

VOL II

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2021

VOL II

Ciências Humanas:

Estudos Para Uma Visão
Holística Da Sociedade



Silvia Inés Del Valle Navarro
Gustavo Adolfo Juarez
(Organizadores)

 EDITORA
ARTEMIS
2021



O conteúdo deste livro está licenciado sob uma Licença de Atribuição Creative Commons Atribuição- Não-Comercial NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0). Direitos para esta edição cedidos à Editora Artemis pelos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento, desde que sejam atribuídos créditos aos autores, e sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comercial. A responsabilidade pelo conteúdo dos artigos e seus dados, em sua forma, correção e confiabilidade é exclusiva dos autores. A Editora Artemis, em seu compromisso de manter e aperfeiçoar a qualidade e confiabilidade dos trabalhos que publica, conduz a avaliação cega pelos pares de todos manuscritos publicados, com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

Editora Chefe	Prof. ^a Dr. ^a Antonella Carvalho de Oliveira
Editora Executiva	M. ^a Viviane Carvalho Mocellin
Direção de Arte	M. ^a Bruna Bejarano
Diagramação	Elisangela Abreu
Organizadoras	Prof. ^a Dr. ^a Sílvia Inés del Valle Navarro Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez
Imagem da Capa	Artem Oleshko
Bibliotecário	Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Conselho Editorial

Prof.^a Dr.^a Ada Esther Portero Ricol, *Universidad Tecnológica de La Habana “José Antonio Echeverría”*, Cuba
Prof. Dr. Adalberto de Paula Paranhos, Universidade Federal de Uberlândia
Prof.^a Dr.^a Amanda Ramalho de Freitas Brito, Universidade Federal da Paraíba
Prof.^a Dr.^a Ana Clara Monteverde, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ángel Mujica Sánchez, *Universidad Nacional del Altiplano*, Peru
Prof.^a Dr.^a Angela Ester Mallmann Centenaro, Universidade do Estado de Mato Grosso
Prof.^a Dr.^a Begoña Blandón González, *Universidad de Sevilla*, Espanha
Prof.^a Dr.^a Carmen Pimentel, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof.^a Dr.^a Catarina Castro, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
Prof.^a Dr.^a Cláudia Neves, Universidade Aberta de Portugal
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos, Universidade Federal da Grande Dourados
Prof.^a Dr.^a Deuzimar Costa Serra, Universidade Estadual do Maranhão
Prof.^a Dr.^a Eduarda Maria Rocha Teles de Castro Coelho, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal
Prof. Dr. Eduardo Eugênio Spers, Universidade de São Paulo
Prof. Dr. Eloi Martins Senhoras, Universidade Federal de Roraima
Prof.^a Dr.^a Elvira Laura Hernández Carballido, *Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*, México
Prof.^a Dr.^a Emilas Darlene Carmen Lebus, *Universidad Nacional del Nordeste/ Universidad Tecnológica Nacional*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Erla Mariela Morales Morgado, *Universidad de Salamanca*, Espanha
Prof. Dr. Ernesto Cristina, *Universidad de la República*, Uruguay
Prof. Dr. Ernesto Ramírez-Briones, *Universidad de Guadalajara*, México
Prof. Dr. Gabriel Díaz Cobos, *Universitat de Barcelona*, Espanha
Prof. Dr. Geoffroy Roger Pointer Malpass, Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Prof.^a Dr.^a Gladys Esther Leoz, *Universidad Nacional de San Luis*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Glória Beatriz Álvarez, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Gonçalo Poeta Fernandes, Instituto Politécnico da Guarda, Portugal
Prof. Dr. Gustavo Adolfo Juarez, *Universidad Nacional de Catamarca*, Argentina
Prof.^a Dr.^a Iara Lúcia Tescarollo Dias, Universidade São Francisco
Prof.^a Dr.^a Isabel del Rosario Chiyon Carrasco, *Universidad de Piura*, Peru
Prof.^a Dr.^a Isabel Yohena, *Universidad de Buenos Aires*, Argentina
Prof. Dr. Ivan Amaro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Iván Ramon Sánchez Soto, *Universidad del Bío-Bío*, Chile



Prof.ª Dr.ª Ivânia Maria Carneiro Vieira, Universidade Federal do Amazonas
 Prof. Me. Javier Antonio Albornoz, *University of Miami and Miami Dade College, USA*
 Prof. Dr. Jesús Montero Martínez, *Universidad de Castilla - La Mancha, Espanha*
 Prof. Dr. Joaquim Júlio Almeida Júnior, UniFIMES - Centro Universitário de Mineiros
 Prof. Dr. Juan Carlos Mosquera Feijoo, *Universidad Politécnica de Madrid, Espanha*
 Prof. Dr. Juan Diego Parra Valencia, *Instituto Tecnológico Metropolitano de Medellín, Colômbia*
 Prof. Dr. Júlio César Ribeiro, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
 Prof. Dr. Leinig Antonio Perazolli, Universidade Estadual Paulista
 Prof.ª Dr.ª Livia do Carmo, Universidade Federal de Goiás
 Prof.ª Dr.ª Luciane Spanhol Bordignon, Universidade de Passo Fundo
 Prof. Dr. Manuel Ramiro Rodriguez, *Universidad Santiago de Compostela, Espanha*
 Prof. Dr. Marcos Augusto de Lima Nobre, Universidade Estadual Paulista
 Prof. Dr. Marcos Vinicius Meiado, Universidade Federal de Sergipe
 Prof.ª Dr.ª Margarida Márcia Fernandes Lima, Universidade Federal de Ouro Preto
 Prof.ª Dr.ª Maria Aparecida José de Oliveira, Universidade Federal da Bahia
 Prof.ª Dr.ª Maria do Céu Caetano, Universidade Nova de Lisboa, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro Saraiva Pinheiro, Universidade Federal do Maranhão
 Prof.ª Dr.ª Maria Lúcia Pato, Instituto Politécnico de Viseu, Portugal
 Prof.ª Dr.ª Maritza González Moreno, *Universidad Tecnológica de La Habana "José Antonio Echeverría", Cuba*
 Prof.ª Dr.ª Mauriceia Silva de Paula Vieira, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Odara Horta Boscolo, Universidade Federal Fluminense
 Prof.ª Dr.ª Patrícia Vasconcelos Almeida, Universidade Federal de Lavras
 Prof.ª Dr.ª Paula Arcoverde Cavalcanti, Universidade do Estado da Bahia
 Prof. Dr. Rodrigo Marques de Almeida Guerra, Universidade Federal do Pará
 Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sergio Bitencourt Araújo Barros, Universidade Federal do Piauí
 Prof. Dr. Sérgio Luiz do Amaral Moretti, Universidade Federal de Uberlândia
 Prof.ª Dr.ª Silvia Inés del Valle Navarro, *Universidad Nacional de Catamarca, Argentina*
 Prof.ª Dr.ª Teresa Cardoso, Universidade Aberta de Portugal
 Prof.ª Dr.ª Teresa Monteiro Seixas, Universidade do Porto, Portugal
 Prof. Dr. Turpo Gebera Osbaldo Washington, *Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, Peru*
 Prof. Dr. Valter Machado da Fonseca, Universidade Federal de Viçosa
 Prof.ª Dr.ª Vanessa Bordin Viera, Universidade Federal de Campina Grande
 Prof.ª Dr.ª Vera Lúcia Vasilévski dos Santos Araújo, Universidade Tecnológica Federal do Paraná
 Prof. Dr. Wilson Noé Garcés Aguilar, *Corporación Universitaria Autónoma del Cauca, Colômbia*

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C569 Ciências humanas [livro eletrônico] : estudos para uma visão holística da sociedade: vol II / Silvia Inés Del Valle Navarro, Gustavo Adolfo Juarez. – Curitiba, PR: Artemis, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-87396-38-5

DOI 10.37572/EdArt_280621385

1. Ciências humanas. 2. Desenvolvimento humano. 3. Professores - Formação. I. Del Valle Navarro, Silvia Inés. II. Juarez, Gustavo Adolfo.

CDD 300.7

Elaborado por Mauricio Amormino Júnior – CRB6/2422



APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE

“Só quem pode surgir com o povo é o novo.

E o novo são as crianças.

Com elas, poderão vir as respostas que não encontramos” ...

“...Poxa, até que essa geração mais velha tem algo a oferecer”

Ubiratan D´Ambrosio

São Paulo, 8 de Diciembre de 1932 - 12 de Mayo de 2021

Este libro titulado **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade**, surge mientras transitamos un momento muy particular para nuestra especie humana, en donde se ve amenazada su existencia en forma global. Es por ello, que debe valorarse el esfuerzo de numerosos autores e investigadores que todavía sienten la necesidad y el deseo de entregar sus esfuerzos en la causa de la difusión de resultados de sus trabajos científicos.

Mientras esperamos soluciones, que resguarden al bienestar en la Salud y con ello en la recomposición de la Economía y Educación, por el retraso que esta situación pandémica produce, queda la esperanza de que el replanteo social en las estructuras de las sociedades nos lleven a valorar los resultados que hasta ahora nos ha permitido sobrevivir. Por lo tanto, en esta obra, donde el conjunto de capítulos reflejan la inherente participación en la diversidad de temáticas planteadas, están agrupados trabajos considerados desde el perfil profesional de cada temática asumida por autores de diversos lugares del planeta.

En el Segundo Volumen que tiene como eje temático **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDAD Y FORMACIÓN DOCENTE**. La evolución del conocimiento llevo a actualizar las prácticas pedagógicas en la formación docente como así también en los diferentes niveles educativos, desde el preprimario hasta el universitario, y en la formación tradicional como en las alternativas. Por ello, este volumen presenta numerosas propuestas que llevan a recorrer el espacio tiempo de la educación, asumiendo propuestas para enfrentar este nuevo periodo de la enseñanza virtual, a distancia y con los implementos tecnológicos que llevan a mantener la formación en los distintos niveles aun en el aislamiento que la situación sanitaria nos obliga.

Esperando que estos trabajos sean de gran aporte a los lectores, les deseamos una buena lectura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

APRESENTAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Só quem pode surgir com o povo é o novo.
E o novo são as crianças.
Com elas, poderão vir as respostas que não encontramos”...*

“...Poxa, até que essa geração mais velha tem algo a oferecer”

Ubiratan D´Ambrosio
São Paulo, 8 de Diciembre de 1932 - 12 de Mayo de 2021

Este livro, intitulado **Ciências Humanas: Estudos para uma Visão Holística da Sociedade**, surge enquanto vivemos um momento muito particular para nossa espécie humana, onde sua existência está ameaçada globalmente. Por este motivo, deve ser valorizado o esforço de inúmeros autores e investigadores que ainda sentem a necessidade e o desejo de se empenharem na causa da divulgação dos resultados dos seus trabalhos científicos.

Enquanto esperamos por soluções que protejam o bem-estar na Saúde e com ela na recomposição da Economia e da Educação, pelo atraso que esta situação pandêmica produz, espera-se que o repensar social nas estruturas das sociedades nos leve valorizar os resultados que até agora nos permitiram sobreviver. Portanto, nesta coletânea, onde o conjunto de capítulos refletem a participação inerente à diversidade das questões levantadas, se agrupam obras consideradas a partir do perfil profissional de cada disciplina assumida por autores de diversas localidades do o planeta.

No segundo volume, cujo eixo temático se intitula PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES, a evolução dos saberes conduziu à atualização das práticas pedagógicas tanto na formação de professores como nos diferentes níveis de ensino, desde o pré-primário ao universitário, e na formação tradicional como alternativa. Por isso, este volume apresenta inúmeras propostas que nos levam a percorrer o espaço-tempo da educação, assumindo propostas para enfrentar este novo período da aprendizagem virtual, a distância e com os implementos tecnológicos que levam a manter a formação em diferentes níveis mesmo no isolamento. que a situação de saúde nos obriga.

Esperando que esses trabalhos sejam de grande contribuição para os leitores, desejamos uma boa leitura.

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO
GUSTAVO ADOLFO JUAREZ

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1.....1

LA EDUCACIÓN DE LOS JÓVENES PARA LA CONSTRUCCIÓN DE CIUDADANÍA

Ester Susana Montaldo

Ana María Zabala

DOI 10.37572/EdArt_2806213851

CAPÍTULO 2.....12

¿SOCIOEPISTEMOLOGÍA EN LA FÍSICA?

Silvia Inés del Valle Navarro

María Luz del Valle Quiroga

Sonia Laura Mascareño

Anabela Beatriz Serrano

Gustavo Adolfo Juarez

DOI 10.37572/EdArt_2806213852

CAPÍTULO 3.....22

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL: DOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SURESTE MEXICANO

Sonia Comboni Salinas

José Manuel Juárez Núñez

DOI 10.37572/EdArt_2806213853

CAPÍTULO 4.....36

UMA LUTA HISTÓRICA, UM CONTEXTO ATUAL: A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA

Douglas Gomes Nalini de Oliveira

Vandéi Pinto da Silva

DOI 10.37572/EdArt_2806213854

CAPÍTULO 5.....49

PRÁTICAS EDUCATIVAS: EXPLORANDO O ENSINO DE HISTÓRIA EM ESPAÇOS MUSEAIS

Goreti Pélagué Pereira da Silva

Déborah Roberta Santiago Chaves Vilela

Zenaide Gregorio Alves

DOI 10.37572/EdArt_2806213855

CAPÍTULO 666

APRENDIZAJE BASADO EN RETOS, APLICADO EN ARTE TERAPIA

Flora López Alvarado
Mildred Vanessa López Cabrera
Silvia Lizett Olivares Olivares

DOI 10.37572/EdArt_2806213856

CAPÍTULO 776

ACERCA DA APLICAÇÃO DOS SABERES DE MATRIZ AFRICANA AO ENSINO DE EDUCAÇÃO MUSICAL

Edna Alencar de Castro

DOI 10.37572/EdArt_2806213857

CAPÍTULO 8.....88

LA CIUDADANÍA VIVIDA EN EL JARDÍN INFANTIL: HETEROTOPÍAS QUE EMPODERAN A LA PRIMERA INFANCIA CHILENA

Cynthia Yael Adlerstein Grimberg
Andrea Bralic Echeverría

DOI 10.37572/EdArt_2806213858

CAPÍTULO 9113

ALOJAR AL SUJETO EN EL VÍNCULO EDUCATIVO EN LA UNIVERSIDAD

Gladys Esther Leoz

DOI 10.37572/EdArt_2806213859

CAPÍTULO 10.....127

INVESTIGADOR EDUCATIVO Y GERENCIA DEL CONOCIMIENTO. IMPACTO Y RESULTADOS EN EL ISCEEM

Ma. Dolores García Perea
Alma Rosa Lara Contreras
Laura Patricia Juárez Toledo

DOI 10.37572/EdArt_28062138510

CAPÍTULO 11..... 138

INTERCAMBIOS ACADÉMICOS DESDE LA SOCIEDAD ARGENTINA DE CRIMINOLOGÍA, BUENOS AIRES 1935-1944

[Mariana Ángela Dovio](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138511

CAPÍTULO 12..... 149

CLAVES PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, EN EL MARCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

[Maria Cecilia Zappettini](#)

[Maria Soledad Tarquini](#)

[Edgardo Santiago Salaverry](#)

[Vivian M. Sfic](#)

[Claudia Jorgelina Serrano](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138512

CAPÍTULO 13..... 169

EVALUACIÓN DE LA COMPETENCIA DIGITAL DE LA UNIVERSIDAD VIÑA DEL MAR

[Kathya Viviana Oróstica Verdugo](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138513

CAPÍTULO 14..... 178

CÓMO TRABAJAR LA COMPETENCIA COMUNICACIÓN EFECTIVA DESDE LAS MATEMÁTICAS

[Francisco José Boigues Planes](#)

[Valentin Gregori](#)

[Anna Vidal](#)

[Abilio Orts](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138514

CAPÍTULO 15..... 189

TAWA PUKLLAY ATIPANAKUY: LOS 4 JUEGOS SAGRADOS DE LOS INKAS EN COMPETENCIA ARITMÉTICO-LÚDICA

[Dhavit Prem \(Carlos Saldívar Olazo\)](#)

[Divapati Prem \(Alvaro Saldívar Olazo\)](#)

[Rosario Guzmán](#)

DOI 10.37572/EdArt_28062138515

CAPÍTULO 16..... 198

TRABAJO COLABORATIVO PARA DESARROLLAR EL SISTEMA DE CAMBIO EN LA CLASE DE MATEMÁTICA CON ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS

Vicente Marlon Villa Villa
Mayra Karina Flores Escobar
Rodrigo Enrique Velarde Flores
Manuel Antonio Reino Reino
Jacqueline Guadalupe Armijos Monar

DOI 10.37572/EdArt_28062138516

CAPÍTULO 17 207

O CONTEXTO EDUCACIONAL NA PANDEMIA DE COVID-19: POSSIBILIDADES DE MEDIAÇÃO, INTERVENÇÃO E INTERAÇÃO NO APRENDER E ENSINAR MATEMÁTICA

Cília Cardoso Rodrigues da Silva
Cinthia da Silva Moreira

DOI 10.37572/EdArt_28062138517

CAPÍTULO 18..... 221

EL PROCESO DE FORMACIÓN DEL PROFESOR EN LÍNEA Y SU DESEMPEÑO EN LA EDUCACIÓN A DISTANCIA EN MÉXICO

Fabiola Flores Castro

DOI 10.37572/EdArt_28062138518

CAPÍTULO 19..... 235

COMPETENCIAS ANDRAGÓGICAS PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA EDUCACIÓN VIRTUAL UNIVERSITARIA DURANTE LA PANDEMIA COVID-19

Derling José Mendoza Velazco
Derling Isaac Mendoza Flores
Luz Marina Flores Rodríguez

DOI 10.37572/EdArt_28062138519

CAPÍTULO 20247

SISTEMA DE NUMERAÇÃO DECIMAL E A FORMAÇÃO DOCENTE

Raquel Soares do Rêgo Ferreira
Renato Borges Guerra
Gleison de Jesus Marinho Sodré

DOI 10.37572/EdArt_28062138520

SOBRE OS ORGANIZADORES	259
ÍNDICE REMISSIVO	260

CAPÍTULO 12

CLAVES PARA REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA, EN EL MARCO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

Data de submissão: 04/04/2021

Data de aceite: 28/04/2021

Claudia Jorgelina Serrano

Centro de Investigaciones Geográficas CIG
Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
UNLP-CONICET
Argentina

Maria Cecilia Zappettini

Centro de Investigaciones Geográficas CIG
Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
UNLP-CONICET
Argentina

Maria Soledad Tarquini

Centro de Investigaciones Geográficas CIG
Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
UNLP-CONICET
Argentina

Edgardo Santiago Salaverry

Centro de Investigaciones Geográficas CIG
Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
UNLP-CONICET
Argentina

Vivian M. Sfich

Centro de Investigaciones Geográficas CIG
Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS)
UNLP-CONICET
Argentina

RESUMEN: Los complejos cambios de la sociedad actual producto de la revolución tecnológica y de la globalización, requieren de una revisión de la educación en su conjunto y de las prácticas de enseñanza específicamente. En este sentido, la geografía en la escuela cobra un valor significativo dado que los jóvenes deben apropiarse de conocimientos y saberes relevantes para comprender el mundo actual mediado por las nuevas tecnologías. En este contexto, se vuelve pertinente repensar el lugar de la educación en general y de la enseñanza de la geografía en particular teniendo en cuenta los cambios en la Educación Secundaria propuestos por los nuevos lineamientos de la política educativa. En este contexto es que nos planteamos los siguientes interrogantes ¿cuáles son los fines de la Educación Secundaria en el contexto actual? ¿Qué geografía enseñar a los jóvenes de hoy? ¿Cómo enseñarla? y ¿Cómo repensar la enseñanza de la geografía a la luz de las necesidades que plantea la sociedad actual? Desde estas preguntas, el trabajo presenta interrogantes, ideas, claves para repensar la enseñanza teniendo en cuenta los marcos de

la política educativa nacional y provincial en articulación con los avances disciplinares. Por otra parte, se busca poner en diálogo estas cuestiones con las prácticas cotidianas de los profesores de geografía, quienes son los que toman las decisiones pedagógicas que configuran la geografía escolar actual.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza. Geografía escolar. Política educativa.

1 INTRODUCCIÓN

El presente trabajo se enmarca en el proyecto de investigación titulado “Cómo se enseña Geografía y cuál es el lugar de las TIC en la actual Educación Secundaria. Un análisis desde las políticas públicas a las prácticas áulicas en escuelas de La Plata”. Se encuentra anclado en el campo de la investigación educativa, siendo su objeto, el estudio sobre cómo los docentes enseñan Geografía y cuál es el lugar de las TIC en la Educación Secundaria, considerando que si bien durante los últimos tiempos se observa un renovado posicionamiento –desde los ámbitos académicos y desde la política educativa- sobre *qué Geografía enseñar*, pareciera que la renovación sobre *cómo enseñarla* - su didáctica- se da en los ámbitos de producción académica pero no es observable en las aulas.

Desde la política educativa a nivel nacional, a partir de la firma de la Resolución del CFE N° 285/16 nuestro país promueve el Plan Estratégico Nacional “Argentina Enseña y Aprende” en donde se planteó los lineamientos de la política educativa en todos los niveles de enseñanza. Conjuntamente se elaboró el documento “Marco Nacional de integración de los aprendizajes: hacia el desarrollo de capacidades”, que también fue consensuado por todas las jurisdicciones, y en donde se explicita un conjunto de capacidades y saberes relevantes como prioridad de la política curricular. Según dicho documento el conjunto de capacidades consideradas centrales son: la resolución de problemas; el pensamiento crítico; aprender a aprender; trabajo con otros; comunicación, compromiso y responsabilidad; y el desarrollo de niveles crecientes de competencia digital. Estas capacidades tienen finalidades formativas y se espera que la escuela secundaria desarrolle. Ahora bien, ¿Son trabajadas estas capacidades en las aulas? ¿Son pensadas por los docentes a la hora de planificar sus clases?

Por otro lado, desde el punto de vista disciplinar, consideramos que la geografía escolar, tal como lo expresa Gurevich intenta “*explicar las transformaciones que ocurren en el mundo real, a través del estudio del territorio. La realidad, que es compleja, múltiple y contradictoria nos acerca a diario situaciones problemáticas que merecen constituirse en objeto de estudio de nuestra disciplina. La relación entre geografía y el problema de la relevancia de su estudio puede resolverse al ocuparnos de problemas territoriales actuales. Esto implica recortar una parcela de la realidad que se presenta como significativa, trascendente, conflictiva, y estudiarla en sus múltiples dimensiones*”. (Gurevich; 1994). A

su vez los Diseños Curriculares vigentes en la Provincia de Buenos Aires (DGCE, 2007) apuntan a la enseñanza de una geografía social y crítica que se pueda definir no sólo por sus preocupaciones acerca de las configuraciones espaciales, sino por las relaciones sociales que estructuran a las sociedades y los vínculos que éstas mantienen con sus espacios. Esto involucra el modo en que los individuos, los grupos y las clases sociales producen y construyen la sociedad y, con relación al espacio, cómo y para qué lo utilizan, lo perciben y lo representan. En este sentido la idea principal de la geografía apunta a trabajar con los/las jóvenes en un conocer y en un saber para criticar, para decidir, para cambiar, para intervenir en la realidad.

Sin embargo, hoy en la provincia de Buenos Aires podemos observar que hay contradicciones/desfasajes entre lo que la política educativa promueve, los diseños curriculares y las prácticas de enseñanza en las aulas. En este trabajo presentaremos algunas reflexiones realizadas básicamente desde el análisis bibliográfico y de documentos oficiales sobre la política educativa, la Educación Secundaria en la provincia de Buenos Aires y los diseños curriculares en cuanto a qué y cómo enseñar geografía.

2 LA EDUCACIÓN EN EL CONTEXTO ACTUAL

La actual sociedad se encuentra en presencia de un nuevo modo de desarrollo que en términos de Castells (1995; 1998) se lo conoce como “modo informacional”¹ cuyas características comunes son: adquiere una estructura en redes; se basa en la generación y la convergencia de las nuevas tecnologías de información y comunicación; está dando lugar a economías que usan intensamente el conocimiento; se considera que para funcionar con eficacia social deberá adoptar la forma de una “sociedad de aprendizaje”; está acompañada de innovaciones organizativas, comerciales, sociales y jurídicas; exige una mayor demanda de flexibilidad en todos los planos, incluso las oportunidades de formación, los mercados laborales y las relaciones sociales.²

En este sentido, el surgimiento de la sociedad red, ha marcado el fin de una era y el comienzo de la Era de la Información. Esta revolución tecnológica se caracteriza por su capacidad de penetración en todos los ámbitos de la actividad humana y especialmente por el procesamiento del conocimiento, de la información y la comunicación. Es así que estamos en presencia de una época en la que la informática y la telemática están produciendo transformaciones en los procesos productivos, de la ciencia, la industria, el comercio, y, en toda la actividad que se desarrolle. Todas estas transformaciones que se dan en la sociedad son producto del desarrollo de las tecnologías de la información y

¹ Castells, M. (1995) “*La ciudad informacional*”. Alianza Editorial. Madrid.

² Castells, M (1998) *¿Hacia un estado en red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información*. Ponencia presentada en San Pablo.

comunicación, el multiculturalismo y la globalización; estas transformaciones marcan los nuevos desafíos para la escuela.

En lo que va del siglo XXI, con la expansión de la revolución digital en todos los ámbitos de la vida cotidiana, la educación está sufriendo una progresiva transformación, dado que es una pieza clave para el desarrollo armónico de una sociedad y se convierte un medio para lograr la igualdad de oportunidades de las personas. Es por ello que para el Estado la educación debe ser una de las prioridades. Tal como lo expresa Coll (2009) en el nuevo escenario social, económico, político y cultural, el conocimiento se ha convertido en la *mercancía* más valiosa de todas, y la educación y la formación en las vías para producirla y adquirirla.³ En este contexto, coincidimos cuando se afirma que la educación es quien debe brindar las herramientas necesarias para acortar la distancia entre lo que los jóvenes aprenden hoy y las realidades con las que tendrán que convivir en el mañana. (Ortega y Gasset)⁴

En este marco, es necesario que la escuela, como institución social, de respuestas a las necesidades que la sociedad tiene hoy y pueda proyectarse a un futuro. Y en este sentido la Educación Secundaria debe poder brindar a los jóvenes todas las herramientas necesarias para poder adaptarse al mundo actual desde un posicionamiento crítico. Hoy se exige que los jóvenes puedan resolver problemas, adaptarse a los requerimientos de los estudios superiores y que puedan aplicar en sus lugares de trabajo conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas, sin omitir el manejo de determinadas herramientas tecnológicas.

En ese sentido, la educación debe acompañar a los cambios sociales y estar pensada, planificada en función del momento histórico, y es aquí donde cabe preguntarnos ¿Cómo dar respuestas desde la educación a las necesidades del mundo actual desde un posicionamiento crítico? ¿Podemos continuar enseñando del mismo modo que venimos haciéndolo desde hace más de cincuenta años?

En pos de “innovar” en la enseñanza se observan lineamientos educativos que proponen la incorporación de nuevas tecnologías, pero muy rara vez en la práctica se puede visualizar un real aprovechamiento de las mismas. ¿Cuál es la causa? Los docentes ¿se resisten a su incorporación? ¿Están formados para enseñar incluyendo las tecnologías? ¿Están preparados para que los/las alumnos/as ocupen un lugar central en el proceso educativo? ¿Se puede seguir enseñando del mismo modo que lo venimos haciendo en una sociedad en red como la actual? Tal vez, uno de los condicionantes como docentes es no estar preparados para implementar e incorporar el uso de estas tecnologías y es porque el sistema educativo no ha evolucionado a la par de la sociedad

³ COLL, César (2009), “Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades”, en CARNEIRO, Roberto, Juan Carlos TOSCANO y Tamara DÍAZ (coords.), *Los desafíos de las TIC para el cambio educativo*, Madrid, OEI.

⁴ Ver: <https://sites.google.com/a/educacion.navarra.es/acucalog/>

en red. Los docentes incorporan muy poco la tecnología en los procesos de enseñanza y generalmente esa incorporación no propicia un aprendizaje significativo ya que le otorgan importancia al recurso en sí mismo y no proponen su utilización para generar un aprendizaje que de otra forma no podría darse, es decir no es una inclusión genuina (Maggio, 2005)⁵. La incorporación de la tecnología en los procesos de enseñanza es importante siempre que genere un plus, algo diferente, es ese su valor; incorporarla por sí sola no sería generar innovación.

Hoy nos encontramos con jóvenes diferentes; están expuestos a las tecnologías fuera de la escuela, saturados por la información que surge de la red, e influenciados por diversos medios de comunicación. Estamos ante “jóvenes libres” y con una autonomía creciente en el proceso de aprendizaje que nos exige un repensar las estrategias educativas a quienes planificamos el proceso de enseñanza, El rol del docente también debe ser repensado, hoy es considerado un orientador y un guía. Esta época marca mayores exigencias, más actualización y capacitación no sólo en los nuevos temas y conocimientos a ser abordados desde la Geografía sino en los modos de enseñar y llevar a cabo el proceso de enseñanza. Se trata de transformar el papel del profesor en el aula, en el cual, debe abandonar su rol de líder y fuente de conocimiento para convertirse simplemente en un acompañante que fomente la autonomía, la creatividad y el interés de los alumnos por aprender. Es necesario pasar de una educación tradicional a una educación digital.

Hoy se plantean muchos desafíos por delante, en los últimos años se ha discutido sobre el papel de la tecnología en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero no siempre se ha incluido la discusión académica en torno a la necesidad de revisar los modelos didácticos vigentes, las actuales formas de interacción entre el docente y el estudiante, las tendencias actuales alrededor de este fenómeno educativo o su repercusión en el ámbito de las ciencias sociales. Es necesario dar espacio a estas discusiones cuanto antes. La sociedad está cambiando a un ritmo más acelerado que nuestro sistema educativo y la brecha entre la escuela y el cotidiano de los jóvenes se amplía cada vez más.

3 LA NUEVA EDUCACIÓN SECUNDARIA COMO POLÍTICA NACIONAL

En diciembre del 2017 se aprobó por unanimidad en el Consejo Federal de Educación la reforma a la Educación Secundaria denominada “Secundaria 2030”. Es una política de implementación federal cuyo objetivo es transformar dicho nivel educativo y para ello pone el foco en la organización de la misma. Sus principales metas son erradicar el fracaso escolar, la permanencia de los estudiantes en la escuela y vincular al nivel

⁵ Maggio, M (2005) Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En Litwin, E Tecnologías educativas en tiempos de internet. Edit. Amorrourtu Editores.

secundario con el mundo universitario y laboral.⁶ La iniciativa propone una reorganización de la enseñanza secundaria a implementarse entre el periodo 2018-2025, realizándose en forma progresiva en las provincias del país, con una meta final para el año 2030.

En este marco se aprueba la Resolución CFE N° 330/17 acompañada del documento “Marco de Organización de los Aprendizajes para la Educación Obligatoria Argentina” (MOA), en donde se explicitan los fundamentos de la propuesta, el perfil del egresado y la concepción de aprendizaje que sustenta. También se explicitan las dimensiones de manera simultánea e integrada que conforman los ejes de la propuesta:

- Organización institucional y pedagógica de los aprendizajes;
- Organización del trabajo docente;
- Régimen académico;
- Formación y acompañamiento profesional docente.

La primera dimensión⁷, organización institucional y pedagógica de los aprendizajes, comienza explicitando *“El eje central del MOA es promover el desarrollo de capacidades en los/las estudiantes a través de saberes prioritarios”* (MOA, 2017). Son seis las capacidades definidas a fines del 2016 en el marco de la Red Federal de Mejora de los Aprendizajes. “Éstas atraviesan transversalmente los contenidos disciplinares y las áreas del conocimiento y no pueden ser desarrolladas en un “vacío” sin integrarse o articularse con los contenidos. Son una combinación de saberes, habilidades, valores y disposiciones, y se alcanzan como resultado de tareas complejas en las que se ponen en juego tanto el “saber” como el “saber hacer”. (MOA, 2017) Las capacidades del futuro son:

- Aprender a aprender
- Pensamiento crítico
- Resolución de problemas
- Trabajo con otros
- Compromiso y responsabilidad
- Comunicación

Estas capacidades se relacionan con las competencias de la educación digital, esenciales para que los/las alumnos/as puedan insertarse en la cultura digital y sociedad actual con vistas al futuro. Estas competencias están interrelacionadas y también son seis:

- Creatividad e innovación.
- Participación responsable y solidaria
- Comunicación y colaboración.

⁶ Ver página web oficial del Ministerio: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/acerca-de>

⁷ A los fines del presente trabajo sólo se hace referencia a la dimensión de organización de los aprendizajes.

- Pensamiento crítico
- Información y representación
- Uso responsable de las Tic

En cuanto a los saberes, el MOA, rescata los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios y propone complementarlos con los Saberes Emergentes. Los primeros fueron acordados por el Consejo Federal de Cultura y Educación en el 2006 y tienen como finalidad contribuir a *“asegurar una base de unidad del Sistema Educativo Nacional... (y) a garantizar que todos los habitantes alcancen competencias, capacidades y saberes equivalentes con independencia de su ubicación social y territorial”*.⁸ Están organizados por áreas de conocimiento o disciplinas. Son saberes claves, relevantes que refieren a problemas, temas, preguntas que plantea el mundo contemporáneo. Actúan como referentes estructurantes de la tarea docente. Mientras que, los saberes emergentes, presentan a los estudiantes desafíos educativos cuyo tratamiento demanda ir más allá de los límites de las disciplinas fragmentadas; lo emergente, por definición, es constantemente espontáneo, actual y personal y sus cuestiones están cargadas de una temporalidad presente y futura. (MOA, pag 18)

También cabe destacar, que la propuesta contempla asignaturas integradas en áreas de conocimiento, dejando atrás las estructuras de asignaturas. Surgen así cuatro áreas de conocimiento con conceptos claves, núcleos organizadores y metas de comprensión.

- Ciencias Sociales y Humanidades: conformada por Historia, Geografía, Formación Ética y Ciudadana, Economía y Filosofía.
- Ciencias, Naturales y Nuevas Tecnologías: que contendrá Matemática, Biología, Educación Tecnológica, Física-Química, Tecnología de la Información.
- Comunicación y Expresión: que incluirá Educación Física, Arte, Lengua y Literatura, Lenguas Adicionales.
- Orientaciones: no explicitan cuáles serán.

Esta organización en áreas también implica una nueva organización de los tiempos didácticos y cambios en la dinámica laboral docente. Se propone concentración horaria institucional de los espacios disciplinares en reemplazo de las horas cátedras.

Ahora bien, sólo teniendo en cuenta las características explicitadas anteriormente⁹ surgen algunos interrogantes ¿Hubo participación de los docentes en la elaboración de esta propuesta de reforma? ¿Apoyan esta reforma? ¿Cuál es el posicionamiento de los profesores en Geografía frente a la organización del conocimiento por áreas de conocimiento? Pareciera que este tipo de reformas responde a concepciones y categorías funcionalistas, pensadas desde quienes poseen el poder en la toma de decisiones y desconocen y/o no valoran el trabajo de los docentes enmarcado en una dimensión institucional.

⁸ Resolución N214/04. Consejo Federal de Cultura y Educación.

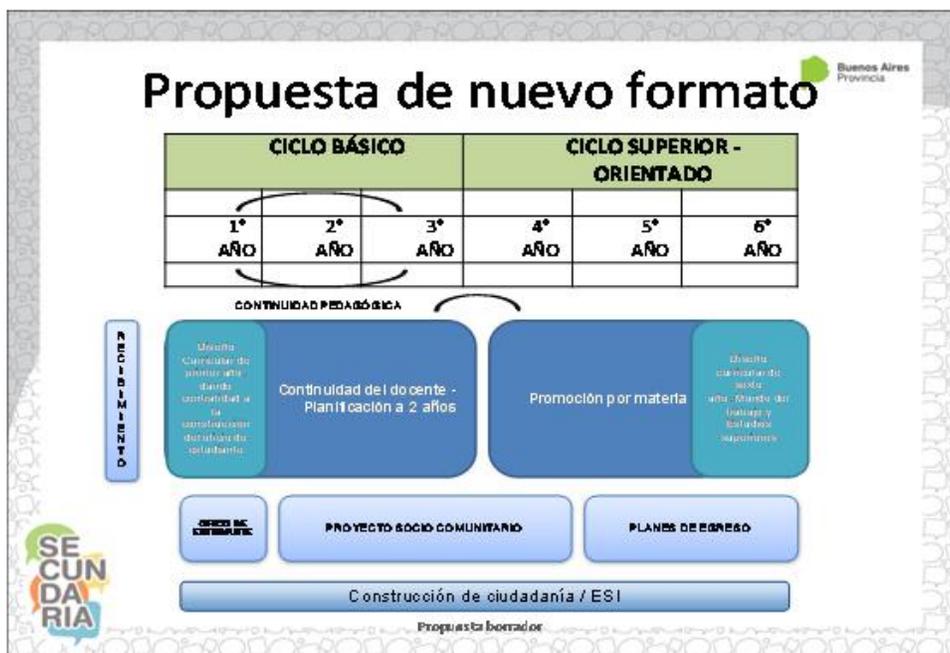
⁹ La descripción de la propuesta de Educación Secundaria es mucho más amplia de lo explicitado en este trabajo.

Por otro lado, al referirse a la necesidad de formar un ciudadano para el siglo XXI, se lo hace desde un posicionamiento visto desde “lo neutral” dejando de lado la perspectiva histórica y política en donde están insertos los jóvenes de hoy.

Asimismo se podría pensar que la estructuración en áreas de conocimiento tiende a vaciar de contenido los conocimientos en esta etapa de la educación y en este sentido habría que preguntarse ¿Cuál será el rol de la Geografía en dicha área de conocimiento? y ¿Con qué criterios se seleccionarán y organizarán los contenidos del área de las ciencias sociales y humanidades? Esto no se encuentra explicitado aún.

En el contexto de la Provincia de Buenos Aires la implementación de la reforma se comenzó a desarrollar a partir del año 2018 en lo que se denominaron “Escuelas de Promoción” con un total de 300 escuelas estatales en toda la provincia¹⁰ y un número similar provenientes de la gestión privada.

La reforma se planteó desde el primer año al sexto de la Educación Secundaria (ES) y se proyecta en forma progresiva; el primer año comenzó durante el ciclo lectivo 2018 y el presente año, 2019, se continúa en el segundo año de la ES. Esta propuesta fue presentada en el siguiente esquema:



Fuente. DGCyE 2018. Primera Circular.

¹⁰ Para el presente año (2019) se ofreció por medio de las Secretarías de Inspección la posibilidad de sumarse a esta iniciativa de Reforma de la Educación Secundaria a todas las escuelas secundarias de modalidad pública o privada

Los principios que la DGCyE de la provincia estableció para esta experiencia, fueron:

- Acuerdos didácticos para la enseñanza.
- Acompañamiento de las trayectorias - función tutorial
- Avance por trayectoria (en ambos ciclos)
- Evaluación colegiada de los aprendizajes
- Trabajo curricular compartido: saberes coordinados.
- Utilización de NTICs en la enseñanza
- Formación en y para los tres fines de la educación secundaria
- Articulación inter-niveles (con Educación Primaria y Educación Superior)

La aplicación de este nuevo formato tiene sus bases en un objetivo principal y seis dispositivos:



Fuente: DGCyE 2018. Primera Circular.

A los fines del presente trabajo sólo se hará hincapié en uno de los Dispositivos propuestos, el que propone la implementación de “saberes coordinados” y “aprendizaje basado en proyectos” con el fin de lograr aprendizajes integrados.

Uno de los documentos de actualización curricular¹¹ de la Dirección de Secundaria propone que la enseñanza esté centrada en propuestas interdisciplinarias que conjuguen

¹¹ En: http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf

saberes coordinados, aprendizaje basado en la resolución de problemas y en el aprendizaje basado en proyectos; de esta manera se considera superar la fragmentación en la enseñanza y en el aprendizaje al poner en diálogo la articulación y vinculación de los saberes. Consideran que, *“...el aprendizaje integrado o el aprendizaje pleno (Perkins, 2010) se ubica dentro de una serie de ideas contemporáneas sobre el aprendizaje y la enseñanza. Adopta una postura firme en contra del aprendizaje atomizado y excesivamente extenso o enciclopedista. Brinda a los estudiantes una visión global que les permite dar un mayor significado a los desafíos que se les presentan y la oportunidad de desarrollar el conocimiento a través de la participación activa. En esta teoría se resalta la importancia de aplicar el saber que debe ser adquirido para la resolución de problemas en la cultura y en la sociedad, ya que esto exige la integración de conocimientos pertenecientes a diversas disciplinas. (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 2008). Esto es un desafío para el pensamiento y el trabajo pedagógico en la actualidad.”* (Doc Actualización Curricular, 2019)

Se pone de manifiesto, también, que los saberes coordinados se construyen a través de las propuestas pedagógicas elaboradas por docentes de diferentes materias y disciplinas que abordan temas de un modo interdisciplinario y que además propicien un rol activo y autónomo de los jóvenes. Sostienen que, los proyectos didácticos que articulan un aprendizaje desde un trabajo interdisciplinario, entienden al estudiante como un sujeto cuyo desarrollo cognitivo y social es el producto de su cultura, siendo capaz de incrementar y fortalecer sus estructuras internas a partir de vivencias dentro del ambiente del cual forma parte, convirtiéndolo en el principal actor de un aprendizaje que sustancia su propia *“conformación como un ser social coherente con su entorno”* (Herrera, M. 2005).

Si bien los saberes integrados contribuyen a abordar la realidad de una manera más real, en la Educación 2030, se propone lograrlo a partir de la organización por áreas, tal como fue explicitado; sin embargo, esto no aparece mencionado en ninguna de las Circulares que regulan el proyecto puesto en práctica en las escuelas promotoras de la provincia de Buenos Aires, dando lugar a propuestas flexibles entre materias de distintas áreas. Además, otro de los puntos no explicitados es la coordinación, el trabajo conjunto temporo-espacial que debe haber entre los docentes para llevar a cabo la articulación de los proyectos interdisciplinarios.

Otros dos aspectos a tener presente al trabajar con saberes integrados son: por un lado, las metodologías y estrategias de los modos de conocer de los jóvenes –metodologías centradas en el alumno- y por otro la revisión de las formas tradicionales de evaluación. El nuevo formato propone evaluar las trayectorias de los estudiantes considerando la evolución del proceso de aprendizaje y los resultados como parte de una experiencia integral. Para ello

plantea un acompañamiento del proceso de enseñanza, poniendo en valor “*las dimensiones o los aspectos que se relacionen con las capacidades que van desarrollando los estudiantes [junto a] los saberes que van profundizando y/o ampliando*”.

Ahora bien, una vez descriptas las principales transformaciones desde el formato de la nueva Educación Secundaria y desde el plano de la enseñanza cabe plantearnos la siguiente pregunta ¿los diseños curriculares de la Educación Secundaria vigentes responden a esta nueva secundaria? Desde nuestro parecer la existencia de Diseños Curriculares preestablecidos para cada una de las disciplinas vigentes desde el año 2007 para la provincia de Buenos Aires, no se corresponden con los objetivos del nuevo formato de la nueva secundaria; que aún hoy en 2019 enmarcan programas y planificaciones y tornan dificultoso el alcance de la enseñanza de contenidos desde una mirada interdisciplinaria. Los diseños vigentes se centran en lo disciplinar.

4 ENSEÑAR GEOGRAFÍA EN EL ACTUAL CONTEXTO

4.1 SOBRE LA FINALIDAD DE SU ENSEÑANZA

Como ya se explicitó en la actualidad los jóvenes tienen a su disposición grandes volúmenes de información que es necesario analizar, categorizar, contextualizar, organizar y seleccionar a la hora de ser utilizada en el aula. Cada información a la que acceden está cargada de intencionalidades y por ello es necesario enseñar a identificar posturas, ideas, paradigmas que interpelan los procesos que nos atraviesan como sujetos de la sociedad. Esto es una oportunidad para que la geografía logre sus objetivos primordiales... “*entre las finalidades culturales: la geografía transmite un cierto número de conocimientos, de puntos de referencia, de formas de pensar y de representarse el mundo que son comunes al conjunto de los habitantes de un país. Estos puntos de referencia contribuyen a la vez a construir una identidad colectiva y a hacer posible la comunicación. Las finalidades prácticas: todo conocimiento escolar ha de tener de una manera u otra una utilidad social. La geografía sirve para leer mapa, para ciertos elementos de referencia para los desplazamientos, los viajes, para comprender los mensajes de los medios de comunicación. Las finalidades intelectuales...permite familiarizarse con las formas de razonamiento, de iniciarlo en el espíritu crítico. Y las finalidades científicas: lo que se enseña en la escuela, particularmente en la enseñanza secundaria, se supone que se relaciona con una Ciencia, identificada y practicada en las instancias de enseñanza e investigación de nivel superior*”. (Audigier, 1992) Estas ideas y finalidades explicitadas persisten aún hoy en la enseñanza de una Geografía.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires vigente¹² posee una mirada diferente con respecto a la Educación Secundaria 2030, cuando en su marco general se explicita:

...“la nueva secundaria recoge los mandatos históricos del nivel, pero resignificados en el contexto actual y futuro de la Provincia, el país, la región y el mundo. Por ello se considera a la nueva secundaria como el espacio privilegiado para la educación de los adolescentes y las adolescentes bonaerenses, un lugar que busca el reconocimiento de las prácticas juveniles y las incluye en propuestas pedagógicas que les posibilitan fortalecer su identidad, construir proyectos de futuro y acceder al acervo cultural construido por la humanidad, interpelando a los sujetos en su complejidad, en la tensión de la convivencia intergeneracional para la cual los adultos de la escuela ocupan su lugar como responsables de transmitir la cultura a las nuevas generaciones. La Educación Secundaria de seis años de duración tiene como propósitos:

- *ofrecer situaciones y experiencias que permitan a los alumnos y las alumnas la adquisición de saberes para continuar sus estudios;*
- *fortalecer la formación de ciudadanos y ciudadanas;*
- *vincular la escuela y el mundo del trabajo a través de una inclusión crítica y transformadora de los alumnos/as en el ámbito productivo.*¹³

Indudablemente desde los lineamientos políticos la búsqueda de formar ciudadanos críticos, autónomos con capacidades para afrontar el futuro está presente en forma explícita. Garantizar el derecho a aprender en el siglo XXI implica que todos los jóvenes puedan desarrollar las capacidades necesarias para actuar, desenvolverse y participar como ciudadanos en la sociedad con plena autonomía y libertad. Ahora bien, analizando el diseño curricular, la Geografía está posicionada acorde a los propósitos y metas explicitadas anteriormente al punto de convertirse en el sentido principal de su enseñanza.

La adopción de la perspectiva de la Geografía Social y la concepción de espacio geográfico adoptados, son el producto de decisiones de carácter teórico y epistemológico que deben concebirse como el contexto desde el cual adquieren sentido los planteamientos de la enseñanza y el tipo de aprendizajes esperados. Es más, cuando los escritos del diseño se refieren a los objetivos de la selección de los contenidos comunes –compartidos entre el ciclo básico de la Educación Secundaria y el ciclo superior- para la enseñanza de la Geografía, explicitan que fueron seleccionados para:

- *Contribuir a la formación de un ciudadano crítico y reflexivo de la “realidad social”. En el caso de la Geografía, consciente y activo sobre los problemas*

¹² Si bien durante el año 2018 hay conocimiento de renovación de los Diseños Curriculares en la provincia de Bs As, a la fecha de entrega del presente trabajo, no se ha oficializado la nueva versión.

¹³ Dirección General de Cultura y Educación (2006) Diseño Curricular para la Educación Secundaria: 1er año. Pag 10.

territoriales y ambientales del presente. Capaz de reconocer en la diferencia cultural y la desigualdad social algunos de los principales mecanismos que organizan la conformación de las sociedades actuales y sus espacios.

- *Favorecer instancias de enseñanza que permitan al estudiante alcanzar explicaciones e interpretaciones cada vez más ricas y complejas sobre su propio barrio, localidad, país y mundo. Sobre las relaciones entre los problemas ambientales y territoriales de sus espacios más próximos y en su relación con los más lejanos. Todo lo cual crea mayores condiciones para la construcción de un relato personal y colectivo sobre su propio lugar y existencia en el mundo.¹⁴*

Estos objetivos claramente ponen de manifiesto la búsqueda de una coherencia entre ¿Para qué enseñar Geografía? ¿Qué Geografía enseñar? y ¿Cómo enseñarla? Es así como desde el diseño curricular provincial, la Geografía es considerada una Ciencias Social. Su objeto de estudio es el espacio geográfico, concebido como un producto social a través del tiempo. Su objetivo es analizar, interpretar y pensar críticamente el mundo social actual; y comprender cómo se articulan históricamente la naturaleza y la sociedad, dado que, las distintas formas de organización espacial son el resultado del modo en que las sociedades se han relacionado con la naturaleza, transformándola según sus necesidades e intereses. Se trata de comprender al espacio como un “ambiente construido” desde lo humano y que, en su conformación, también ayuda a construir lo que es humano. Se trata de la construcción, por determinadas relaciones sociales de producción y poder, de un ambiente que afecta de modo diferenciado y desigual asimismo la vida social de grupos, clases sociales y pueblos durante la historia.

Según Facundo Hernández y Javier Ordoqui (2009), la enseñanza de la Geografía en el siglo XXI tiene como tarea en la educación formal, acercar a los estudiantes al estudio de la realidad social, económica y ambiental en torno al análisis del espacio entendido como una construcción histórica. Su conocimiento y enseñanza no debe limitarse a los ámbitos académicos, sino que debe extenderse al “campo de acción” como participante de la sociedad y el territorio estudiado. La necesidad de establecer el debate como motor de su enseñanza implica poner de manifiesto el poder de transformar la realidad y su complejidad demanda un abordaje integral que convoca el aporte de distintas disciplinas.

4.2 SOBRE CÓMO ENSEÑARLA Y CUÁL ES EL LUGAR DE LA TECNOLOGÍA

Todos somos conscientes que las últimas reformas curriculares en nuestro país han ido incorporando nuevos temarios para la enseñanza de la Geografía que

¹⁴ Aquí solo se incorporaron dos de los objetivos para la selección de los contenidos comunes, por considerarlos importantes a los fines de dicho proyecto. En: Exposición de los escribas del Diseño Curricular al Equipo de Capacitadores de la Provincia de Buenos Aires, diciembre 2009.

respondieron a las necesidades educativas del siglo XXI y que contribuyeron a que los jóvenes comprendan el mundo que les toca vivir, complejo, cambiante y desigual. (Fernández Caso, 2007)

El Diseño Curricular vigente (2007) de la provincia, da cuenta del acercamiento entre el conocimiento científico y el conocimiento escolar y con ello la necesidad de actualización, capacitación y formación continua de los docentes. Pero más allá de lo disciplinar, la cuestión más preocupante está relacionado con el proceso de enseñanza. Pareciera que los modos de conocer y aprender de los jóvenes de hoy, en la era digital, poco están presentes en las aulas y esto hay que revertirlo cuanto antes. Si bien el diseño curricular vigente promueve los métodos interactivos (Quinquer, 1997), o para la acción práctica (Davini, 2008) y la nueva Educación Secundaria 2030 plantea la necesidad de incorporar la resolución de problemas y el aprendizaje basado en proyectos como modos de conocer indispensables para la enseñanza actual incorporando las tecnologías; en las aulas, aún, no son estrategias que predominen.

Las estrategias didácticas, entendidas como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos (Anijovich, Mora, 2010) son orientadoras del fin que el docente desea lograr. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué se espera que los jóvenes comprendan, por qué y para qué. Es por ello la importancia de tener una actitud reflexiva por parte del docente al momento de elegir las estrategias didácticas para abordar los contenidos a enseñar. Desde este punto de vista, el docente reflexivo puede atribuir sentido a sus propuestas de enseñanza, adecuándolas al contexto de trabajo, por ello es importante la relación entre los contenidos y formas de abordarlos, considerando las formas más convenientes de acuerdo a los intereses del docente y al contexto donde desarrolla su actividad.

En cuanto a la inclusión de la tecnología en los procesos de enseñanza, sabemos que, el mayor potencial reside no sólo en lo que aportan a los métodos de enseñanza y aprendizaje actuales, sino por el hecho de que están transformando radicalmente lo que rodea a las escuelas, es decir, el mundo. Están cambiando cómo trabajamos, cómo nos relacionamos unos con otros, cómo pasamos nuestro tiempo libre y, en suma, nuestros modos de percibir y relacionarnos con la realidad y a nosotros mismos. Pero tal como fue planteado con anterioridad lo importante es que genere un plus en el aprendizaje y que no sólo sea un recurso a incorporar.

Tal como se explicitó, los jóvenes en la actualidad conviven con las tecnologías fuera de la escuela, están saturados por la información que surge de la red, e influenciados por diversos medios de comunicación. De este modo, podemos pensar que es libre y

aprende autónomamente, sin embargo, esto es aparente. Los diversos lenguajes de los contenidos visuales, los juegos en red, la publicidad y la modalidad de interacción de los jóvenes en las redes pueden ser problematizados en la escuela para repensar el modo en el que hoy aprenden los jóvenes y convertir en objeto de enseñanza aquel mundo virtual. Entendemos que es allí donde la escuela puede seguir teniendo sentidos en la formación de ciudadanos autónomos, críticos y reflexivos en torno a la realidad social.

En este contexto, se vuelve un objetivo reflexionar sobre la enseñanza de la geografía y la incorporación de la tecnología y en qué medida pueden ser utilizadas como recurso mediador de los aprendizajes.

Coincidimos con Bustos Sánchez (2010) al sostener que “las TICs son potenciales mediadores de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, proponemos que se reflexione en torno a ellos y se usen en contextos escolares específicos como instrumentos para ayudar a los jóvenes a aprender, es decir, para enseñar y aprender”. En este sentido, se valora el proceso de apropiación de la información la posibilidad de que los sujetos le otorguen significados, reflexividad y criticidad a estas fuentes producidas masivamente en la Sociedad de la Información. De acuerdo con Coll y Monereo (2008: 27), “la abundancia de la información y la facilidad de acceso a la misma no garantiza, sin embargo, que los individuos estén más y mejor informados. Faltos de criterios para seleccionarla y contrastar su veracidad, la abundancia de la información, sometida además a los intereses y finalidades de quienes tienen poder, los medios y la capacidad para hacerla circular, se convierte con facilidad para muchos ciudadanos y ciudadanas en sobreabundancia, caos y ruido”

La incorporación de las nuevas tecnologías en la enseñanza del espacio geográfico nos permite una mirada diferente de ese objeto de estudio, promoviendo en los jóvenes un doble aprendizaje; por un lado el manejo del recurso tecnológico y por otro y al mismo tiempo, familiarizarse con otra noción de “espacio geográfico” que rompa con la idea del espacio estático y unidireccional. Internet es una gran fuente de información cartográfica y satelital y en ellas el espacio puede ser apreciado en tres dimensiones. En este sentido enseñar la noción de espacio geográfico, a través de imágenes y de cartografía digital es todo un desafío para el docente.

De acuerdo con Inés Dussel (2006) “la imagen es hoy uno de los modos de representación más extendidos”, no sólo los medios de comunicación y el mundo virtual están saturados de imágenes, también nuestra sociedad territorializa a través de imágenes la ciudad (señales, pinturas, símbolos, publicidades) y muchos jóvenes territorializan sus espacios con imágenes (gaffittis, macas, sellos, fotos). Más allá de ello, este contexto de saturación no implica que se haya aprendido a leer imágenes desde el lenguaje disciplinar

ya que en contextos cotidianos cobran otros sentidos, aunque estos se constituyen en los marcos de referencia para apropiarse de nuevos saberes.

Desde la cartografía digital, uno de los recursos más potentes –desde la política pública- es el creado en el marco del Plan Espacial Nacional 2004-2015: el “Programa de Entrenamiento Satelital para niños y jóvenes 2Mp”, de la CONAE. A través de este programa se promueve que las escuelas de todo el país tengan acceso y utilicen información satelital ya que “constituyen una herramienta potente para ampliar el alcance de los conocimientos acerca de infinidad de temas.

Otro de los programas que resultan de interés para trabajar las nociones de espacio son Google Earth y Google Maps. Su incorporación permitiría trabajar con distintas escalas de análisis espacial y con una amplia gama de información. Son recursos didácticos altamente motivadores, y su incorporación en las prácticas cambia los límites del aula tradicional... y contribuyen a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no sólo son cognitivas, la incorporación de estos programas amplia los conocimientos instrumentales y el pensamiento espacial de las personas a través de: la visualización espacial, la orientación espacial y las relaciones espaciales.

En cuanto al para qué enseñar geografía con la utilización de nuevas tecnologías, consideramos básicamente, que contribuye a la construcción de un conocimiento donde las destrezas no sólo son cognitivas, la incorporación de nuevas tecnologías amplia los conocimientos instrumentales, los diversos lenguajes comunicacionales y sobre todo adquieren para los adolescentes mayor significatividad. Constituyen un valioso recurso pedagógico, dado que se pueden realizar lecturas intencionadas, integradas y significativas de la realidad en distintas escalas de análisis.

El mundo globalizado exige y demanda que la sociedad aprenda a manejar información geográfica cada vez más compleja. Es necesario saber leer, interpretar, utilizar y construir mapas dinámicos, que permitan conocer diferentes territorios a diferentes escalas de análisis y con la mayor cantidad de información posible.

4.2.1 El espacio como objeto de enseñanza en torno a las tics

En este apartado nos proponemos reflexionar brevemente en qué medida las nuevas tecnologías posibilitan un nuevo modo de ver el mundo asociado con procesos actuales de la globalización, tales como homogeneización e interrelaciones, así como también fragmentación, dependencia y segregación espacial.

Desde un posicionamiento conceptual resignificado a partir de actuales perspectivas críticas de la disciplina, nos preguntamos acerca de las posibilidades didácticas en torno a los modos de conocer de los estudiantes mediados por las TICs.

Sabemos que, estos jóvenes conviven entre entornos simbólicos mediados por prácticas del orden local y global (moda, tecnología, música, arte, juegos en red, deportes, redes de comunicación, prácticas de consumo, trabajos). Dado que estas prácticas se naturalizan y se hacen cotidianas, no se alcanzan a conocer las causas y las consecuencias de las nuevas tecnologías en la organización espacial de las sociedades. Ello puede ser una oportunidad para los profesores de geografía, así como también una responsabilidad social en la formación de ciudadanos críticos, en tanto sea posible desarrollar un análisis del espacio geográfico, complejizando la explicación por sobre la descripción de espacios estáticos y unidireccionales. Este mundo contemporáneo que se mueve a distintas velocidades y articula múltiples escalas (Blanco, 2007) configurando espacios cada vez más complejos definidos por prácticas sociales que se desarrollan por una diversidad de actores sociales y agentes responsables de materializarlas. Estas prácticas no se definen por la escala donde se desarrollan, sino que son multiescalares. El geógrafo Jorge Blanco (2007: 49) citando a Kelly, sostiene que “en la medida en que el globo está materialmente más interconectado, las dinámicas en una escala están crecientemente implicadas con otras escalas. Hablar de procesos locales, regionales, nacionales o aun globales carece de sentido; las relaciones sociales son en verdad desarrolladas a través de las escalas antes que confinadas en ellas” (Kelly, 1999:381). Entonces, aquellas prácticas juveniles que mencionamos más arriba, se construyen en una escala mucho más compleja que la global, el desafío entonces es pensar la enseñanza de espacios definidos por prácticas sociales configuradas desde la multiescalaridad y la simultaneidad.

La construcción de un saber escolar acerca del espacio desde lo que proponen los medios digitales. ... “Mientras que la escuela se basa en la distancia, la lentitud, la reflexión, la interacción lenta, el trabajo simultáneo en grupo y, al mismo tiempo, promueve una forma de autoría individual de las producciones y las calificaciones; los nuevos medios proponen la inmediatez, la aceleración, el shock emocional, la intuición, la interacción rápida, la pantalla individual...” (Dussel, 2010). En este sentido, la escuela sigue siendo un espacio donde se construyen vínculos de solidaridad, de pensamiento colectivo y crítico en torno a una realidad social cada vez más compleja y desigual.

5 CONSIDERACIONES FINALES

El momento actual que vivimos requiere repensar la educación en general y la enseñanza de la Geografía en particular.

La Educación Secundaria 2030 como proyecto educativo a nivel nacional está encaminada, sin embargo, su implementación en la provincia de Buenos Aires aún es muy

acotada y aunque debería ser extensiva y obligatoria en todas las instituciones no se vislumbran avances en ese sentido. Por otro lado no hubo participación de los docentes para la construcción de acuerdos lo que genera en muchos casos desconcierto sobre distintos posicionamientos como por ejemplo la construcción de un área para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas en vez de continuar con las materias a modo disciplinar, En la actualidad se incentivan los proyectos de trabajo en forma interdisciplinaria con carácter flexible, priorizando la enseñanza de temas que puedan ser enfocados desde distintas disciplinas, evidenciando un trabajo más multidisciplinar que de carácter interdisciplinario. En este sentido es que consideramos importante plantear algunos interrogantes como, por ejemplo: ¿Cuál será el rol de la Geografía si se crea el área de conocimiento de las Ciencias Sociales y Humanas? y ¿Con qué criterios se seleccionarán y organizarán los contenidos del área de las ciencias sociales y humanidades? ¿Cómo se organizará el trabajo docente en este contexto? ¿Se prevé capacitar a los docentes en este enfoque?

Desde la enseñanza de la geografía se puede observar una renovación en los temas a abordar que tiene como fin otorgar a los jóvenes herramientas conceptuales para analizar e interpretar el mundo actual con un posicionamiento crítico, autónomo y responsable frente a problemas de las sociedades y los territorios en la actualidad. El desafío hoy es enseñar nuevas formas de comprender el espacio con el fin de aproximar a los jóvenes a un discurso que incorpore los avances disciplinares de los últimos tiempos. También se considera que en el proceso de enseñanza las metodologías que se adecuan a este contexto son aquellas que otorgan un rol activo a los jóvenes en la producción de conocimiento. Las metodologías de estudio de caso, resolución de problemas y aprendizaje basado en proyectos, apuntan a favorecer el pensamiento crítico, reflexivo, de los estudiantes, activan situaciones de indagación, clasificación de información y búsqueda de posibles alternativas o respuestas a diferentes situaciones. Bajo estas metodologías, el estudiante se encuentra con el desafío de interactuar con diversas fuentes, lenguajes y recursos. A su vez se considera importante incorporar la tecnología para promover el desarrollo de conocimientos disciplinares – especialmente los ligados a la cartografía y el espacio tridimensional- y prácticas tendientes a garantizar la apropiación de las competencias necesarias tales como foros de discusión, trabajo colaborativo o búsqueda y contraste de informaciones diversas sobre un mismo tema, como para encontrar nuevos canales de producción de conocimiento y socialización de resultados alcanzados.

Hoy es indispensable enseñar una geografía renovada desde las problemáticas/ temáticas a abordar y desde un paradigma pedagógico crítico que incorpore las tecnologías para formar a los jóvenes del siglo XXI.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alvarez, Gabriel (2013) "Los diseños curriculares de geografía de la provincia de Buenos Aires como asunto político, ciudadano y cultural. Período 2005-2012". 14º Encuentro de Geógrafos de América Latina, Lima, Perú, 2013.

Anoijovich R. y Mora, S. (2010). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. 1º edición, editorial Aique. Buenos Aires.

Audigier, Francois; (1992) "Pensar la geografía escolar. Un reto para la Didáctica". En Documento de análisis Geográfico Nº 21, Barcelona.

Blanco J. (2007) "Espacio y territorio: elementos teórico-conceptuales implicados en el análisis geográfico". En Fernández Caso M V y Gurevich R (Coords, 2007) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Biblos.

Bustos Sánchez, Alfonso (2010). *Las TICs para aprender o las TICs para enseñar y aprender: una distinción sutil pero necesaria*. En Kozak, Débora. "Escuela y TICs: los caminos de la innovación". Buenos Aires. Lugar Editorial.

Castells, M. (1995) "*La ciudad informacional*". Alianza Editorial. Madrid.

Castells, M (1998) ¿Hacia un estado en red? Globalización económica e instituciones políticas en la era de la información. Ponencia presentada en San Pablo.

Coll, Cesar (2009) Aprender y enseñar con las TIC: expectativas, realidad y potencialidades En: http://www.ub.edu/ntae/dcaamtd/Coll_en_Carneiro_Toscano_Diaz_LASTIC2.pdf

Coll, César y Monereo, Carles (2008). *Psicología de la educación virtual*. Madrid. Ediciones Morata.
Davini, María Cristina (2008) "Métodos de enseñanza". Buenos Aires, Santillana.

Dussel I (2006) Educar la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen. Edit. Manantial.

(2010) En: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Dussel-Quevedo.pdf>

Fernandez Caso, M.V. (2007) Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía. En: Fernández Caso M V y Gurevich R (Coords, 2007) Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Biblos.

Gurevich, R. (1994). "Geografía: el desafío de explicar el mundo real", Capítulo III en B. Aisenberg B. y S. Alderoqui (comps.), *Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós, Buenos Aires

Hernández, F y Ordoqui, J (2009). "La Geografía como campo científico, educativo y de acción. Los desafíos y compromisos en el siglo XXI". En: Sapiens. Revista Universitaria. Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMDP). Mar del Plata.

Herrera, M. (2005). "La cultura de la sociedad en Talcott Parsons". Cizur Menor. Navarra, España.

Maggio, M (2005) Los portales educativos: entradas y salidas a la educación del futuro. En Litwin, E *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Edit. Amorrourtu Editores.

Quinquer, D (1997) Estrategias de enseñanza: los métodos interactivos. En: Benejam, P; Pages,J: Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la Educación Secundaria. Horsori. Barcelona.

FUENTES

Dirección General de Cultura y Educación (DGCyE). Marco General de la Política Curricular, Provincia de Buenos Aires. Resolución N°3.655/07. Dirección General de Cultura y Educación.

<http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/documentos/articulacion-entre-la-educacion-primaria-%20y-secundaria-documento-1.pdf>

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/propuesta_curricular_primaria_secundaria/articulacion_primaria_secundaria_marco_general.pdf

http://servicios.abc.gov.ar/lainstitucion/sistemaeducativo/secundaria/propuesta_primer_anio/anexo_1_orientaciones_para_el_trabajo_con_estudiantes_con_nedd.pdf

http://abc.gov.ar/nuevoformatosecundaria/sites/default/files/documento_saberes_coordinados_y_abp.pdf

Ministerio de Educación de la Nación.

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/acerca-de>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/habilidades-del-futuro>

<https://www.argentina.gob.ar/educacion/secundaria-federal-2030/marcos-pedagogicos>

SOBRE OS ORGANIZADORES

SILVIA INÉS DEL VALLE NAVARRO: Profesora y Licenciada en Física, Doctora en Ciencias Física. Directora del Departamento de Física de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad Nacional de Catamarca, Argentina. Editora de la Revista Electrónica “Aportes Científicos en PHYMATH” – Facultad de Ciencias Exacta y Naturales. Profesora Titular Concursada, a cargo de las asignaturas Métodos Matemáticos perteneciente a las carreras de Física, y Física Biológica perteneciente a las carreras de Ciencias Biológicas. Docente Investigadora en Física Aplicada, Biofísica, Socioepistemología y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a fenómenos físicos-biológicos cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas. Participación en disímiles eventos científicos donde se presentan los resultados de las investigaciones. Autora del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Coautora del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Miembro de la Comisión Directiva de la Asociación de Profesores de Física de la Argentina (A.P.F.A.) y Secretaria Provincial de dicha Asociación.

GUSTAVO ADOLFO JUAREZ: Profesor y Licenciado en Matemática, Candidato a Doctor en Ciencias Humanas. Profesor Titular Concursado, desempeñándose en las asignaturas Matemática Aplicada y Modelos Matemáticos perteneciente a las carreras de Matemática. Docente Investigador en Matemática Aplicada, Biomatemática, Modelado Matemático, Etnomatemática y Educación, dirigiendo Proyectos de Investigación de la Secretaría de Ciencia y Tecnología de la Universidad Nacional de Catamarca con publicaciones científicas dentro del área Multidisciplinaria relacionado a Educación Matemática desde la Socioepistemología cuyos resultados son analizados a través del desarrollo de Modelos Matemáticos con sus simulaciones dentro de la Dinámica de Sistemas y de la Matemática Discreta. Autor del libro “Ecuaciones en Diferencias con aplicaciones a Modelos en Dinámica de Sistemas” (2005), Catamarca-Argentina: Editorial Sarquís. Coautor del libro “Agrotóxicos y Aprendizaje: Análisis de los resultados del proceso de aprendizaje mediante un modelo matemático” (2012), España: Editorial Académica Española. Desarrollo de Software libre de Ecuaciones en Diferencias, que permite analizar y validar los distintos Modelos Matemáticos referentes a problemas planteados de índole multidisciplinarios. Ex Secretario Provincial de la Unión Matemática Argentina (U.M.A) y se participa en diversos eventos científicos exponiendo los resultados obtenidos en las investigaciones.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Actitud de empresario 128

Andragogía 235, 243, 244, 245

Aprendizagem matemática 207

Aprendizaje basado en competencias 66, 75

Aritmética lúdica 189

Arte terapia 66, 68, 70, 71, 72, 73, 74

Atividade de Estudos e Investigação (AEI) 247

Autonomía 8, 22, 32, 33, 34, 39, 44, 57, 78, 79, 90, 124, 133, 134, 153, 160, 200, 211, 227

C

Ciudadanía 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 68, 69, 70, 72, 73, 74, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 175

Competencia 71, 72, 73, 150, 169, 170, 171, 172, 173, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 189, 234, 236, 242, 243

Competencia digital 150, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177

Competencias docentes 235

Covid-19 207, 208, 209, 219, 235, 236, 237, 244, 245

Criminología 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 148

Cuestionario de Autorreflexión 66, 67, 71, 73

Cultura 4, 6, 11, 14, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 32, 33, 34, 36, 39, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 53, 56, 60, 61, 64, 68, 69, 77, 78, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 99, 106, 115, 116, 117, 120, 122, 125, 133, 142, 145, 154, 155, 158, 160, 167, 168, 170, 175, 219, 230, 234, 242

D

Docencia Universitaria 188, 199

E

Educação em museus 48, 50, 51, 52, 60

Educação Musical 76, 80, 87

Educación 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 67, 68, 69, 74, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 97, 98, 99, 102, 109, 111, 112, 114, 115, 125, 126, 127, 128, 134, 136, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 165, 167,

168, 169, 170, 171, 172, 175, 176, 177, 178, 179, 188, 195, 198, 199, 200, 204, 206, 221, 222, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 243, 244, 245, 246

Educación a Distancia 221, 222, 223, 224, 225, 226, 228, 231, 232, 234

Educación alternativa 22

Educación superior 115, 157, 169, 170, 171, 175, 176, 177, 225, 234, 235, 236, 245

Educación virtual 167, 233, 234, 235, 236, 237, 239, 240, 243, 244

Efectiva 1, 2, 68, 73, 133, 174, 178, 179, 182, 188, 225, 236, 238, 239

Enseñanza 5, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 30, 67, 68, 69, 72, 90, 103, 106, 107, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 179, 181, 192, 193, 200, 201, 202, 204, 205, 206, 221, 222, 223, 224, 228, 230, 231, 234, 236, 239, 242, 243, 244, 246

Ensino de história 49, 51, 52, 56, 63, 64, 65, 77

Ensino remoto 207, 208, 210, 211, 212, 218, 219

Entornos Virtuales 221, 234

Estudiantes 8, 10, 16, 17, 18, 19, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 113, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 129, 134, 135, 153, 154, 155, 158, 159, 161, 164, 166, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 186, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 231, 235, 237, 238, 241, 242, 243, 244, 245

Etnomusicologia 76, 80

Evaluación 75, 91, 157, 158, 169, 170, 175, 176, 177, 188, 195, 201, 224, 227, 231, 234, 238, 239, 243, 245

Exclusión 4, 8, 23, 30, 113, 114, 119, 124

Experimentación 13, 14, 107, 191, 192, 245

F

Facilitador 221, 227, 236, 240, 241

Física 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 155, 219, 246, 252, 253

Formação de professores 247, 248, 249, 257, 258

G

Geografía escolar 150, 167

Gestión del conocimiento 127, 128, 129, 130, 131, 132, 134, 136, 137

Google Meet 207, 208, 209, 211, 212

H

Heterotopías 88, 89, 90, 93, 94, 95, 97, 99, 101, 102, 104, 106, 107, 108, 109, 110

I

Identidad 1, 2, 4, 5, 6, 22, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 33, 99, 122, 159, 160, 175

Inclusión 1, 2, 3, 8, 10, 37, 113, 114, 120, 121, 123, 153, 160, 162

Intercambios académicos 138, 146

Interculturalidad 22, 32, 34

J

Jamborad 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 219

Jardín infantil 88, 89, 92, 93, 94, 102, 103, 104, 106, 107, 109

Juego matemático 189

Juventud 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11

K

Knowledge works 128, 133, 135

M

Matemáticas comunicación 178

México 20, 21, 22, 30, 31, 34, 35, 66, 74, 127, 128, 134, 136, 177, 189, 206, 221, 222, 223, 225, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234

Modelos matemáticos 13, 15, 16, 17, 20

Movimentos sociais 36, 38, 41, 43, 46, 47

Música 29, 68, 76, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 165

P

Pedagogia contra-hegemônica 36

Política educativa 24, 149, 150, 151

Práticas educativas 42, 49, 58, 63

Primera infancia 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 109

Processo de Ensino 49, 76, 210

Profesor 18, 22, 141, 142, 143, 145, 153, 179, 183, 202, 221, 222, 223, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 232, 233, 234, 237, 238, 239, 241, 245

Q

Questão Agrária 36, 37, 48

R

Reconocimiento e identidad 22

S

Saberes 1, 2, 4, 12, 13, 17, 20, 22, 24, 25, 30, 32, 36, 41, 44, 51, 76, 78, 79, 80, 83, 84, 85, 86, 117, 147, 148, 149, 150, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 164, 168, 247, 251, 257, 258

Saberes indígenas 22

Significaciones sociales 113, 115, 119

Sistema de cambio 198, 199, 200, 202, 203, 204

Sistemas de Numeração Decimal 247

Sociedades científicas 138, 141

Socioepistemología 12, 13, 14, 15, 20

T

Tawa Pukllay 189, 192, 193, 195, 196

Teoria Antropológica do Didático (TAD) 247, 249

TICs 72, 163, 164, 167, 221, 222

Trabajador del conocimiento 128, 133, 136

Trabajo colaborativo 68, 72, 131, 132, 134, 166, 174, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206

U

Universidad 1, 11, 12, 20, 22, 34, 66, 75, 88, 113, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 135, 137, 138, 139, 141, 148, 167, 169, 170, 171, 173, 176, 177, 188, 189, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 221, 225, 229, 230, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 244, 245

Y

Yupana 189, 192, 196



**EDITORA
ARTEMIS**