conservación y valoración de los ríos y diferentes cuerpos de agua dulce, no solo como los lugares que brindan un recurso para el consumo humano, sino como partes fundamentales de los distintos ecosistemas. Por tal motivo, es en el Municipio de Guasca, ubicado en el departamento de Cundinamarca, donde se planea desarrollar la presente intervención didáctica, específicamente en la institución I.E.D Técnico Mariano Ospina Rodríguez la cual se encuentra en el casco urbano del municipio; lo anterior teniendo en cuenta las problemáticas que se desarrollan en torno al río Aves, los usos que se le dan y el significado que tiene para la población estudiantil.

A razón de lo mencionado anteriormente, se realizará en una primera instancia una encuesta a la población seleccionada a participar de la investigación, esto con el fin de determinar cuáles son las percepciones que tienen sobre el río Aves y de paso identificar cual es el significado que este tiene. De esta manera, se tendrán datos de referencia para que una vez finalizada la intervención se aplique nuevamente y así poder realizar la respectiva comparación, para comprender el grado de resignificación logrado por parte de los estudiantes. Para cumplir con este cometido, se utilizará la secuencia didáctica como técnica, teniendo en cuenta que esta aporta a los procesos pedagógicos que se desarrollan en el aula, partiendo de su principio base que es la planificación por parte del docente de una serie de estrategias que busquen la construcción del conocimiento de manera dinámica y

sistemática por parte del estudiante para cumplir con los objetivos establecidos previos a la aplicación (Bettera et al., 2018).

Las actividades que se van a realizar dentro de la secuencia van a estar enfocadas en: 1) la identificación de los aspectos por los cuales los ríos en general son importantes para las comunidades que habitan a sus alrededores y para sus respectivos ecosistemas. Posteriormente, 2) se hará uso de la cartografía participativa y otros instrumentos como el análisis fotográfico para empezar a acercar a los estudiantes al río Aves y sus dinámicas, y que de esta manera comprendan las implicaciones que tiene para el municipio, teniendo en cuenta lo expresado por Bettera et al, (2018) cuando afirma que las situaciones reales van a ser más potentes al momento de construir conocimiento, ya que los sujetos las van a relacionar con sus actividades cotidianas, generando que los conocimientos adquiridos se apliquen fuera del aula de clase.

A continuación, 3) las salidas de campo serán uno de los aspectos principales de la secuencia didáctica, esto debido a que no solo se realizará un reconocimiento detallado del lugar y sus dinámicas, sino que también se llevarán a cabo actividades, como, por ejemplo, la toma de muestra de PH del agua para que los estudiantes obtengan información de primera mano sobre la situación de contaminación, para posteriormente realizar el análisis de los resultados. Finalmente, 4) las actividades de cierre serán de carácter reflexivo respecto a las problemáticas y posibles soluciones que lleven a mejorar las condiciones de este, además de su relación con la comunidad de Guasca, esto construyendo posters, murales y folletos que les permitan generar impacto en la comunidad educativa y de ser posible al municipio. Se ha planteado la secuencia de esta manera teniendo en cuenta que se hace necesario acercarse de manera progresiva al objeto de estudio, con el fin de adquirir los conocimientos necesarios en el momento indicado y con el instrumento más adecuado (Bonfanti et al., 2017), de esta manera se contará con una probabilidad más alta de lograr la resignificación deseada en el río.

La presente propuesta didáctica no se ha podido realizar debido a que gran parte está diseñada para que sea aplicada de manera presencial y teniendo contacto directo con el río, lo cual debido a la contingencia del

COVID-19 se ha visto obstaculizado. Teniendo en cuenta esta situación, el ejercicio que se presenta aquí busca mostrar el proceso de diseño y generación de la secuencia didáctica para la aplicación una vez disminuyan los obstáculos traídos por el COVID-19, haciendo énfasis en los análisis, proyecciones y formas en que se puede comenzar a diseñar la secuencia didáctica y la importancia de la misma para la enseñanza y la resignificación del río Aves.

Palabras clave

Resignificación, Río, Secuencia didáctica, Educación.

Referencias bibliográficas

Araya, J. (2014). El uso de la secuencia didáctica en la Educación Superior. *Revista Educación*, 38(1), 69-84. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44030587004>

Battera, M. Montero, M. Maldonado, R. & Hildmann, M. (2018). La importancia del agua para la vida y el funcionamiento de la sociedad argentina. *Unirío*, 1-17. <http://www.unirioeditora.com.ar/wp-content/uploads/2018/10/978-987-688-300-9.pdf>

Bonfanti, F. Meretz, I. & Sánchez, M. (2017, octubre, 25-27). Propuesta de secuencias didácticas basadas en las capacidades de alumnos de nivel medio aplicables a partir de los contenidos del atlas digital de la provincia del chaco. [Ponencia]. VI Congreso Nacional de Geografía de Universidades Públicas. Resistencia, Chaco. Argentina. https://reddidacticageografia.files.wordpress.com/2017/11/eje-1_bonfanti-meretz-sanchez1.pdf

Carmona, B. (2017). Secuencias didácticas como estrategia de aprendizaje colectivo para fortalecer el pensamiento espacial en los niños de grado tercero de la Institución Educativa Evaristo García. [Tesis de maestría, Universidad Icesi]. Repositorio institucional. <http://funes.uniandes.edu.co/10596/>

Feo, R. (2010). Orientaciones básicas para el diseño de estrategias didácticas. *Tendencias pedagógicas*, 16, 220-236. http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2010_16_13.pdf

Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (2009). Buenas prácticas en cartografía participativa. <http://beu.extension.unicen.edu.ar/xmlui/handle/123456789/339>

Galvis, L. López, A. & Angulo, F. (2019). Elementos de referencia para el diseño de secuencias didácticas. Bio-grafía, 2061-2067. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/biografia/article/view/11245/8016>

González, M. & Kaplan, J. & Reyes, G., & Reyes, M. (2010). La secuencia didáctica, herramienta pedagógica del modelo educativo ENFACE. Universidades, (46), 27-33. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37318636004>

Lastre, A. (2020). Uso de secuencias didácticas basadas en la comprensión de problemáticas y prácticas sociales en estudiantes de educación media. [Tesis de maestría, Universidad de Córdoba]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unicordoba.edu.co/handle/ucordoba/3375>

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=D43zEtP5mf4>

POSIBILIDADES DIDÁCTICAS DE LA ÉTICA TERRITORIAL EN EL ESTUDIO DE REALIDADES SOCIALES RELEVANTE

Santiago Valencia Carvajal

Universidad de Antioquia. Medellín. Colombia

santiago.valenciac@udea.edu.co - santivajal456@gmail.com

RESUMEN

La enseñanza integrada de las ciencias sociales en perspectiva interdisciplinar contempla una visión crítica del currículo escolar, de los enfoques y métodos que posibilitan la transformación de las prácticas educativas y pedagógicas través del uso de estrategias y actividades para la consecución de acuerdo con Pagés, J. (2007) y Santisteban, A. (2011) de las finalidades de enseñanza y aprendizaje del área en especial de la formación ciudadana como objetivo educativo. A fin de alcanzar este propósito se exponen los fundamentos y posibilidades didácticas para una enseñanza de las ciencias sociales en donde la realidad social desde una perspectiva interdisciplinar se configura en contenido escolar a fin de comprender la dimensión ética en la construcción social de los territorios.

La realidad social por su parte se configura de manera distintiva por diversas razones, agentes, discursos, prácticas y la interacción existente entre las escalas espaciales, por lo cual interpretar lo social desde el estudio del espacio geográfico y la configuración territorial en perspectiva ética permite una aproximación a la complejidad de los territorios. Al respecto, la reflexión ética expresa Fernández (2000) en el mundo contemporáneo debería reconocer la existencia de éticas diferentes y propiciar la comparación y el diálogo entre ellas atendiendo a las diferencias culturales, territoriales y de concepción del mundo, al posibilitar la comprensión de los conflictos, tanto los cotidianos como aquellos que se hallan más allá de la geografía personal de los sujetos. Es así como se propone desde un paradigma cualitativo al hacer uso del método de teoría fundamentada comprender las potencialidades que posee la dimensión ética y de manera precisa la ética territorial en la enseñanza de las ciencias sociales para la formación de ciudadana para aportar a los encuentros y disensos del campo de la didáctica de las

ciencias sociales. Esto desde la aplicación del enfoque planteado por Dewey, J. (1909) de realidades sociales relevantes mediante el método de enseñanza para la comprensión y el uso de habilidades cognitivas lingüísticas propuesto por Benejam, P. & Quinquer, D. (2000) para la enseñanza de lo social propician los elementos necesarios para orientar una enseñanza con estos propósitos.

La conexión epistémica entre el estudio de la realidad social en la enseñanza de las ciencias sociales y la perspectiva de la ética territorial producto de las relaciones entre ética y geografía permiten fundamentar las posibilidades didácticas para una enseñanza renovada de la disciplina escolar y los elementos base de una la ética geográfica para la comprensión de lo que acontece en el escenario social. La ética territorial definida más allá de lo propuesto por Cuervo (2012) como el conjunto de principios que regulan el conjunto de acciones, decisiones y comportamientos de los individuos, las relaciones entre estos en perspectiva individual y colectiva y con el territorio, debe contemplar la comprensión compleja e interdisciplinar del territorio, sus múltiples definiciones y dimensiones desde lo cual sea posible valorar las interacciones -acciones, decisiones y comportamientos- y emociones que permiten su configuración.

Por otro lado, estimar la conexión existente entre la categoría del territorio con las demás categorías del espacio geográfico como paisaje, lugar, región, medio geográfico y geosistema permiten entonces hablar de la existencia de una ética geográfica incluye además del sentido de justicia propuesto Batllori (2011) la comprensión específica y precisa de lo que acontece en la vida cotidiana con enfoque espacial en perspectiva interdisciplinar, lo cual demanda un conocimiento exhaustivo de la disciplina, del espacio como su objeto de estudio y del lenguaje espacial para valorar las acciones morales en el espacio geográfico desde sus categorías de análisis para mediante la hermenéutica crítica comprender la modulación de los principios éticos.

Así, ambas éticas en conexión con las realidades sociales relevantes permiten el estudio moral del territorio, es decir, de las acciones, dinámicas, sentimientos e interacciones que en él se presentan en el territorio y como estos son guiadas por principios éticos que han sido

definidos desde la individualidad y colectividad a la que pertenecen los sujetos. Así mismo, los elementos que las conectan como la interdisciplinariedad, el interés por la cotidianidad y la solución de problemas brindan la posibilidad de estudiar las maneras en que los sujetos se encuentran ligados entre sí, las complejas relaciones que han dado lugar a la configuración territorial que habitan y promover la formación del carácter crítico con el propósito de generar un cambio social, justo y democrático.

En ello las habilidades cognitivo lingüísticas de descripción, explicación, justificación, interpretación y argumentación, y en especial esta última a través del debate constante sobre lo que ocurre en la vida social posibilita al estudiante relacionar sus ideas de tal forma que pueda tomar postura sobre el caso en consideración permitiéndose al mismo tiempo la posibilidad de agregar nuevos elementos para comprender la realidad social. El estudio del mundo social a través del desarrollo de habilidades cognitivo-lingüísticas le permite al estudiante desde la discusión entender la interdependencia que hay en las acciones de los individuos, deliberar de manera crítica y tomar posición sobre una situación dada, así como establecer conexión entre las competencias del área de ciencias sociales y las competencias ciudadanas.

La inclusión de la ética en el currículo escolar y en especial de la ética territorial y geográfica en la enseñanza de las ciencias sociales dadas las oportunidades y conveniencia que ello implica, plantea nuevos retos para la enseñanza, no solo de las disciplinas escolares sino también para la enseñanza de lo moral. Entre estas oportunidades se encuentran la integración interdisciplinaria, la formación del pensamiento crítico, creativo y reflexivo desde la argumentación para comunicar los discursos y las acciones morales sobre el territorio y la formación del razonamiento moral mediante el estudio de dilemas morales. Así como la formación del pensamiento espacial y social, la promoción en la formación ciudadana de una conciencia territorial/espacial y finalmente la consideración de la ética territorial y la ética geográfica como propósitos formativos en la enseñanza del área.

Palabras clave

Ética territorial, Ética geográfica, Enseñanza de las Ciencias Sociales, Realidades Sociales Relevantes, Formación Ciudadana

Referencias bibliográficas

Batlloiri, R. (2011). Enseñar y aprender el espacio geográfico. En Pagés, J & Santisteban, A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (p.249-268) Madrid, España: Editorial Síntesis.

Benejam, P. & Quinquer, D. (2000). La construcción del conocimiento social y las habilidades cognitivolingüísticas. En Jorba, J.; Gómez, I. & Prat, A. (Ed), Hablar y escribir para aprender (p. 201-218) Madrid, España: Editorial Síntesis.

Cuervo, L. (2012). Ética territorial. Ética y política económica. Discusión de sus relaciones fundamentales a la luz de las políticas de desarrollo territorial. Organización de Naciones Unidas.

Dewey, J. (1909). Moral Principles in Education. Boston, New York: Houghton Mifflin Company. Recuperado de: <http://www.gutenberg.org/files/25172/25172-h/25172-h.htm>

Fernández, F. (2000). Ética y filosofía política. Barcelona, España. BellaTerra.

Pagés, J. (2007): "La enseñanza de las ciencias sociales y la educación para la ciudadanía en España". Didáctica Geográfica, 3ª época, vol. 9, 205-214.

Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En Pagés, J & Santisteban, A (Ed), Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (pp.63-70) Madrid, España: Editorial Síntesis

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=D43zEtP5mf4>

PROMOVER LAS NIÑECES: PROGRAMA PEQUEÑAS Y PEQUEÑOS UNIVERSITARIOS

Eduardo Abedel Galindo Meneses

Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México

eagalindo_fcdh@uatx.mx

Jessica Cervantes Carro

Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México

rasmus.carro22@gmail.com

Emilio Maceda Rodríguez

Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios. Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano. Universidad Autónoma de Tlaxcala. Tlaxcala, México

emacedar_fcdh@uatx.mx

RESUMEN

El Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios nace en el año 2019 con el objetivo de abrir un espacio para tejer puentes con las niñas y los niños y la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx), una institución de educación superior pública de México. El objetivo inicial de este programa fue establecer este lazo con la sociedad, las familias, y especialmente con las niñas para construir juntos un espacio que permitiera compartir lo que como Facultad de Ciencias para el Desarrollo Humano ha hecho académicamente a lo largo de más de 40 años en relación a las líneas de generación y aplicación del conocimiento que se han centrado en el estudio y atención de las familias, las personas con discapacidad y personas mayores. En este sentido, en un comienzo, el programa trabajó con las niñas y los niños encontrando en el arte, la ciencia y el juego la vía por la cual era posible co-construir juntos imaginarios y subjetividades en torno a la diversidad, la interculturalidad

y el desarrollo humano, ejes con los cuales se recapitula las líneas de investigación de la Facultad.

Con el paso del tiempo, esta experiencia de trabajo con y para las niñas llevó al programa a encontrarse con la tarea de definir un proceso y modelo pedagógico (Dietz y Mateos, 2011) de acompañamiento a la niñez, del cual se trazarán estrategias que ayudarán a superar la mirada adultocentrista que desconoce la capacidad de las niñas y los niños como co-decisores de sus derechos, necesidades e inquietudes, al definirlos como sujetos pre-políticos. Asimismo, en esta tarea y necesidad pedagógica de concebir un modelo de enseñanza-aprendizaje, llevó al Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios a redefinir su objetivo central, y pensarlo a la luz de la promoción de las niñas (Morales y Magistris, 2018) desde la educación para la vida.

El modelo pedagógico que se ha diseñado cuenta con cuatro niveles:

- 1) Sensibilización para la deconstrucción y resignificación
- 2) Identificación de imaginarios, prácticas y subjetividades por cambiar, transformar, erradicar, mantener o potenciar
- 3) Conformación de la capacidad de agencia y definición protagónica de la identidad
- 4) Influencia con sus pares y su entorno inmediato. Orientación y promoción de patrones culturales y redes.

Cada nivel es desarrollado, a partir de problemas eje que orientan las actividades diseñadas (ludoteca virtual infantil, festival infantil virtual y talleres a distancia) desde una perspectiva arte-educativa, y que en conjunto contribuyen al perfil de egreso del niño, así como a la conformación de la comunidad y red que se requiere y necesario articular a manera de acompañamiento para que las niñas y los niños participantes alcancen los objetivos que plantea el modelo, y en tanto el objetivo y sentido del Programa.

Asimismo, el trazar este objetivo exige que el Programa de Pequeñas y Pequeños Universitarios reflexione de manera permanente la percepción hacia la niñez como una etapa única y valiosa para su desarrollo integral

e intercultural (Ruíz, 2011), que permita a las niñas y los niños alcanzar su máximo potencial, valorando sus emociones y fomentando sus relaciones interpersonales (Orduz, Acevedo y Ramírez, 2018). Para ello, se ha identificado la necesidad de crear un área de formación continua, investigación, y de formación de recursos humanos a través de un semillero de profesionales. En este espacio, se desarrollan talleres, seminarios y actividades orientadas a la formación de profesionales y familias a favor del protagonismo de la niñez. Asimismo, se desarrollan proyectos de investigación donde destaca, el proyecto de investigación "Redes de Co-Protagonismo Infantil "PYPU" para niñas y niños con discapacidad intelectual y auditiva" financiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en junio de 2021, en el marco de la convocatoria para la Elaboración de Propuestas de Proyectos para el fomento y fortalecimiento de vocaciones científicas.

Por último, cabe compartir, que las oportunidades de crecimiento o necesidades de ajuste a partir de desarrollar las capacidades del Programa en el contexto de la pandemia por Covid-19 fueron retributivas en dos sentidos. La virtualidad y el trabajo a distancia trajo consigo la posibilidad de tejer redes internacionales e interinstitucionales. Y por otro lado, el trabajo a distancia permitió reconocer las potencialidades y posibilidades que permiten los recursos tecnológicos y el uso y acceso a la internet. Sin dejar de lado, que la pandemia recrudeció la violencia y precariedad por la que es embestida la vida de millones de niñas y niños en el mundo (CEPAL y UNICEF, 2020) . Es por ello, que desde el Programa Pequeñas y Pequeños Universitarios nos sumamos a las redes, actores, instituciones y organizaciones civiles que tejen sueños y oportunidades a favor del co-protagonismo de la niñez.

Palabras clave

Niñeces, Protagonismo, Educación, Universidad, Pedagogía

Referencias bibliográficas

CEPAL-UNICEF (2020). Violencia contra niñas, niños y adolescentes en tiempos de COVID-19. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/media/19611/file/violencia-contra-nna-en-tiempos-de-covid19.pdf>

Dietz, Günther; Mateos, Laura S. (2011). Interculturalidad y educación intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos. Pp. 9-250. Recuperado de: <http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/2013-140-interculturalidad-y-educacion-intercultural-en-mexico-un-analisis-de-los-discursos-nacionales-e-internacionales-en-su-impacto-en-los-modelos-educativos-mexicanos-gunther-dietz-y-laura-selene-mateos-cortes.pdf> el día 8 de junio del 2021

Morales, S. y Magistris G.(compiladores) (2018). Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación. Buenos Aires: Chimborete

Orduz, Oscar.; Acevedo, Fernando y Ramírez, María Fernanda (2018). La interculturalidad en las aulas: hacia una pedagogía de paz. Universidad Simón Bolívar. Pp. 63-82. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/338375840_La_interculturalidad_en_las_aulas_hacia_una_pedagogia_de_paz el día 14 de junio del 2021

Ruiz, Adiel (2011). Modelo educativo frente a la diversidad cultural: la educación intercultural. Pp. 15-30. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321727235003>

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=y3w2Ab1WZvQ>

Conversatorio 6

¿Qué escenarios y prácticas alternativas de enseñanza de las ciencias sociales han cobrado vigencia en el contexto de la crisis planetaria que atraviesa la sociedad contemporánea?

ESPACIO URBANO COTIDIANO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA

Dilam Ortiz Diazgranados

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
doortizd@correo.udistrital.edu.co

Manuel Esteban Vargas Castro

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
mevargasc@correo.udistrital.edu.co

Erwin Gonzáles Romero

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
eegonzalezr@correo.udistrital.edu.co

Edwin Vergara Molina

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
eavergaram@correo.udistrital.edu.co

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
larodriguezp@udistrital.edu.co

RESUMEN

La experiencia presenta los resultados del análisis documental sobre la salida de campo como productora de conocimiento y formación docente en el trabajo desarrollado en el Semillero de Investigación Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI), en la cual se realizan reflexiones acerca de la salida de campo en procesos pedagógicos relevantes en la formación del profesorado.

Para ello, se realiza un ejercicio autorreferencial de la producción académica de SIFEGI y del grupo de investigación Geopaideia del cual hace parte, para reconocer la construcción conceptual sobre salida de campo, con base en la metodología de mapeamiento informacional bibliográfico propuesta por André (2009), que permite adelantar una

selección, tematización y categorización de las citas textuales identificadas en los documentos consultados.

El trabajo sobre la salida de campo como productora de conocimiento y formación docente, se aborda mediante un procesamiento de información, realizado por medio de la virtualidad debido a la emergencia sanitaria por la Covid-19, que permite formular un recurso didáctico con respecto al espacio urbano como fuente de problematización de la educación geográfica y la formación ciudadana.

Discusión de los hallazgos documentales

El procesamiento en extenso de los documentos objeto de consulta, se orienta con tres unidades centrales definidas colectivamente: salida de campo, educación geográfica y conceptos geográficos, las cuales orientan metodológicamente el análisis realizado, que a su vez se relacionan con otras referidas a espacio urbano cotidiano y geografía escolar.

En este sentido, la salida de campo hace referencia a la comprensión del espacio geográfico como un escenario pedagógico y educativo que contribuye en los procesos de enseñanza y aprendizaje en ciencias sociales y geografía, aportando a estudiantes y ciudadanía en general en el desarrollo de habilidades espaciales que permitan un adecuado desenvolvimiento de las personas en la vida cotidiana. Esto, se refiere a las posibilidades que aporta la salida de campo según Moreno y Rodríguez (2011) de apreciar sentidos, concepciones y percepciones de los sujetos que habitan el espacio entendiendo diferentes maneras de relacionarse con el mismo.

La finalidad de la salida de campo en el marco de la educación aborda diferentes conceptos geográficos, que en este caso enfatizan en el espacio urbano cotidiano en el contexto escolar para avanzar en análisis geográficos, que permiten como afirma Llanos (2010) pensar una geografía escolar más fructífera y retadora. En este caso, la cotidianidad en el espacio urbano de interés en este trabajo, posibilita al sujeto la reflexión y acción asociada al dinamismo, evolución y transformación desde las diferentes expresiones ciudadanas que lo conforman.

De este modo, el espacio urbano afirma Santiago (2016) demuestra su capacidad de propiciar conocimiento al ser un medio generador de alfabetización geográfica y conciencia crítica ciudadana, pensando en una geografía escolar para finalidades institucionales que trascienden al hacer cotidiano de los educandos.

Dichas unidades extienden la reflexión en perspectiva ciudadana al hablar de su formación en el quehacer cotidiano de las personas, para enriquecer y fortalecer de acuerdo a Santiago (2016) una mirada deliberada ante las problemáticas que se observan en la realidad social. Así, el análisis documental aporta a repensar la enseñanza de la geografía y construir escenarios de formación, que posibiliten la consolidación de una ciudadanía activa y creativa. Por tal razón, la formulación del presente recurso didáctico tiene como finalidad propiciar la problematización del espacio urbano cotidiano en el marco de una geografía escolar reflexiva.

En síntesis, se considera la salida de campo como propiciadora de experiencias prácticas para las comunidades educativas que según García, Villar, Fraile, Sánchez y Márquez (2019), contribuye a relacionar y vincular la escuela con la vida, entendiendo que la realidad misma puede convertirse en un medio de enseñanza, favoreciendo la motivación de docentes y estudiantes como actores partícipes de la configuración y análisis del espacio urbano cotidiano en el que se sitúan.

Alternativa didáctica en la formación ciudadana

El proceso de trabajo se desarrolla en el marco de la pandemia de la Covid-19 con las posibilidades y limitaciones de un acompañamiento virtual, que contribuye a construir formas de comunicación alternativas sobre recursos didácticos que podrían resignificar las relaciones entre salida de campo, espacio urbano cotidiano y formación ciudadana. Así, apoyados en una educación geográfica de acuerdo con Hollman (2010) que reconoce nuevas formas de observar e interpretar las relaciones que se establecen con el mundo contemporáneo.

El recurso didáctico objeto de trabajo interroga al espacio urbano cotidiano desde características y orientaciones centrales que proporciona la salida de campo, identificando conceptos y actitudes presentes en el

estudio de la ciudad como manifestación del espacio urbano que pueden resultar útiles para la vivencia cotidiana de las personas (Fernández, 2018). Así, se identifican elementos que contribuyen a la socialización de los sujetos en el espacio que habitan, de acuerdo a sus capacidades y valores individuales y sociales permitiendo prácticas que pueden dar cuenta de aprendizajes cotidianos por parte de la ciudadanía.

Los anteriores aspectos reflexionados desde la virtualidad, proponen una producción didáctica que aborda de manera analítica experiencias cotidianas en el espacio urbano de acuerdo a realidades y reflexiones identificadas en la relación individuo-espacio urbano, que se representan a partir de una puesta en escena pensada para la ciudadanía en general. Por ello, el recurso didáctico sobre el que se está trabajando basado en títeres, reconoce características de la ciudad como espacio urbano cotidiano y mutable; así como en disputa y tensión entre sus actores sociales de acuerdo con dinámicas espaciales y temporales concretadas en el mismo. De esta manera, se espera que el recurso didáctico permita la reflexión sobre relaciones entre la cotidianidad de los recorridos ciudadanos y sus expresiones en lo urbano.

Palabras clave

Salida de campo, Espacio urbano cotidiano, Recurso didáctico, Formación ciudadana, Educación geográfica

Referencias bibliográficas

André, C. (2009). A prática da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formação de professores. (Tesis doctoral). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo.

Fernández, J. (2018). La salida de campo como recurso didáctico para conocer el espacio geográfico: El caso de la ciudad de Valladolid y de Soria. *Didáctica Geográfica*, 18, 91-109. Recuperado de <https://didacticageografica.age-geografia.es/index.php/didacticageografica/article/view/384>

García, M., Villar, A., Fraile, P., Sánchez, N. & Márquez, J. (2019). Se hace Geografía al andar: la salida de campo itinerante y senderista. *Didáctica Geográfica*, 19, 103-125.

Hollman, V. (2010). Imágenes cartográficas del mundo e imaginarios geográficos en la geografía escolar en Argentina. *Educação Temática Digital*, 11(2), 165-187. Recuperado de <https://search-proquest-com.bdigital.udistrital.edu.co/docview/1438726684?accountid=34687>

Llanos, E. (2010). El trabajo de campo como elemento fundamental en la enseñanza de la geografía histórica de las ciudades: El caso de barranquilla. *Zona Próxima*, 13, 49-61. Recuperado de <https://search-proquest-com.bdigital.udistrital.edu.co/docview/1435667137?accountid=34687>

Moreno, N. & Rodríguez, L. (2011). Narrativa de ciudad a través de experiencias pedagógicas. En: A. Cely, & N. Moreno (Comps). *Ciudades leídas, ciudades contadas. La ciudad como escenario didáctico para la enseñanza de la geografía* (pp. 45-73). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Santiago, J. (2016). La educación geográfica y la geografía escolar en el trabajo escolar cotidiano. *Uni-Pluriversidad*, 15(2), 49-60. Recuperado de: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/26822>

Enlace contribución

https://www.youtube.com/watch?v=Hdw71VL_jhQ

UNA EXPERIENCIA EXTRACURRICULAR EN LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA EN CIENCIAS SOCIALES

Jhonnatan Steven Perico Sapuyes

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia

jspericos@corre.udistrital.edu.co

Jeimmy Natalia López Avendaño

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia

jnlopeza@correo.udistrital.edu.co

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia

larodriguezp@udistrital.edu.co

RESUMEN

Las experiencias en investigación educativa consideradas en este trabajo corresponden al proceso formativo desarrollado por el Semillero de Investigación y Formación en Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI) del Proyecto Curricular de Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas de Bogotá. El proceso formativo se realiza de manera alterna al plan de estudios del programa, constituyéndose para el semillero en un ejercicio extracurricular que aporta a sus miembros habilidades de pensamiento y destrezas metodológicas.

Las experiencias adelantadas por SIFEGI enfatizan en la construcción de un esquema de acompañamiento para el ingreso de nuevos participantes, que se ha constituido en una fuente de formación pedagógica e investigativa para los miembros del semillero que lo lideran y que buscan aportar referentes teóricos, metodológicos y actitudinales para quienes se acercan a este grupo académico. Para ello, se presentan el sentido, propósito, características, actividades, roles y resultados alcanzados de una forma de trabajo denominada Esquema de acompañamiento 1 a 1 diseñada, validada y documentada de manera reflexiva por el semillero.

Esquema de acompañamiento 1 a 1 como experiencia formativa en el semillero

La trayectoria académica del Semillero SIFEGI en sus siete años, ha contribuido a la formación de docentes en su etapa inicial desde la educación geográfica como campo de saber, lo cual permite formular líneas de investigación: educación y geografía, uso educativo de la bicicleta y salida de campo como productora de conocimiento y formación inicial docente; modos de trabajo y roles particulares desde que inicia como grupo de estudio en el 2014 y se institucionaliza en la universidad como semillero en 2017.

En este contexto a partir del acercamiento de estudiantes interesados, se inicia una participación como observadores como menciona Rodríguez (2016) que evoluciona y se concreta a finales del año 2019, con una estructura y funcionamiento del semillero con el fin de comenzar un proceso de renovación generacional ante un genuino y amplio interés de nuevos participantes por hacer parte del equipo. De esta manera, se diseña e implementa una nueva estrategia de trabajo denominada Esquema de acompañamiento 1 a 1 que en este trabajo enfatiza en la línea sobre el uso educativo de la bicicleta en el proceso educativo transformado por la emergencia sanitaria del Covid-19.

Este esquema se considera una alternativa novedosa en el proceso de investigación formativa del mismo semillero, con un trabajo colaborativo, coparticipativo y de producción académica entre miembros del semillero y los interesados en pertenecer al mismo. Entre sus propósitos están desarrollar simultáneamente reflexiones, actividades, materiales y textos, entre otras producciones académicas; descentralizar liderazgos y consolidar las líneas de investigación, a partir de un acompañamiento directo y cercano entre pares.

Este acompañamiento se traduce en ampliar y actualizar el estado de la cuestión sobre el uso de la bicicleta y sus fines educativos y pedagógicos, que contribuyen en la construcción de categorías documentales y reflexiones sobre su pertinencia y potencialidad (Perico, Sarmiento y Rodríguez, 2020). Asimismo, desarrollar una reflexión con el diseño e implementación del Seminario taller 4-74 en bici, cuyo proceso de sistematización se adopta como una iniciativa que busca

documentar la experiencia vivida en una perspectiva de formación ciudadana activa y participativa con el espacio urbano en la ciudad (Jara, 2018).

Por otra parte, al frente de trabajo sobre el uso educativo de la bicicleta le interesa adelantar un proceso de seguimiento y valoración, no solamente en la producción académica específica de los participantes, sino de sus actitudes y disposición para apoyar las distintas actividades que desarrolla el semillero para considerar su ingreso. Esto permite visibilizar aprendizajes, habilidades y liderazgos que provee este proceso a la formación de docentes investigadores comprometidos e innovadores.

Retos de investigación y formación educativa

El esquema de acompañamiento desarrollado por SIFEGI aborda y fomenta la investigación formativa de futuros docentes al otorgar mayor protagonismo a los estudiantes desde sus ideas, decisiones, saberes, experiencias y proyectos que supone retos importantes en relación a la pertinencia social y académica de las reflexiones que suscitan los adelantos en el semillero.

Sin embargo, el proceso es intervenido por una condición de importancia, relacionada con la crisis sanitaria causada por la pandemia del COVID-19, que implica asumir retos no sólo de orden académico, sino personal, emocional y social, al enfrentarse a la mediación virtual debido al aislamiento físico y suspensión de actividades presenciales en las instituciones educativas, que permean las formas de comunicación educativa y los criterios de formación y evaluación (López, 2020).

En ese contexto, se plantean retos sobre la investigación y formación educativa de los semilleros de investigación en ambientes mediados tecnológicamente, cuyos recursos ya existentes no hacían parte significativa de la cotidianidad escolar. Por ello, la divulgación de conocimiento y fortalecimiento de redes ha ganado en amplitud, cobertura, participación y accesibilidad, aspectos que suponen la revisión sobre estrategias de seguimiento, evaluación y socialización de productos académicos y avances de investigación desarrollados en este caso por SIFEGI.

Palabras clave

Esquema de acompañamiento 1 a 1, Investigación formativa, Uso educativo de la bicicleta, Emergencia Sanitaria

Referencias bibliográficas

Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: prácticas y teorías para otros mundo políticos. Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.

López, M. y Rodríguez, S. (2020) Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir?. En Díaz, A., Pérez, L. y Plá, S. (Revisión académica) Educación y Pandemia. Una visión académica (pp. 103-113). Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Perico, J., Sarmiento, O. y Rodríguez, L. (2020). La bicicleta: un acercamiento a su uso educativo como categoría de análisis. (Ponencia documento inédito). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Rodríguez, L. (2016). Caminos para investigar: de grupo de estudio a semillero de investigación. (Ponencia documento inédito). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1jnu5Ca-Lq4dSG8nDmNI70EnSDkSAnjGa/view>

ENSEÑAR A PENSAR LA SOCIEDAD EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA

Julián Patiño Escobar

Secretaría de Educación de Manizales. Universidad Tecnológica de Pereira. Manizales. Colombia

Julian.patino@utp.edu.co

Gustavo A. González Valencia

Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España

Gustavo.Gonzalez@uab.cat

RESUMEN

La propuesta de ponencia presenta los avances de una tesis doctoral sobre la enseñanza de la explicación multicausal de hechos sociales en la educación básica primaria. En esta se abordarán aspectos relativos a los planteamientos teóricos acerca de la enseñanza de este tipo de explicación, su relación con el desarrollo del pensamiento social y crítico en la educación básica primaria.

La habilidad para razonar, explicar y dar respuesta al porqué de un hecho social determinado se considera importante para la vida diaria, porqué su comprensión servirá para la reconstrucción de las concepciones que tienen las personas sobre la sociedad. El aprendizaje de las ciencias sociales debe llevar a construir una opinión fundamentada en juicios razonados (Santisteban, 2011, p. 74), que a su vez le permitan comprender para actuar y transformarla. Por esto, es importante la construcción de propuestas para la enseñanza que promuevan la formación del pensamiento social y el aprendizaje de lo crítico sobre los problemas sociales cercanos a la realidad del escolar. Estos tipos de pensamiento se pueden desarrollar por medio del aprendizaje de la multicausalidad.

La explicación causal y multicausal posee relación directa con el desarrollo del pensamiento social, que se enmarca en la capacidad crítica para la comprensión de la realidad social. Lo anterior, implica

comprender la complejidad del mundo. En este escenario, Santisteban y Pagés (2011) plantean tres aspectos que permiten aplicar dicha racionalidad a la enseñanza de la explicación de los hechos sociales, que son: ¿por qué?, ¿para qué? y ¿qué opciones? A partir de esto se puede promover en los estudiantes indagar por el porqué de los diferentes hechos sociales, es decir, identificar las relaciones causales o la causalidad. Los estudiantes desde edades tempranas poseen la inquietud natural por preguntar y conocer el porqué de situaciones o fenómenos naturales o sociales, estos últimos de mayor complejidad debido a los trasfondos culturales, ideológicos, etc. que los rodean.

La explicación multicausal en educación primaria permite que se comprenda el hecho social desde diferentes dimensiones (cultural, económica, política, ético-moral, espacial, temporal). Explicar el porqué de los diferentes hechos en edades tempranas posibilita identificar y trabajar las múltiples formas de representación que se tiene de la realidad, lo que puede llevar a trascender la relación causa – consecuencia en el momento de estudiar un hecho. Ahora bien, en la multicausalidad se encuentra presente la intencionalidad que tiene el sujeto al explicar (Von Wright, 1971; Pereyra, 1984; Lloyd, 1986) y que se debe reconocer y valorar.

La explicación causal, desde las ciencias sociales se conceptualiza a partir de dar respuesta al porqué de un hecho, por lo tanto, la multicausalidad se puede entender como las formas de explicar porqué y cómo suceden los fenómenos sociales, esto es, comprender la realidad desde la relación que pueden existir entre diferentes causas que, a su vez, podrían corresponder a diferentes dimensiones.

La enseñanza de la causalidad, según Santisteban y Pagés (2011), se aborda en función de lo que plantean las diferentes ciencias sociales y su aporte a la construcción del pensamiento social. Ahora bien, el proceso de enseñanza y aprendizaje de la explicación causal está enmarcado en diversas formas de comprensión del mundo, es decir, de diferentes representaciones sobre éste. Por lo tanto, la explicación en ciencias sociales ha de ser enseñada desde un proceso que relacione diferentes dimensiones y niveles o jerarquías en este tipo de explicación.

En los procesos de enseñanza de la explicación multicausal son pertinentes los planteamientos de Granados y Pagés (2011) acerca del diseño de propuestas para la enseñanza, quienes proponen sus cuatro fases: exploración, introducción, estructuración y aplicación. Estas permiten la identificación de saberes previos, la vinculación e integración de nuevos conceptos y finalmente la aplicación de los aprendizajes, en este caso, asociados al tipo de explicación propuesto.

En conclusión, la habilidad de explicar de manera multicausal un hecho social es clave en la formación de ciudadanos y ciudadanas que busquen la formación de un mundo más democrático y justo.

Palabras clave

Explicación Multicausal, Pensamiento Social, Educación Primaria, Didáctica

Referencias bibliográficas

Elster, J. (2010). La Explicación del Comportamiento Social: Más Tuercas y Tornillos para las Ciencias Sociales. Editorial Gedisa.

Granados, J. y Pagès, J. (2011). Las unidades didácticas de Conocimiento del Medio Social y Cultural. En Santisteban, A. y Pagés, J. (Coords.). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. (pp. 145-159). Editorial Síntesis.

Lloyd, C. (1986). Explanation in Social History. Basil Blackwell.

Pereyra, C. (1984). El sujeto de la Historia. Alianza Editorial.

Santisteban, A. y Pagés, J. (Coords.). (2011). Didáctica del conocimiento del medio social y cultural en la educación primaria. Editorial Síntesis.

Von Wright, G. H. (1971). Explanation and Understanding. Cornell University Press.

Weber, M. (1992). Economía y sociedad. Fondo de Cultura Económica.

Enlace contribución

https://drive.google.com/file/d/1tj0_rMzleyxRm_e-HcuXC008U7YzxREn/view

REALIDADES, DESIGUALDADES Y POSIBILIDADES GEOGRÁFICAS EN LA INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

José Armando Santiago Rivera
Universidad de los Andes. Venezuela.
jasantiar@yahoo.com

RESUMEN

Introducción

Las condiciones geográficas reveladas a fines del siglo XX, denunciaron la existencia de una época con características de una realidad compleja, pues sus eventos mostraron las desigualdades, las discrepancias y las contradicciones. En ese ámbito, emergió el deterioro ecológico, ambiental, social y geográfico. En concreto, una situación impregnada de problemáticas que estimuló la docencia y la investigación a estudiar las circunstancias del ambiente, los territorios, la organización del espacio y la dinámica social, como objetos de conocimiento.

Metodológicamente, para entender esta situación, consideró aplicar la investigación documental para explicar las realidades, las desigualdades y las posibilidades geográficas, desde la perspectiva de la didáctica de las Ciencias Sociales. Eso supuso razonar sobre las eventualidades que caracterizan la relación entre los grupos humanos y la naturaleza, en la formación integral de los ciudadanos y fomentar la conciencia desde el pensamiento crítico para descifrar el escenario comunitario involucrado en el mundo globalizado.

Desarrollo

En el contexto histórico actual es fácil apreciar una situación complicada, confusa y difícil, pues los sucesos son cada vez más enredados y origina un ambiente incierto, inestable e inseguro de comportamiento contradictorio y discordante. Se trata de una circunstancia cuyos sucesos son inesperados e imprevistos. Estas condiciones muestran la fisonomía de un momento impredecible por las novedades destacadas por la labor mediática.

En este escenario, los acontecimientos han determinado innovar su entendimiento con otras perspectivas explicativas, más coherentes con los objetos de estudio. Esencialmente, en eso es ineludible romper con la exclusividad tradicional del determinismo y del positivismo, porque las situaciones son complejas y requieren de otras formas de construir el conocimiento de manera más pertinente a lo estudiado (Bonil, Sanmartín, Tomás y Pujol, 2004).

Significa que, ante la existencia de una cotidianidad, cuyas circunstancias reales evidencian las desigualdades y también las posibilidades geográficas, demanda desdibujar lo existente, de tal manera de descifrar las incongruencias, los desaciertos y las confusiones que inquietan a la sociedad globalizada. Por tanto, la presencia de las dificultades impone la reivindicación de una educación que haga posible el alcance de una mejor calidad de vida.

Precisamente, ante el desafío de la formación educativa, se impone el desarrollo de una labor pedagógica y didáctica con capacidad para entender los eventos geográficos desde un propósito que permita comprender las circunstancias geográficas con la aplicación de una orientación epistémica constructiva, desarrollada con los procesos de enseñanza y de aprendizaje de las Ciencias Sociales, que optimice la capacidad formativa de la práctica escolar hacia la indagación de lo real inmediato.

Es superar la transmisión y proponer la elaboración del conocimiento con la investigación. Es educar para entender los cambios y transformaciones del momento histórico, el desequilibrio ecológico y ambiental y el incremento de los problemas geográficos y sociales comunitarios. Es fomentar la tarea didáctica con la aplicación de las estrategias metodológicas que estudien las dificultades que afectan la calidad de vida de los ciudadanos.

Eso supone activar el pensamiento crítico al reflexionar sobre el espacio construido por los grupos humanos en condiciones históricas dadas y educar los ciudadanos con una orientación política que proponga una práctica social para preservar las condiciones del territorio con un aprovechamiento racional y científico. En esa labor, la realidad debe ser

explicada con la interdisciplinariedad entre la geografía y la historia, para reconstruir lo geográfico con la aplicación del conocimiento histórico (Santiago, 2021).

De allí la atención a la experiencia histórica y cotidiana desde un planteamiento social y humano que valore la intuición, el sentido común y la investigación en la calle; es decir asumir las interpretaciones conducentes a activar la participación y el protagonismo social. Se trata de una enseñanza de las Ciencias Sociales, a partir de la apropiación pedagógica de la realidad comunitaria vivida y aprender a explicar lo real con la intervención activa y constructiva de sus actores.

Esta labor determina considerar el pensamiento histórico desde cinco perspectivas particulares: pensar históricamente, tiempo histórico, memoria e identidad, conciencia histórica y formación ciudadana. La discusión sobre pensamiento histórico representa una de las perspectivas más novedosas y menos desarrolladas en el campo de la enseñanza histórica (Plá, 2018).

Desde esta orientación interdisciplinaria, el interés es fomentar la investigación para reflexionar sobre las realidades, las desigualdades y las posibilidades geográficas, como propósito de la didáctica de las Ciencias Sociales. Es reconocer el notorio avance conceptual y metodológico originado en las reflexiones sobre la dinámica social, cuya interpretación se ha realizado con la perspectiva epistemológica de la fenomenológica, el interaccionismo simbólico, la etnografía, la etnometodológica, las historias de vida, los estudios de caso, entre otras.

Por tanto, es oportunidad para explicar la finalidad educativa, el currículo, las asignaturas, los procesos de enseñanza y de aprendizaje e incluir el desenvolvimiento de los procesos pedagógicos y didácticos en el aula de clase. Eso implica asumir los temas, por ejemplo, la memoria y territorio, la vivencia cotidiana de la realidad social, las representaciones espaciales, los espacios públicos, las prácticas espaciales, la cartografía social, los saberes construidos en la práctica espacial, entre otros (Claret, 2013).

En efecto, se aporta la necesidad de la formación docente fundada en experiencias significativas que descifren los acontecimientos en su desarrollo vivencial. Eso va en la dirección de percibir la realidad histórica, geográfica y social, con el apoyo de la investigación, para estudiar lo real con métodos coherentes. Es reflexionar sobre las realidades, las desigualdades y las posibilidades geográficas al investigar para elaborar el conocimiento en la didáctica de las Ciencias Sociales.

Conclusión

La importancia de atender las realidades, las desigualdades y las posibilidades geográficas, como objeto de la práctica escolar de la didáctica de las Ciencias Sociales, obedece a la necesidad de promover conocimientos y prácticas en los procesos de enseñar y de aprender. Por tanto, se propone que en esa labor se realice el salto epistémico, desde la descripción enumerativa de lo real hacia el estudio de la dinámica geográfica comunitaria. Eso obedece a que las condiciones del momento histórico, amerita de otras explicaciones donde se impone reivindicar la investigación como opción para mejorar la calidad formativa de los ciudadanos.

Palabras Clave

Realidades, desigualdades y posibilidades geográficas, Investigación, Didáctica de las Ciencias Sociales

Referencias Bibliográficas

Bonil, J., Sanmartín, N., Tomás, C. y Pujol, RM. (2004). Un nuevo marco para orientar respuestas a las dinámicas sociales: el paradigma de la complejidad. *Investigación en la escuela*, N° 53, 1-20.

Claret, R. (2013). Reconocimiento de la intervención responsable y eficaz del geógrafo ante la resolución de problemáticas actuales en el espacio geográfico, considerando su evolución desde la geografía crítica hasta nuestros días. *Revista Geográfica Digital. IGUNNE. Año 10. N° 19*. Recuperado en: <http://hum.unne.edu.ar/revistas/geoweb/default.htm>.

Plá, S. (2018). Pensamiento histórico y justicia curricular. Una reflexión teórica. *Saberes Sociales para la justicia social: Educación y escuela en*

América Latina. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. La Carreta Editores E.U.

Santiago Rivera, J. A. (2021). La educación geográfica contemporánea, la geografía escolar tradicional y el pensamiento crítico. Revista Entorno Geográfico, Vol. 21, 157-179.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/18WLSJZI9NtCvqI5zNAvt7gKYRHxp1B6d/view>

EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN GEOGRÁFICA: REFLEXIONES Y HALLAZGOS DE UN TRABAJO COLABORATIVO

Katherine Dayanna Arévalo Suarez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia

kdarevalos@correo.udistrital.edu.co

Brandon Zambrano Gómez

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia

bszambranog@correo.udistrital.edu.co

Nicolás García Bobadilla

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia

nigarciab@correo.udistrital.edu.co

Laura Cristina Sandoval Gamboa

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia

lcsandovalg@correo.udistrital.edu.co

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato

Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá, Colombia

larodriguezp@udistrital.edu.co

Diana Soler Osuna

Universidad Externado de Colombia. Bogotá, Colombia

diana.soler@uexternado.edu.co

RESUMEN

El trabajo presenta algunos hallazgos y reflexiones sobre el desarrollo de una actividad investigativa con carácter colaborativo desarrollada por el Semillero de Investigación, Formación y Educación Geográfica Itinerantes (SIFEGI), articulado al Proyecto de Difusión del Programa de geografía y acompañamiento a colegios 2016-2022 de la Universidad Externado de Colombia. Esta actividad se enmarca en un esquema de acompañamiento 1 a 1 diseñado por SIFEGI, iniciativa que permite el acercamiento de nuevos integrantes desde la investigación formativa, su

objetivo consiste en explorar relaciones teórico-prácticas para contribuir a la reflexión-acción de la educación geográfica.

La exploración de referentes teóricos, conceptuales y metodológicos se realiza mediante la estrategia de mapeamiento informacional bibliográfico presentada por André (2009), como una opción para orientar búsquedas, seleccionar fuentes bibliográficas y determinar el desarrollo conceptual de perspectivas de investigación, que favorece sistematizar y categorizar grandes volúmenes de información, labor primordial en el desarrollo de proyectos cooperativos de investigación en educación.

La estrategia propone primero la selección de fuentes documentales basada en tres criterios: la publicación en revistas especializadas de educación y geografía, revisión de memorias de eventos especializados en geografía y educación geográfica y consulta de documentos disponibles en bases de datos de libre acceso desde 1994 a 2018. Segundo, se definen categorías y subcategorías según la temática central de los documentos seleccionados, con estas se clasifican las citas textuales identificadas, que dan cuenta de las tendencias en la revisión documental.

Finalmente, se establecen tendencias conceptuales específicamente sobre la categoría de Ramas de la geografía, presentada mediante organizadores gráficos como estrategia para estructurar pensamiento, comunicar y producir nuevas elaboraciones discursivas. Así mismo, presentar registros de frecuencias y tablas dinámicas sustentadas en Rigollet (2017) para realizar un análisis eficaz de la información.

El objetivo del rastreo documental radica en identificar tendencias conceptuales y metodológicas acerca de la agenda temática de la reflexión sobre educación y geografía en el periodo mencionado. Como resultado se definen inductivamente a partir de la tematización del contenido de los documentos leídos y procesados, cinco grandes categorías: educación geográfica, conceptos geográficos, corrientes de pensamiento geográfico, temas de anclaje-problemáticas específicas y ramas de la geografía, siendo esta última el foco del trabajo.

La categoría Ramas de la geografía es entendida por Soler, Rodríguez, Álvarez, Perico, Sánchez, Vásquez y Zambrano (2020) como una estrategia analítica de clasificación de la ciencia geográfica, para comprender el espacio geográfico como objeto de estudio, abordando objetos, acciones y relaciones naturales, sociales, ambientales que componen al espacio geográfico. Es de resaltar, la referencia a las subcategorías globalización y geografía física, por su alta y baja frecuencia respectivamente, este asunto es un hallazgo valioso en tanto sugiere dos temas de interés para continuar con el fortalecimiento de la geografía en la educación.

La subcategoría globalización evidencia una relación con cuatro de las cinco categorías principales, por ejemplo Augusto y Donizeti (2017) abordan esta situación contemporánea, concibiendo la necesidad de construir elementos didácticos para enseñar geografía, posibilitando una visión creativa y crítica de la realidad, desde una lectura del mundo compleja en un marco espacio-temporal.

Esta mirada se complementa con Mercado y Moore (1997) cuando abordan el concepto de geografía global, la cual "propone construir contenidos conceptuales a partir del análisis, interpretación y explicación del espacio geográfico en sus conexiones complejas y cambiantes" (p. 1). Así pues, se evidencia una intención por entender fenómenos globales desde la complejidad, con la necesidad de articularlos con situaciones cercanas a la realidad en diferentes contextos.

La subcategoría de Geografía física presenta una menor frecuencia ya que el contenido bibliográfico de análisis de fenómenos o elementos biofísicos es muy bajo, además se aprecia un interés por la climatología en la necesidad de comprender cómo afecta la cotidianidad de los y las estudiantes, así como la incidencia del tiempo en la transformación del espacio geográfico (Oliveira y Torres, 2009). De modo que es la consolidación de organizadores gráficos la que explícita el entramado conceptual y favorece la creación de nuevas jerarquías a partir de las subcategorías, para profundizar en el análisis de las más relevantes y asimismo tomar decisiones frente a la construcción de conocimiento en la geografía escolar.

La estrategia metodológica y el esquema de acompañamiento propone posibilidades y desafíos en diferentes escalas; así se identifica la necesidad de proyectar actividades teóricas y metodológicas sobre la relación entre educación y geografía y coordinar tiempos de trabajo. De igual forma, aprehender y reflexionar sobre el ejercicio investigativo; generar espacios de concertación y transformación; configurar las relaciones dialógicas entre los miembros y participantes observadores del semillero. Además, se reconoce la potencialidad de los productos resultado del esquema trabajado como los organizadores gráficos, tablas porcentuales y dinámicas en sus diferentes versiones, ya que su reelaboración aporta decisiones constantes sobre el objeto de estudio.

Por su lado, los hallazgos teóricos dan cuenta de la ampliación del espectro conceptual, tanto para SIFEGI como para el Proyecto de Difusión; es decir, el estudio favorece identificar ejes de análisis y relaciones entre los mismos. Desde la reiteración de categorías y subcategorías, se comprenden diferentes perspectivas de la producción textual y nuevas rutas necesarias para ser abordadas desde la relación geografía y educación. Esto propicia la consideración de nuevos horizontes en la investigación, como una alternativa de trabajo que potencia las habilidades de quienes participan, así como aportes significativos a los ejercicios de investigación formativa.

Palabras clave

Educación geográfica, Ramas de la Geografía, Organizadores gráficos, Globalización, Geografía física.

Referencias bibliográficas

André, C. (2009). Research practice and bibliographic information mapping supported by technological resources: impact on teacher education. (Tesis doctoral). Facultad de Educación, Universidad de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.48.2009.tde-15122009-095048. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-15122009-095048/pt-br.php>

Augusto, D. y Donizeti, E. (2017). A simulação da onu como estratégia didática para no ensino de geografia: um estudo de caso em uma escola

pública de são caetano do sul, sp. XVI Encuentro de Geógrafos de América Latina La Paz, 1-12.

Mercado, R. y Moore, M. (1997). La geografía global como propuesta metodológica en la transformación curricular. VI Encuentro de Geógrafos de América Latina Buenos Aires, 1-8.

Oliveira, D. y Torres, E. (2009). Elaboração de material didático de climatologia em multimídia para o ensino fundamental. XII Encuentro de Geógrafos de América Latina Montevideo. 1-11.

Rigollet, P. (2017). Análisis eficaz de datos con tablas dinámicas. España: Ediciones Eni.

Soler, D., Rodríguez, L., Álvarez, D., Perico, S., Sánchez, C., Vásquez, F., & Zambrano, B. (2020). Panorama de la Educación Geográfica 1994 a 2018 Aportes para Colombia. Bogotá: Documento Inédito - Universidad Externado de Colombia - Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1TKLx9etRdN3VRa65MCEnz9K8P4a-MQSa/view>

FORMACIÓN DOCENTE Y PRÁCTICA DOCENTE OBLIGATORIA: CONTRIBUCIONES DE LA DISCIPLINA PARA LA FORMACIÓN Y LA PRÁCTICA PROFESIONAL DE PROFESORES DE HISTORIA.

Rogério Anderson da Silva

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - UNILA. Foz de Iguazú. Brasil

rogeriorras@gmail.com

Tiago Costa Sanches

Universidad Federal de la Integración Latinoamericana - UNILA. Foz de Iguazú. Brasil

tiago.sanches@unila.edu.br

RESUMEN

El presente trabajo pretende contribuir para el debate y llevar a la reflexión sobre la importancia de las prácticas docentes obligatorias en la formación de profesores en las universidades públicas de Brasil. Fundamentadas en las discusiones de la Didáctica de la Historia (Jörn Rüsen, 2001, 2012; Rafael Saddi, 2010; Lui Fernando Cerri, 2010, 2013; Oldimar Cardoso, 2008), en las investigaciones de la Educación Histórica (Marlene Rosa Cainelli, Marcia Elisa Teté Ramos, Maria de Fátima da Cunha, 2016; Maria Auxiliadora Schmidt 2006; Isabel Barca, 2004) y en las reflexiones sobre la teoría y la práctica de la formación docente (Selma Garrido Pimenta, Maria Socorro Lucena Lima 2005/2006, Paulo Freire, 1996; Justa Ezpeleta, Elsie Rockwell, 1989) este trabajo desarrolla un debate sobre el papel de las prácticas obligatorias en el proceso de formación de profesores de historia y sus contribuciones para la actuación laboral de los docentes. Las prácticas obligatorias de docencia del curso de Historia, grado Licenciatura, comprenden los Componentes Curriculares de Estágio Obligatorio (prácticas obligatorias) I, II y III. Cada una de las tres disciplinas suman un total de 204 horas/aula siendo 68 de ellas cursadas en el componente curricular de las prácticas obligatorias, ofrecidas en el horario de funcionamiento del curso y siendo divididas en 68 horas/aula para la realización de estudios, planificación y desarrollo de informes, conforme previsto en el plan curricular de la disciplina y, otras 68

horas/aula para observaciones, aplicación de proyectos de enseñanza o regencia de clases y presentación de los resultados, también previstos en el plan de cada etapa de la pasantía. Las actividades son desarrolladas preferencialmente en instituciones públicas de enseñanza Básica, Media y EJA (Educación de Jóvenes y Adultos). Este trabajo fue realizado en tres etapas: (i) en la primera fueron analizados los documentos normativos referentes al tema de las prácticas de la carrera de Licenciatura en Historia de la Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA), (ii) a continuación, se analizaron los informes de pasantías de los alumnos que ingresaron en la carrera en los años de 2015 y 2016, (iii) finalmente, a partir de una encuesta aplicada a los mismos alumnos después de egresados, fueron consideradas las respuestas sobre la contribución que tuvieron estas prácticas docentes obligatorias en su práctica profesional como profesores. Para que fuera posible el análisis, adoptamos las siguientes categorías de análisis organizadas en formato de preguntas, siendo ellas: (i) si las disciplinas específicas del curso de historia contribuyeron para la construcción de las clases en la escuela; (ii) como los estudiantes de la escuela recibieron la propuesta de la clase taller, que tiene como objetivo entender las relaciones que los alumnos y profesores establecen con el conocimiento histórico, los conceptos y las categorías históricas, así como las ideas sustantivas y de segundo orden de la disciplina de historia (Isabel Barca, 2004); (iii) si en la visión de los alumnos de la carrera de historia, los objetivos trazados para las clases taller y regencia fueron alcanzados y; (iv) cuál es la importancia de las prácticas obligatorias para los alumnos de graduación. Mediante el uso de un análisis cualitativo de los datos (Arlinda Schmidt Godoy, 1995) fue posible verificar la relevancia que la pasantía tuvo en la formación de estos profesores investigadores y como esta etapa de la formación pudo contribuir para una postura investigativa de los docentes en sus prácticas en clase.

Palabras clave

Práctica docente obligatoria, Formación docente, Educación Histórica, Didáctica de la Historia, Profesor investigador.

Referencias bibliográficas

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (Org.). Para uma educação de qualidade. Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia/Universidade do Minho, 2004. p. 131-144.

BUTZEN, Gabriel Antônio. (2018). Relatório de Estágio Obrigatório I. Foz do Iguaçu.

BUTZEN, Gabriel Antônio. (2019). Relatório de Estágio Obrigatório II. Foz do Iguaçu.

BUTZEN, Gabriel Antônio. (2019). Relatório de Estágio Obrigatório III. Foz do Iguaçu.

CAINELLI, Marlene Rosa; RAMOS, Marcia Elisa Teté; CUNHA, Maria De Fátima. Formação de Professores de História: o Princípio Investigativo como Fundamento da Prática de Ensino. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 189-204, jan./abr. 2016.

CARDOSO, Oldimar. Para uma definição da didática da história. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 55, p. 153-170 – 2008

CERRI, Luis Fernando. Didática da história: uma leitura teórica sobre a história na prática. Revista de História Regional: 264-278, Inverno, 2010

CERRI, Luis Fernando. O historiador na reflexão didática. História & Ensino, Londrina, v. 19, n. 1, p. 27-47, jan./jun. 2013

Comissão de Implantação da Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). A UNILA em Construção: um projeto universitário para a América Latina / Instituto Mercosul de Estudos Avançados – Foz do Iguaçu: IMEA, 2009.

CONTE, Fabiana (2018). Relatório de Estágio Obrigatório I. Foz do Iguaçu.

CONTE, Fabiana (2019). Relatório de Estágio Obrigatório II. Foz do Iguaçu.

CONTE, Fabiana (2019). Relatório de Estágio Obrigatório III. Foz do Iguaçu.

DA MATTA, Roberto. O ofício do Etnólogo, ou como ter “Anthropological Blues” in NUNES, Edison de O. A aventura sociológica, Rio de Janeiro: Zahar, 1978. P. 23-35.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. RAE - Revista de Administração de Empresas, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

JUNIOR, Osvaldo Rodrigues. As concepções de fonte histórica e as orientações para o seu uso em três manuais de Didática da História produzidos para os professores no Brasil (2003-2004). ANPUH – XXV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA – Fortaleza, 2009

MAFRA, Leila de Alvarenga. A sociologia dos estabelecimentos escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira. Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p.109-136.

PEREIRA, Angélica Aparecida Reis (2018). Relatório de Estágio Obrigatório I. Foz do Iguaçu.

PEREIRA, Angélica Aparecida Reis (2019). Relatório de Estágio Obrigatório II. Foz do Iguaçu.

PEREIRA, Angélica Aparecida Reis (2018). Relatório de Estágio Obrigatório III. Foz do Iguaçu.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. Revista Poíesis -Volume 3, Números 3 e 4, pp.5-24, 2005/2006.

QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira (2017). Relatório de Estágio Supervisionado Estágio I - Observação. Foz do Iguaçu.

QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira (2017). Relatório de Estágio Obrigatório II. Foz do Iguaçu.

QUEIROGA JÚNIOR, Tarcísio Moreira (2018). Relatório de Estágio Obrigatório III. Foz do Iguaçu.

ROCKWELL, Elisie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

RÜSEN, Jörn. Razão histórica: teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. Aprendizagem histórica. Fundamentos e paradigmas. (Com a contribuição de Ingetraud Rüsen). Curitiba: W&A Editores, 2012

SADDI, Rafael. Didática da história como subdisciplina da ciência da história. História & Ensino, Londrina, v. 16, n. 1, p. 61-80, 2010

SANCHES, Tiago Costa; BALESTRA, Juliana Pirola da Conceição. Plano de Ensino: estágio obrigatório II. Foz do Iguaçu, 2017.

SANCHES, Tiago Costa. Plano de Ensino: estágio obrigatório III. Foz do Iguaçu, 2018.

SILVERIA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica in:_____ Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Contribuições ao estudo da construção da didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: Congresso luso-brasileiro de história da educação: Percursos e desafios

da pesquisa e do ensino de história da educação, 6., 2006, Uberlândia. Anais. Uberlândia: UFU, 2006. p.4100-410

UNILA. Projeto Política Pedagógico Curso de Graduação em História - América Latina. Foz do Iguaçu, 2013.

UNILA. Projeto Política Pedagógico do Curso de História - Grau Licenciatura. Foz do Iguaçu, 2014.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=9tOIsctHqV4>

LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS ECONÓMICAS, PERCEPCIONES DE LOS MAESTROS DE CIENCIAS SOCIALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA Y MEDIA

Carolina Solarte Gómez

Universidad Católica Luis Amigó. Medellín. Colombia

Carolina.solartego@amigo.edu.co

Iván Andrés Martínez Zapata

Universidad Católica Luis Amigó. Medellín. Colombia

ivan.martinezap@amigo.edu.co

RESUMEN

Esta ponencia presenta avances de una tesis doctoral que pretende analizar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las ciencias económicas desde los problemas socialmente relevantes, la prospectiva y su aporte desde la pedagogía crítica en instituciones de educación básica y media del municipio de Yarumal-Antioquia. La intención es mostrar los avances en la interpretación de las prácticas de enseñanza de maestros desde el currículo prescrito al práctico del área, y su incidencia en los estudiantes del grado 9, 10 y 11 de las instituciones educativas en el municipio objeto de estudio.

Metodológicamente esta investigación pedagógica se ubica en el paradigma cualitativo cercano al enfoque interpretativo. Se utilizarán instrumentos principalmente de tipo cualitativo como grupos focales, entrevistas, secuencias didácticas, diarios de campo, además, se aplicará un cuestionario para conocer e interpretar las prácticas pedagógicas de los maestros y así reflexionar problemáticas en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias económicas a fin de contribuir en procesos de transformación social.

Introducción

La educación media en Colombia está reglamentada desde la ley general de educación (Ley 115 de 1994), en su artículo 31, donde las ciencias económicas y políticas son área obligatoria y fundamental para el objetivo de logros en la educación media. Sin embargo, en la actualidad

la enseñanza de esta área carece de lineamientos curriculares, estándares básicos y derechos básicos de aprendizaje (DBA), además se vislumbra como un proceso fragmentado entre contenidos y conceptos, lo cual tiende a invisibilizar la economía sobre la política (Travé, 1997; Rhenals, 2003; Pagès, 2012; Molina; Travé, 2014). La enseñanza en ciencias políticas se ha visto favorecida por otras áreas como ciencias sociales, cátedra para la paz y democracia, sin embargo, las ciencias económicas no tienen una situación semejante, debido a que son orientadas en la educación media ante la ausencia de lineamientos curriculares, contribuyendo al riesgo de incidir en un mayor desconocimiento de la realidad económica.

Esta investigación surge de la necesidad de contribuir en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las ciencias económicas en medio de una sociedad con amplias brechas sociales que acentúa problemáticas como la desigualdad, pobreza y el desempleo. Hasta el momento son escasos los hallazgos investigativos que permiten abordar esta situación y generar una mayor apropiación del área en la práctica de enseñanza, además se pretende brindar herramientas para la comprensión económica desde el aula y aportar a la reflexión crítica del futuro de los educandos y de la sociedad.

Presentación de avances

Este estudio se formula en 11 fases, al momento se presentan resultados parciales de las primeras tres fases, que analizaron prácticas a nivel pedagógico, curricular, didáctico y conocieron las percepciones de los maestros para proceder a construir las secuencias didácticas resultados de esta investigación.

Para este propósito se aplicó un cuestionario que contemplo 28 preguntas incluyendo 16 de carácter abierto y 12 cerradas, orientado a profesores de ciencias sociales y ciencias económicas y políticas. Su revisión tuvo tres versiones, a partir del juicio de expertos en didáctica de las ciencias sociales y en ciencias económicas.

Posteriormente se desarrollaron dos grupos focales, cada uno con cinco maestros participantes, donde se valoraron las actuales prácticas

pedagógicas, la vinculación de problemáticas sociales como estrategia didáctica y las percepciones sobre la enseñanza a partir del futuro.

Resultados parciales

El cuestionario reveló que los participantes a nivel pedagógico consideran la enseñanza de las ciencias económicas como un proceso sin orientaciones claras por parte del Ministerio de Educación Nacional. De hecho, el 80% de los maestros refieren que el área termina siendo reemplazada por otras áreas como las ciencias sociales, y el 20% restante consideran que esta área es vista como un "relleno" con poca atención e importancia.

Respecto al currículo, este instrumento mostró la preocupación de los maestros por la extensa cantidad de contenidos y la limitada intensidad horaria, indicando que, las propuestas curriculares que presentan en las instituciones son poco pertinentes y se alejan de comprender el contexto económico de los estudiantes, además, consideran que se excede en contenidos y fragmenta el conocimiento entre la política y la economía, generando en muchas ocasiones procesos de enseñanza lejanos a la realidad.

Sobre estrategias didácticas, el 80% refirieron apoyarse en enfoques tradicionales con el fin de alcanzar la extensión de contenidos con relación al tiempo establecido, lo cual dificulta desarrollar reflexiones sobre el futuro y vincular problemáticas de la sociedad. El 20% indicaron hacer uso de videojuegos como estrategias didácticas.

El desarrollo de los grupos focales permitió valorar percepciones de los maestros en su práctica pedagógica, quienes consideraron un desafío orientar el área de ciencias económicas sin referentes curriculares claros, en consecuencia, se generan contenidos dispersos que obedecen a la selección personal que realiza cada maestro desde su conocimiento. Así mismo, los maestros manifestaron vincular algunos problemas sociales como corrupción, desempleo, inflación y narcotráfico. Frente a la reflexión del futuro como estrategias didácticas, los participantes indican hacer poco uso de este concepto en el proceso de enseñanza del área.

Resultados esperados

Se espera que esta investigación aporte al campo de estudio de las ciencias económicas y posibilite procesos de enseñanza y aprendizaje del área desde la pedagogía crítica y la construcción reflexiva del futuro económico de los estudiantes, además de vincular las problemáticas sociales relevantes como una necesidad de innovación curricular y didáctica en la educación básica y media.

Conclusiones

Según los resultados parciales, las prácticas de enseñanza actuales en ciencias económicas, afectan la comprensión de la realidad económica, el aprendizaje de los estudiantes e invisibiliza los contenidos y la importancia del área. Esta situación ha trascendido por más de dos décadas en la educación básica y media de Colombia, impactando decisiones y gestión de los recursos de todas las personas incluyendo jóvenes, adultos e incluso empresas. Denegri, et al. (2006) y Ramírez (2016) argumentan la dificultad que representa para la sociedad la escasa educación económica, fomentando situaciones de mayor desigualdad y pobreza que afectan tanto el bienestar como la calidad de vida de las personas.

Palabras claves

Educación en economía, Problemáticas sociales, Futuro, Práctica pedagógica, Pedagogía crítica.

Referencias bibliográficas

Denegri, M, del Valle Rojas, C; Gempp, R; Lara, M.A. (2006). Educación Económica en la Escuela: hacia una propuesta de intervención. Estudios Pedagógicos, XXXII. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1735/173514131005>

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República. Diario Oficial No. 41.214. http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html

Ministerio de Educación Nacional. [MEN]. (2001). "Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales". Serie lineamientos

curriculares. Bogotá, MEN, p. 1 - 112.
https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-339975_recurso_1.pdf

Molina, J A. y Travé, G. (2014). Concepciones y prácticas del profesorado de economía sobre el uso de materiales curriculares: un análisis exploratorio. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (13), 71-83.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3241/324143972008>

Pagès, J. (2012). La formación del profesorado de historia y ciencias sociales para la práctica reflexiva. *Nuevas dimensiones. Revista electrónica de didáctica de las ciencias sociales*, (3), 5-14.
<https://drive.google.com/file/d/12tsZAFjb9cZI2sSh-Col66IkovW0GiJk/view>

Ramírez, M. T. (Ed). (2016). *Banrep educa la educación económica y financiera en el banco de la república. Investigación e información económica*, núm. (209), 1-6. <file:///D:/Biblioteca/Downloads/7919-Texto%20del%20art%C3%ADculo-16161-1-10-20170306.pdf>

Rhenals, R. (2003). *De la perplejidad a la explicación: Crónicas de la Economía, su enseñanza y aplicación*. Medellín: Universidad de Antioquia. Unesco: ICFES.

Travé, G. (1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las nociones económicas en la educación obligatoria. Aportaciones del ámbito de investigación a la didáctica de las ciencias sociales*. (Tesis doctoral inédita). Repositorio Universidad de Sevilla.
https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/45375/K_D_Tesis-026.pdf?sequence=4&isAllowed=y

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=ihOviDUZD7Y>

APRENDER GEOGRAFÍA: ALGUNAS REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

Victoria González García

Universidad de Costa Rica. San José, Costa Rica

victoria.gonzalez@ucr.ac.cr

RESUMEN

Introducción

La Escuela de Geografía desarrolla el proyecto "Aprender Geografía desde una nueva mirada pedagógica" con el objetivo de "Mejorar el ejercicio docente en el ámbito didáctico de los cursos que imparten, mediante el desarrollo de actividades con la población docente y estudiantil que aborden la didáctica de la Geografía más apropiada para los cuatro tipos de saberes (básicos, inmersión, procesos y profundización) que estructuran la nueva propuesta curricular". Esto por cuanto la carrera está organizada en esos tipos de saberes. El proyecto nace como resultado de la primera acreditación de la carrera ante el Sistema Nacional de Acreditación de la Educación Superior (SINAES) en Costa Rica.

Aprender geografía

El verbo aprender vs el verbo enseñar, genera un cambio de mentalidad, pues coloca al aprendiz como centro del proceso pedagógico, entendiendo que la persona docente también es una persona que aprende mientras imparte lecciones. Esta visión respeta las necesidades y potencialidades individuales, deja atrás la formación universal y homogénea para ingresar en un territorio pedagógico complejo, diverso, novedoso y conectado con la realidad social, territorial, espacial y humana.

La educación, como proceso natural que experimentan los seres humanos durante su vida, es espontáneo y social, influenciado por el contexto histórico social y la historia. Gracias a la educación, se genera interacción y comunicación, se comprende el entorno y se le transforma. En ese proceso de interacción con el contexto se transforma la sociedad y el contexto. Freire (1997) siempre afirmó "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para

transformarlo" (p. 7) y dijo "no existe educación sin sociedad humana y no existe hombre o mujer fuera de ella" (p.27). Dicen Trilla, Cano, Carretero y otros (2001) que "la educación está relacionada con lo común, con la comunidad y con la comunicación, posee una función social e implica crecimiento" (p.25).

La pedagogía es una ciencia cuyo objeto de estudio es el aprendizaje. Se comprende en cada contexto y según su intencionalidad específica. En el momento en que la educación deja de pensarse como un proceso espontáneo y natural y se plantea una intención de aprendizaje, se salta al territorio pedagógico. "La educación sin pedagogía sin reflexión metódica sería pura actividad mecánica, mera rutina" (Luzuriaga, 1962, p. 8).

La didáctica, como acto pedagógico, implica creatividad para el diseño de experiencias dirigidas al lograr el proyecto educativo. En la Educación Superior este proyecto se refleja en el perfil de egreso profesional, que es la guía para el diseño de los cursos de la carrera. "No hay ninguna duda de que la didáctica expresa el referente práctico y operativo más natural y propio de la pedagogía" (Aldana, 1996, p. 219).

El aprendizaje no puede, ni debe, explicarse desde una sola mirada, sino más bien, comprendido según un determinado enfoque pedagógico. Desde el enfoque conductual el aprendizaje es sinónimo de información que se entrega a quien aprende; donde los estudiantes son personas pasivas que adquieren el conocimiento que les es entregado. Desde un enfoque cognitivo, el aprendizaje es una construcción mental que produce aprendizaje significativo, gracias al rol activo de la persona estudiante mediado por la experiencia, el descubrimiento y la construcción de nuevos conocimientos en relación con los conocimientos previos. El conocimiento no se entrega, sino que se construye. Desde el enfoque crítico, el aprendizaje y el conocimiento son entendidos como una actitud frente a la realidad, son producto de una construcción mental a partir del diálogo teoría-realidad, es decir, a partir de un texto relacionado con el contexto en diálogo directo con la realidad.

Principios para aprender geografía

El aprendizaje, para la Escuela de Geografía, es un proceso de construcción mental que requiere conocimiento de técnicas e instrumentos específicos para el análisis del territorio, del espacio y de sus dinámicas humanas. Al respecto, se asumen tres principios pedagógicos:

Pasar de la transmisión al intercambio

Quien aprende necesita ser partícipe de un intercambio de saberes mediante la discusión, el cuestionamiento y la relación o diálogo con la realidad. El rol docente es esencial, pues deja de ser un transmisor y se transforma en mediador que promueve interacciones humanas, comparte la teoría y desarrolla actividades que promueven intercambios y análisis geográfico en contextos determinados.

Pasar de la memorización a la relación teoría-realidad

La memoria, por si misma, es una mera repetición de contenidos que no tiene sentido. La memorización es esencial, es importante, pero únicamente cuando se practica en función de aplicar y contextualizar el conocimiento teórico que nos están compartiendo. Es esencial que la memorización, como actividad pedagógica, implique relacionar lo memorizado con situaciones reales. Por ejemplo, la formulación de preguntas problema y cuestionar lo planteado por los autores en función de la realidad observada, fortaleciendo el pensamiento crítico. Pensar críticamente es saber escudriñar y determinar las razones ocultas en el texto y/o en el contexto con el cual se interactúa.

Pasar de lo aburrido a lo interesante

Es necesario crear espacios de aprendizaje desafiantes. Un desafío es una tarea producto de una situación concreta que requiere ser transformada. Una de las acciones más importantes para pasar de clases aburridas o espacios interesantes es hacer que la participación estudiantil cuestione el texto o el contexto en relación con esa situación concreta, pues las personas se comprometen con las respuestas a sus preguntas. Es importante que todas las personas docentes construyan espacios pedagógicos en sus lecciones donde prevalezcan las preguntas y se construyan las respuestas.

Algunos resultados

Como parte del proyecto se ha logrado concretar las siguientes actividades:

- Conversatorios y talleres:
 - Actividades de formación en recursos didácticos virtuales en el marco de las nuevas demandas de educación virtual
 - Talleres "Diseñando programas" para cuidar la puesta en práctica de estos principios en las lecciones
 - Conversatorios "Cartografías en el Aula" y "Aprendizaje virtual" dirigidos a estudiantes y docentes, donde se abordó necesidades e inquietudes estudiantiles con respecto a sus inquietudes sobre sus aprendizajes.
 - Conversatorio "Analizando cursos" con docentes revisando sus estrategias didácticas.

- Los rallies tecnológicos: estudiantes avanzadas de la carrera, coordinadas por una docente, enseñan a mujeres de zonas rurales el uso de tecnologías geoespaciales para ser utilizadas en proyectos de mejora en sus comunidades.

- Reuniones Hacer Escuela, como espacio periódico, bimensual, de interacción entre docentes, personal administrativo y estudiantes, permite abordar dilemas didácticos para trascender la transmisión y memorización de conocimientos.

- El curso "Práctica Académica en Ambiente Laboral" enfocado en promover la vinculación académica y profesional entre estudiantes y organizaciones para que desarrollen un proyecto en el cual relacionen la teoría con la realidad al mismo tiempo que solucionan un problema geográfico.

Conclusiones

La Escuela de Geografía ha asumido la tarea de iniciar una transformación pedagógica que oriente las prácticas didácticas. La primera decisión fue comprometerse con un enfoque pedagógico cognitivo y crítico, pues son esenciales para lograr la construcción de aprendizajes significativos. Debe tomarse en cuenta que recién se inicia

con la promoción sistemática de las innovaciones pedagógicas, por lo que apenas comienzan a observarse. La clave para fortalecer este proceso de innovación es la creación de espacios periódicos de interacción formativa en donde se reflexione colectivamente sobre el aprendizaje y sus implicaciones didácticas. Los tres principios acá expuestos son clave para avanzar hacia una cultura que propicie los aprendizajes significativos.

Palabras clave

Aprender Geografía, Educación Superior, Aprendizaje Significativo

Referencias bibliográficas

Aldana, Carlos (1996). Pedagogía General Crítica (tomo II). Guatemala: Serviprensa Centroamericana.

Freire, Paulo. (1997) La Educación como práctica para la libertad. Madrid, España: Siglo XXI editores.

Luzuriaga, Lorenzo (1962). La historia de la Educación y de la Pedagogía. Buenos Aires, Argentina: Losada.

Trilla, Jaime (coordinador); Cano, Elena; Carretero, Mario, Escofet, Anna; Fairstein, Gabriela; Fernández, José; ... y Vila, Ignasi. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona, España: Editorial GRAÓ.

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=EYxW6SIhGj4>

ESTRATEGIAS Y HERRAMIENTAS DE ENSEÑANZA DE PENSAMIENTO CRÍTICO EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN CIENCIAS SOCIALES

Ginna Lizeth Galindo Cruz
Universidad del Tolima. Ibagué. Colombia
glgalindoc@ut.edu.co

RESUMEN

El pensamiento crítico requiere ser enseñado, aprendido y cultivado a lo largo de la vida, como cualquier disciplina que se estudia en el colegio y en la Universidad. En el caso específico de los docentes, estos no son la excepción y, al ser formador de formadores, deben desarrollar no solo este tipo de pensamiento sino otros que le permitan transformar las prácticas de enseñanza que se han replicado por años. En este contexto, como lo menciona Díaz (2006), los docentes generan teorías que se constituyen en referentes de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que explican la actuación profesional.

Las ciencias sociales abarcan una serie de disciplinas encargadas de estudiar el comportamiento humano y la sociedad desde diferentes perspectivas. Sin duda alguna, su quehacer reviste de gran responsabilidad y complejidad, lo que implica comprender fenómenos sociales desde una mirada fundamentalmente crítica. Sin embargo, este propósito ha sido obstaculizado debido a que se prioriza una enseñanza enfocada en la memorización de fechas y lugares, así como en la narración de acontecimientos sin ningún tipo de comprensión de estos. Por ello, en las últimas décadas ha surgido una necesidad de cambiar esas prácticas e incorporar el pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales. En ese sentido, Santiago (2016) menciona que "uno de los argumentos sostenidos para promover ese cambio ha sido la exigencia de explicar críticamente los acontecimientos y proponer en ellos opciones de cambio factibles de originar mutaciones innovadoras" (p. 67).

La presente investigación didáctica es de enfoque cualitativo y acoge la perspectiva de Ito y Vargas (2005), por lo cual también es corte

comprendido. De acuerdo con Luna (2004), en este marco se releva "la teorización de las prácticas de vida" (p. 78). Además, se entiende "la teorización como un acto de comprensión. Implica el intercambio de significaciones para acceder al sentido de dichas prácticas de vida. El interés se centra en lo particular, cuyo ámbito de referencia es lo cotidiano" (Luna, 2004, p. 78).

Con base en lo anterior, el objetivo planteado consistió en identificar y analizar las estrategias empleadas por los docentes de una universidad pública para el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes de un programa académico de pregrado (Licenciatura en Ciencias Sociales). Para esto se utilizó una entrevista semiestructurada, un cuestionario y un registro de observación que, luego de un análisis de contenido mediante triangulación hermenéutica, permitió identificar oraciones con sentido que fueron sistematizadas, codificadas y categorizadas mediante el uso del software cualitativo Atlas. Ti.

Como resultado de lo anterior, se concluye que las estrategias más utilizadas son de enfoque metodológico y, principalmente, consisten en análisis, reflexión y argumentación de lecturas, conocimiento adquirido soportado en corrientes epistemológicas que destacan la investigación como búsqueda del conocimiento, el trabajo colaborativo, así como la formulación y resolución de problemas. En ese sentido, Facione (2007) argumenta que el pensamiento crítico implica el desarrollo de destrezas como las mencionadas por los docentes, uno de los cuales argumenta que enseña a sus estudiantes a pensar críticamente, en primer lugar, permitiéndole acceder a diferentes fuentes de información. La intención es que ellos puedan consultar y leer. En segunda instancia, diseñándole actividades de reflexión, de análisis de información para incitarlos a la participación, a la crítica ante las posturas de los diferentes autores sobre el tema y, a partir de ello, asuman una postura, aprendan a argumentar y a defender esa posición.

La formulación y resolución de problemas es también una estrategia que los docentes implementan y que coincide con la planteada por Bailin et al. (1999), quienes denominan tareas de pensamiento que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico. Los docentes lo hacen a fin de ejercitar en los estudiantes la identificación de problemáticas actuales,

de modo que estos puedan establecer relaciones entre lo que sucede en la actualidad y el pasado, así como entre causas y consecuencias. A partir de esto, los estudiantes de la licenciatura deben tener la posibilidad de construir alternativas de solución a dichos problemas y no se quedan solo con el conocimiento que los docentes proporcionan. Por el contrario, se trata de que puedan construir el propio pensamiento y tener argumentos actualizados, profundizar sobre un tema de interés, generar procesos de problematización y análisis en profundidad, así como tener la posibilidad de confrontar una información con otra.

Por último, esta actividad permitió evaluar de forma constante la enseñanza y el aprendizaje, destreza que también es reconocida por Facione (2007) para quien la evaluación refiere a la "valoración de la credibilidad de los enunciados o de otras representaciones que recuentan o describen la percepción, experiencia, situación, juicio, creencia u opinión de una persona". En este escenario, se destaca "la valoración de la fortaleza lógica de las relaciones de inferencia, reales o supuestas, entre enunciados, descripciones, preguntas u otras formas de representación" (Facione, 2007, p. 5). En efecto, los docentes utilizan la pregunta como herramienta y realizan trabajos de investigación que implican hacer uso del conocimiento adquirido para medir el desarrollo del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave

Pensamiento crítico, Ciencias Sociales, Enseñanza.

Referencias bibliográficas

Bailin, S., Case, R., Coombs, J. y Daniels, L. (1999). Conceptualizing critic. curriculum studies.

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. Laurus, vol. 12 pág. 88-103

Facione, P. (2007). Pensamiento crítico: ¿qué es y por qué es importante? Insign.

<http://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/PensamientoCriticoFacione.pdf>

Ito, M. y Vargas, B. (2005). Investigación cualitativa para psicólogos. Miguel Ángel Porrúa.

Luna, M. (2004). La construcción de conocimiento en las ciencias sociales. Presentación elaborada para los y las estudiantes de la Maestría en Educación y Desarrollo Humano. CINDE.

Santiago, J. (2016). La acción didáctica de las ciencias sociales y el desarrollo del pensamiento crítico. Revista Educación y Humanismo, 18(31), 241-256. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.31.1377>

Enlace contribución

https://www.canva.com/design/DAEmFo1ncuc/7d0hu7_KYk2h9ydT1rOXmA/view?utm_content=DAEmFo1ncuc&utm_campaign=designshare&utm_medium=link&utm_source=sharebutton

MÚSICA E FANTOCHES NAS AULAS DE GEOGRAFIA - UMA EXPERIÊNCIA DIDÁTICA

Cláudio José Bertazzo

Instituto de Geografia. Universidade Federal de Catalão – UFCAT - Catalão (GO) – Brasil
cbertazzo@gmail.com

Leonoura Katarina Santos

Universidade Federal de Catalão – UFCAT - Catalão (GO) – Brasil
leonourakatarina@hotmail.com

Robério Francisco de Macêdo

roberiomaced@outlook.com

Graduando em Licenciatura em Geografia UFCAT - Catalão (GO) – Brasil

RESUMO

O artigo descreve uma proposta de ensino implementada em uma classe do 6º ano do Ensino Fundamental II do Instituto de Educação Matilde Margon Vaz, em Catalão (GO). O objetivo da estratégia de mediação didática foi o de trabalhar os temas de domínios morfoclimáticos no Brasil e inserir o conteúdo clima e tempo de modo a que os alunos compreendessem suas diferenças e construíssem/reconstruíssem os conceitos estudados. A metodologia do artigo resulta de pesquisas bibliográficas sobre música, teatro de fantoche e didáticas da Geografia, em um momento prévio a redação do manuscrito. O itinerário metodológico da Fantochaula Musical foi concebido e desenvolvido para que, a partir de exemplos cotidianos dos saberes dos alunos, fossem ressignificados os saberes/conceitos de clima e domínios morfoclimáticos por meio de músicas populares, folclóricas e que faziam parte do repertório daqueles discentes. O material utilizado para construir os fantoches foram as folhas de E.V.A. (Etil Vinil Acetato) de diferentes cores, moldes e unidos com cola quente e de isopor. Sabe-se que a Música e o Teatro são campos de conhecimento. Entretanto, são também linguagens. A Música e a sua linguagem, como é notório, permite estabelecer diálogos entre os sujeitos e os objetos de aprendizagem com os conteúdos trazidos pelas canções. De modo

prático, essa experiência docente circunscreve uma estratégia de ensino fortemente fundado na interdisciplinaridade. E, nesse sentido, buscou-se o apoio dessas duas linguagens, e duas áreas do conhecimento, para ministrar os conteúdos de Geografia. E o que se pretendia ao utilizar outras linguagens e campos de conhecimentos para ensinar Geografia? O roteiro técnico dos conteúdos foi elaborado conforme a seleção das músicas de maneira que permitissem introduzir os temas de ensino segundo os objetivos da proposta. Definidas todas as estratégias do plano de ensino e sua aplicabilidade, realizou-se a aula-teatro de animação com fantoches e com canções na classe do 6º ano 'A'. O resultado da aula proporcionou aprendizagem significativa, que se comprovou nas avaliações posteriores realizadas pela professora regente do 6º 'A'. Os alunos participaram de modo efetivo, respondendo e cantando/acompanhando as músicas. Fizeram perguntas e debateram com os fantoches a respeito dos conteúdos geográficos inseridos pelas músicas e pelas falas das personagens. Conclui-se que a iniciativa da estratégia foi eficaz tendo sido os propósitos da proposta alcançados plenamente, pois, que os alunos apreenderam aqueles conteúdos de Geografia e puderam expressar isso na avaliação bimestral. Percebeu-se que os discentes ao dialogarem com entes fantásticos, no caso os personagens fantoches, lhes despertou as ânsias/gosto de aprender os temas/conceitos objetos de estudo apresentado pelos fantoches e pelas músicas que cantavam. Finalizando, a pesquisa de linguagens e aportes de outras áreas de conhecimentos como uma potencialização ao planejamento didático denotou a relevância de linguagens compatíveis e integradas para o ensino de Geografia. Isso, na realidade, demanda certo empenho/engajamento profissional para elaboração desses materiais. Ora esses planejamentos estratégicos com intervenções docentes diferenciadas tornam-se cada vez mais necessárias, tendo em vista a quase ausência de recursos e materiais didáticos nas escolas públicas. Tudo isso/engajamento profissional vem ao encontro de uma renascença do ensino da Geografia escolar. Por último, considera-se que a construção dos fantoches como parte da estratégia de ensino, bem como o uso de linguagem musical, foram decisões importantes. A resposta dos alunos, sua adesão à aula e aprendizagem dos temas estudados é que garantiram a eficácia do planejamento.

Palavras-chave

Dialogicidade; Estratégias de ensino; Didáticas de Geografia. Canções. Teatro de animação.

Referencias bibliográficas

ALVARADO, A. (2009) El actor en el teatro de objetos. In: MÓIN-MÓIN Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul, Brasil: SCAR/UEDESC, ano 5, v. 6.

AMARAL, A. M. A. do. (2005) O inverso das coisas. In: MÓIN-MÓIN Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas. Jaraguá do Sul: SCAR/UEDESC Volume/Número/Paginação/Ano: v. 1, n. 1, p. 12-24.

AVANÇO, F. R.; BATISTA, F. C. R. M. (2017) A música como apoio no processo de ensino e aprendizagem. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol, Medianeira, Brasil, v. 8, n. 16.

BELTRAME, V. N. (org.). (2008) TEATRO DE BONECOS: Distintos Olhares sobre Teoria e Prática. Florianópolis, Brasil: UDESC.

BRABANT, J. (1989) Crise da geografia, crise da escola. In: OLIVEIRA, A.U. de (org). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Brasil: Contexto, p.15-22.

BREDA, T. V. (2013) O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar (Dissertação em Mestrado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2013,164 p. Recuperado a 21 de dezembro de 2018 de: <
<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/286754> >

COSTA, I. A.; BAGANHA, F. (1989) O Fantoche Que Ajuda A Crescer. Porto, Portugal: Edições ASA, 1989.

DANTAS, O.; SANTANA, A.; NAKAYAMA, L. (2012) Teatro de fantoches na formação continuada docente em educação ambiental. Educação e Pesquisa, São Paulo, Brasil, v. 38, n. 3, p. 711-726, 1 set.

DEMO, P. (2006) Pesquisa: princípio científico e educativo. 12. ed. São Paulo, Brasil: Cortez.

FERRAIUOLI, A. (2011) A. A ludicidade e a expressão criativa: o teatro de bonecos, na construção de experiências estéticas na educação básica (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campus Campos dos Goytacazes, 120 p. Recuperado a 30 de outubro de 2020, de: <http://www.pgcl.uenf.br/arquivos/adriano_de_almeida_ferraiuoli_01022_0191528.pdf>

FREITAS, E.S.; SALVI, R.F. (2007) A ludicidade e a aprendizagem significativa voltada para o ensino de geografia. Portal Educacional do Estado do Paraná. Curitiba, Brasil.

Recuperado a 17 de dezembro de 2018, em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/89-4.pdf?PHPSES SID=2009060908175561> >

LIBÂNEO, J. C. (1994). Didática. São Paulo, Brasil: Cortez.

LEENHARDT, P. (1997) A criança e a expressão Dramática. (4ª ed) Lisboa, Portugal: Editorial Estampa, 1997.

MORAES, J. V. de; CASTELLAR, S. M. V. (2018) Metodologias ativas para o ensino de Geografia: um estudo centrado em jogos. Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias. Vigo, España v. 17, n. 2, p. 422-436, 2018. Recuperado a 15 fevereiro de 2019, em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen17/REEC_17_2_07_ex1324.pdf>

NASCIMENTO, R.; PESSOA, C. T. (2010) Narrativa Oral e Produção de Fantoques: uma alternativa lúdico-pedagógica para a alfabetização inicial. Em Extensão (UFU. Impresso), Uberlândia, Brasil, v. 9, p. 26-35, 2010.

OLIVEIRA, A. U. (1989) Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, A. U (Org). Para onde vai o ensino de Geografia? São Paulo, Brasil: Contexto, p. 135-144.

PINTO, T. O. (2001) Som e Música. Questões de uma antropologia sonora, In: Revista de Antropologia, São Paulo, Brasil: USP, vol. 44, n.1.

RICHTER, D. (2013). Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Org.). Desafios da didática de geografia. Goiânia, Brasil: Ed. da PUC Goiás, p. 107 – 124.

REIS, L. (2004) Teatro infantil e juvenil. Queluz, Brasil: Sistema J.

ROGERS, C. (1978) Liberdade para aprender. 4ª ed. (E. Machado & M. Andrade, Trads.). Belo Horizonte, Brasil: Interlivros.

RUPEL, M. A. P. (2008) Atividades lúdicas: proposições metodológicas para o ensino da Geografia Escolar. PDE/ 2008-2009. Curitiba, Brasil: SEED/UFPR. Recuperado a 22 de dezembro de 2018, em: <www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1634-8.pdf>

TEIXEIRA, U. (2005) Dicionário de teatro. São Luís, Brasil: Geia.

Enlace contribución

<https://drive.google.com/file/d/1qYM92OCT2-sOncv195B1zwRI3oTjYmgY/view>

ANÁLISIS SOBRE LAS IMÁGENES DE LA SEQUÍA EN LOS LIBROS DE TEXTO DE CIENCIAS SOCIALES

Álvaro-Francisco Morote Seguido
Universidad de Valencia. Valencia. España
alvaro.morote@uv.es

Liliana Angélica Rodríguez Pizzinato
Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá. Colombia
larodriguezp@udistrital.edu.co

RESUMEN

El trabajo presenta parte de los resultados de un proyecto de investigación que interroga las imágenes presentadas en libros de texto españoles de Educación Primaria (Ciencias Sociales) sobre la sequía, con el objetivo de analizarlas de manera comparativa en las principales editoriales utilizadas en la Comunidad Valenciana (España) que, a su vez, coinciden con las de mayor representación en el territorio español. Para ello, interesa analizar la presencia de imágenes sobre la sequía en relación con el total de las ilustraciones consideradas en las unidades didácticas del manual; examinar la función de éstas dentro del de Ciencias Sociales; analizar su relación con el contexto español o no; y el grado de catastrofismo indicada en las mismas.

En este sentido, investigaciones referidas a concepciones y uso de los textos escolares en la enseñanza de las Ciencias Sociales, muestran su influencia en los procesos de aprendizaje y también en la cultura escolar (Torres y Hurtado, 2019). Y, estas ilustraciones aportarían una mirada analítica sobre una hipótesis de partida que muestra un reducido número de imágenes para explicar la sequía. Esto hace pensar en un planteamiento convencional en los libros de texto sobre este fenómeno como una condición climatológica transitoria en la que la disponibilidad de agua es inferior a la oferta habitual en un área geográfica.

Esta anomalía se presenta como exclusiva de ciertas áreas geográficas y no asociada directamente con la cotidianidad de los escolares, por lo que la responsabilidad y conciencia ciudadana no necesariamente se ve

interpelada por las acciones humanas. En este sentido, los manuales escolares como afirman Torres y Hurtado (2019) posibilitan relacionar el contexto y la cotidianidad de los estudiantes con los contenidos de las Ciencias Sociales y alcanzar mayores niveles de pertinencia y relevancia en la construcción de sus visiones de mundo más situadas y significativas.

Así, en la región mediterránea, junto a las inundaciones, la sequía es uno de los principales riesgos que afecta a este territorio (Morote, 2021; Olcina, 2020). Diferentes autores (Chitsaz y Hosseini, 2017; Paneque et al., 2018) han puesto de manifiesto que este fenómeno es uno de los riesgos ambientales más relevantes que afectan a determinadas áreas del mundo y una de las mayores amenazas para la sociedad actual. A ello, cabe sumar el incremento de este fenómeno tanto por factores humanos como por los efectos previsibles según los escenarios de cambio climático que pronostican un aumento en intensidad y frecuencia de estos episodios (Intergovernmental Panel on Climate Change [IPCC], 2018).

En cuanto a la acción humana, en España, cabe destacar el aumento de la vulnerabilidad frente a este riesgo debido al incremento de la demanda de agua para usos urbano-turísticos y agrícolas, especialmente, en las áreas con menor precipitación (Miró y Olcina, 2021). Por tanto, para el caso del ámbito educativo, resulta de vital necesidad enseñar y concienciar a las cohortes más jóvenes sobre el comportamiento y las causas y consecuencias de este fenómeno. En este sentido, aparecen determinados términos que se confunden con la sequía como es la escasez de agua, desertificación, sequía estival, etc. (Morote, 2021).

Los manuales escolares consultados corresponden al 3er ciclo de Educación Primaria (cursos 5º y 6º) de las editoriales Anaya, Bromera, Santillana, SM y Vicens Vives con un total de 10 libros, en los cuales se destaca en las imágenes sobre la sequía una función meramente estética, un elevado grado de catastrofismo y, en muchas ocasiones, ilustraciones que harían mención a contextos geográficos ajenos al territorio español. Tras el análisis de los libros de texto, se han identificado un total de 640 imágenes. Respecto a las que se insertan

sobre la sequía, la cifra asciende a 17 (2,7%), destacando las que tienen una función de apoyo a los contenidos (58,8%; n=10). En cuanto al contexto territorial al que hacen referencia, cabe indicar que en la mayoría de ellas (salvo los mapas) no se explica ni se hace mención si pertenecen o no a un paisaje español (70,6%; n=12) y, respecto al grado de catastrofismo, la mayoría (58,8%; n=10) tienen esa finalidad.

En el ámbito educativo se debería explicar con rigor científico y tener en cuenta el entorno del alumnado (Morote y Olcina, 2020). Ello ayudaría a motivar a los/as estudiantes y concienciar sobre las causas reales de este fenómeno. Es evidente que la sequía tiene efectos negativos, pero no ayuda a su explicación la incorporación de imágenes de desiertos (se desconoce de qué territorios) que realmente tienen poco que ver con la sequía o fotos de paisajes semiáridos para explicar este fenómeno que, son típicos de determinadas regiones de la Península Ibérica como es el sureste peninsular.

Palabras clave

Sequía, Riesgos naturales, Libros de texto, Ciencias Sociales, Educación Primaria

Referencias bibliográficas

Chitsaz, N. y Hosseini, S. (2017). Introduction of new datasets of droughts índices based on multivariate methods in semi-arid regions. *Hydrology Research*, 49 (1), 266-280. <https://doi.org/10.2166/nh.2017.254>

Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC) (2018). Special Report Global warming of 1.5°C. <https://www.ipcc.ch/report/sr15/>

Miró, J. y Olcina, J. (2020). Cambio climático y confort térmico. Efectos en el turismo de la Comunidad Valenciana. *Investigaciones Turísticas*, 20, 1-30. <https://doi.org/10.14198/INTURI2020.20.01>

Morote, A. F. (2021). La explicación del riesgo de sequía en la Geografía escolar: una exploración desde los manuales escolares de Ciencias Sociales (Educación Primaria). *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 88, 1-32. <https://doi.org/10.21138/bage.3047>

Morote, A.F. y Olcina, J. (2020). El estudio del cambio climático en la Educación Primaria: una exploración a partir de los manuales escolares de Ciencias Sociales de la Comunidad Valenciana. Cuadernos Geográficos, 59 (3), 158-177. <http://dx.doi.org/10.30827/cuadgeo.v59i3.11792>.

Olcina, J. (2020). Clima, cambio climático y riesgos climáticos en el litoral mediterráneo. Oportunidades para la geografía. Documents d'Anàlisi Geogràfica, 66 (1), 159-182. <https://doi.org/10.5565/rev/dag.629>.

Paneque, P., La fuente, R. y Vargas, J. (2018). Public Attitudes toward Water Management Measures and Droughts: A Study in Southern Spain. Water, (10), 369. <https://doi.org/10.3390/w10040369>

Torres, L. y Hurtado, M. (2019). Los textos escolares, concepciones y configuraciones en la enseñanza de las ciencias sociales. En Rodríguez, L., Palacios, N. y Souto, X (Edits.). La construcción global de una enseñanza de los problemas sociales desde el Geoforo Iberoamericano (pp. 178-190). Barcelona: Geocrítica Textos Electrónicos. http://www.ub.edu/geocrit/geoforo_ub_digital_2020.pdf

Enlace contribución

<https://www.youtube.com/watch?v=hfiOrpVT66w>

Red Colombiana de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales

