

**UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO
FACULTAD DE HUMANIDADES Y ARTES DIRECCIÓN
DE POSGRADO**

MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

INFORME DE TESIS

**“Análisis de las relaciones entre las decisiones profesionales y la
identidad docente en las prácticas de enseñanza de la geografía
formoseña en el Ciclo Secundario”**

AUTORA

Martina, Ruth Elizabeth

DNI: 32.273.560

Mail: bioygeoambiental@gamil.com

DIRECTOR: Mg. Albornoz, Juan

ROSARIO, 16 de Septiembre de 2024

ÍNDICE

1. Introducción.....	4
2. Los objetivos de investigación	5
<i>Objetivo general</i>	5
<i>Objetivos específicos</i>	6
3. Estado del arte.....	6
4. Marco Teórico.....	10
4.1 Decisiones docentes	10
4.1.2 <i>Las decisiones docentes en relación a la evolución de la ciencia geográfica, primera tensión “entre la diferencia del profesional docente de geografía y el geógrafo”</i>	12
4.1.3 <i>Enseñanza de la Geografía en el Sistema Educativo Argentino</i>	16
4.1.4 <i>La construcción de saberes desde el abordaje de temáticas de Geografía Crítica con Enfoque Territorial</i>	23
4.1.5 <i>Geografía formoseña</i>	25
4.2 Estrategias de Enseñanza	27
4.3 Los ciclos de vida en la carrera del docente	30
4.4 Identidad docente.....	36
5. Metodología.....	37
5.1 Justificación del análisis de los marcos legales	39
5.1.2 <i>Análisis de las transformaciones entre la Ley Federal de Educación Nacional N.º 24195 del año 1993 y la Ley de Educación Nacional N.º 26206 del año 2006</i>	40
5.1.3 <i>Análisis del Plan De Estudio y del Perfil del Graduado del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa UNaF</i>	46
5.1.4 <i>Fragmentos de la Ley General de Educación Provincial N.º 1613</i>	49
5.2 Explicación de la elaboración y organización del instrumento de recolección de datos	50
entrevista semi-estructurada.....	50
5.2.1 <i>Justificación de los tópicos de la entrevista y relación con los objetivos específicos del trabajo de investigación</i>	51
5.2.3 <i>Guía de preguntas según los cuatro tópicos</i>	52
5.2.4 <i>Características del análisis de las entrevistas</i>	55
5.3 Análisis de las entrevistas.....	57
5.3.1 <i>Relatos de vida, construcción del biograma</i>	57
5.3.1.2 <i>Biomagrama múltiple historia de vida y formación</i>	59
5.3.2 <i>Análisis múltiple sobre las reflexiones de la profesión docente a partir de las experiencias de los sujetos</i>	65

<i>5.3.3 Análisis múltiple sobre las decisiones en el aula según aspectos generales y enseñanza de la geografía local formoseña</i>	72
Análisis múltiple sobre las decisiones en el aula según aspectos generales y enseñanza de la geografía local formoseña dimensiones de análisis/ subcategorías	75
<i>Estrategias de enseñanza que considera prioritarias dentro del aula</i>	75
<i>Cambios en la selección de estrategias</i>	80
<i>Conflictos que encuentra entre los objetivos que usted persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales</i>	80
Posicionamiento pedagógico disciplinar	81
<i>Preferencia de la rama de la enseñanza de la geografía</i>	82
<i>Aplicación de proyectos desde la enseñanza de la geografía local</i>	82
Concepto de Geografía	83
Programa de la materia	86
Formas de trabajo institucional entre compañeros de la misma disciplina	86
6. Conclusiones	87
6.1 En relación con la trayectoria de los sujetos.....	87
6.2 En relación con la biografía personal	89
6.3 En relación con las estrategias de enseñanza.....	91
7. Relevancia de la investigación y alcances	92
8. Auto reinterpretando lo vivido en la investigación.....	93
9. BIBLIOGRAFÍA	94
Anexos.....	102
Anexo N° I Permiso Institucional y Plan de estudio de la Carrera Profesorado en Geografía ..	102
Plan de estudio de la Carrera Profesorado en Geografía	102
Anexo N° II Consentimiento de los participantes de las entrevistas	110
Anexo N° III Transcripción de las Entrevistas a los sujetos N° 1 Y 2.....	113
Anexo N° IV Ley General de Educación de la Provincia de Formosa N° 1613 Ministerio de Cultura y Educación 2014.....	123
Anexo V Resolución Provincial N° 314-12 (mencionada en las Páginas 52 y 83).....	142

Advertencia

A lo largo de todo este documento se utilizará el género gramatical masculino como género no marcado, para referirse a colectivos mixtos, sin que ello implique la intención de discriminación por parte de la autora.

1. Introducción

La presente investigación se realiza en el marco de la Maestría en Práctica Docente, dictada por la Facultad de Humanidades y Artes de la Universidad Nacional de Rosario (FHyA-UNR). Se propone comprender las relaciones existentes entre las decisiones que toman los docentes al momento de seleccionar estrategias de enseñanza en las clases de geografía de Formosa y la construcción de su identidad profesional en el ciclo secundario.

Los participantes de la investigación son Profesores en Geografía graduados con el plan de estudio del año 2002 en la Universidad Nacional de Formosa (UNaF), es decir que en su proceso de formación tuvieron como asignatura la cátedra de Geografía de Formosa y el NEA. Actualmente, se desempeñan en instituciones educativas públicas de la ciudad de Formosa en el ciclo secundario. En cuanto a su antigüedad, no superan los dieciocho años de ejercicio de la docencia. Es relevante para estudiar este periodo las palabras de Huberman (1989), quien caracteriza a los docentes en esta etapa con “un grado de compromiso e implicación con el cambio e innovación, estabilizados con experiencia laboral, y encontrándose en una fase de “experimentación/diversificación”.

En este estudio se adopta un enfoque cualitativo, utilizando la entrevista como principal instrumento de recolección de datos. La misma, está estructurada en torno a cuatro tópicos, cada uno con preguntas abiertas, lo que permite a los profesores participantes compartir relatos detallados de sus experiencias docentes. Estos relatos se centran en los hechos y acontecimientos que influyen en sus decisiones y en sus sentimientos al enseñar geografía de Formosa en el ciclo secundario. El análisis de la entrevista permitió la construcción de un biograma y reveló que la identidad profesional docente es un proceso de construcción personal que abarca múltiples esferas de la vida humana. Para interpretar esta categoría, se consideraron a autores como Morin (2001) y Fernández (2006). El primero, explica a la identidad como un proceso dual, en el cual hay que enseñar al sujeto a reconocerse a sí mismo y permitirle que reconozca la diversidad inherente a todo aquello que es humano. El segundo, señala que la identidad es un proceso continuo de construcción de sentido al sí-mismo atendiendo a un atributo cultural –o a un conjunto relacionado de atributos culturales– al que se da prioridad sobre el resto de fuentes de sentido.

Las políticas públicas educativas rigen la labor docente e influyen en sus decisiones. Por ello, en esta tesis se analizan las formas en que se presentan los lineamientos políticos educativos defendidos en la Ley de Educación Nacional N.º 26206, la Ley de Educación Provincial N.º 1613 y el Plan de Estudio del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa. Estos documentos son relevantes para comprender e interpretar el marco legal, así como las orientaciones generales de contenidos y concepciones de enseñanza que implican la labor

docente. Basados en la idea de la educación como un proyecto político donde la teoría y la práctica se conciben e interrelacionan más que dialécticamente, se brinda una importante herramienta de análisis a la hora de indagar qué saberes sobre la geografía local que priorizan los profesores de geografía y a favor de qué modelo de enseñanza seleccionan las estrategias dentro de los marcos legales que rigen su labor.

Este trabajo resulta de interés para los docentes formadores y profesores de geografía que se desempeñan en el sistema educativo, ya que busca aportar información sobre la relación entre la construcción de la identidad docente, la biografía personal y su influencia en la selección de estrategias en las clases de geografía local. Se destaca la enseñanza de esta rama de la geografía como uno de los contenidos centrales en las aulas del sistema educativo provincial, considerando la necesidad de conocer y comprender los procesos territoriales del espacio en el que se habita para formar ciudadanos reflexivos, comprometidos y con identidad local. Establecer diálogos entre estos elementos permite generar lecturas que se espera contribuyan a esbozar comprensiones y aprendizajes significativos.

Teniendo en cuenta lo planteado, la pregunta central que guió esta investigación, fue: ¿Qué relación existe entre las decisiones que toman los profesores al momento de seleccionar las estrategias de enseñanza en sus clases de geografía formoseña y su proceso de construcción de identidad profesional?

Por otro lado, las subpreguntas que orientan esta investigación son:

- ¿Qué estrategias de enseñanza seleccionan los docentes en sus clases de geografía formoseña?
- ¿Qué características tienen las estrategias de enseñanza que seleccionan los docentes en sus clases de geografía formoseña?
- ¿Cómo incide la biografía personal en la construcción de la identidad profesional y en la selección de estrategias de enseñanza de la geografía formoseña?
- ¿Qué relación existe entre las estrategias que seleccionan los docentes y su identidad profesional?

2. Los objetivos de investigación

Objetivo general

Comprender las relaciones que existen entre las decisiones que toman los docentes al seleccionar estrategias de enseñanza en las clases de geografía formoseña y la construcción de su identidad profesional.

Objetivos específicos

- Identificar las estrategias de enseñanza en el abordaje de la geografía local.
- Reconocer las características que tienen las estrategias de enseñanza de los sujetos de estudio en las clases de geografía local
- Analizar la influencia de la biografía personal en la construcción de la identidad profesional de los docentes de geografía
- Examinar la relación que existe entre las decisiones profesionales de los docentes de geografía y la construcción de su identidad profesional.

3. Estado del arte

El interés por comprender a qué se deben las diferencias entre las decisiones de selección de estrategias de enseñanza de cada docente con la misma formación profesional es un tema amplio de investigación. Este tema adquiere relevancia al interpretar el enfoque que cada investigador ha realizado sobre este objeto de estudio. Además, es necesario reconocer la relación entre la influencia de la biografía personal en la construcción de la identidad profesional y la importancia de la enseñanza de la geografía local formoseña. Por ello, se realizará un recorrido sobre diferentes investigaciones que aportan aspectos a considerar tanto en el tema como en la metodología de investigación.

El trabajo de Prats Cuevas, J (2011), en su libro titulado *Didáctica de la geografía y de la historia*, realiza un recorrido sobre la enseñanza de la Geografía, sus condicionantes sociales y epistemológicos, haciendo un abordaje complejo de la yuxtaposición de contenidos temáticos propios de la ciencia y enfocándose en la concepción de la geografía crítica.

Desde la didáctica contribuye a la idea de que la estrategia docente tiene relación entre el modelo de enseñanza implícito en el docente y su concepción de saber escolar.

Su investigación se centra en el concepto de estrategias y permite analizar el registro de clase del docente, para interpretar su concepción de enseñanza, Souto (2011) sostiene que

Las estrategias docentes se insertan en una secuencia de actividades que a su vez se corresponden con una opción metodológica, es decir que, las estrategias forman parte de un modelo de enseñanza que a su vez está relacionado con las expectativas que posee el profesor en relación a su concepción de saber escolar. (Souto, 2011, p.145)

Esta idea se relaciona con el trabajo de tesis al reconocer la relación entre selección de estrategias, utilizadas por los docentes, los saberes priorizados y la concepción de enseñanza a partir de la resignificación, que le otorga cada profesor. En el contexto de la geografía local, esta relación la diferencia entre enfoque contenidista, basado en la idea de memorización de

conceptos, y la geografía local interpretada en el contexto donde el estudiante es partícipe, actor principal; desde el abordaje de la geografía crítica.

La autora Rodríguez de Moreno (2010) resignifica la enseñanza de la geografía local, al colocar el foco en el estudiante. En su enfoque, el docente actúa como guía en el diseño y la selección de programas temáticos basados en el interés de los estudiantes, lo que permite brindar mayor motivación y herramientas para comprender y transformar el espacio en el que viven. Su investigación se refleja en el libro *Geografía conceptual: enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación secundaria*, publicado en Colombia en 2010. En este libro, asume al aula como un sistema vivo en el que se suceden situaciones, interacciones y procesos cognitivos y afectivos, se desarrollan propuestas didácticas y pedagógicas tendientes a remover las estructuras cognoscitivas de los estudiantes y desarrollar el pensamiento espacial en el sujeto que aprende.

Así la didáctica del entorno, en la que la geografía de la percepción ha influido en la escuela, va forjando nuevas líneas de trabajo que ven la importancia de métodos activos de enseñanza y encuentran en el estudio del entorno la posibilidad de que el niño reconozca la información acumulada y simbolización que se encuentra en él. (Rodríguez de Moreno, 2010 p.16)

Los aportes de Rodríguez de Moreno son destacados, ya que uno de los puntos clave de esta investigación es la geografía formoseña en articulación con la didáctica del entorno. Esta combinación permite interpretar las narraciones biográficas para identificar la concepción de enseñanza de la geografía, adoptando una posición crítica respecto al rol del docente como guía o como centro del saber. En su investigación, la autora confiere un rol central al estudiante, quien posee una percepción del entorno y dota de simbolizaciones y emociones a los espacios que reconoce.

En cuanto a la identidad profesional, la relación con su construcción del conocimiento, y las estrategias de enseñanza, los autores Rosso y Olivieri (2019) centraron su investigación en la figura de los docentes que se inician en la docencia, también llamados principiantes, noveles o novatos. Observaron que la primera preocupación de los principiantes (en un 100% de las encuestas aplicadas) era las relaciones interpersonales con alumnos y colegas. En segundo lugar, surgían cuestiones relacionadas con las estrategias de enseñanza de la disciplina y, en tercer lugar, la adaptación a cada grupo clase, con problemáticas particulares según edades, intereses y contexto institucional.

Otra cuestión que manifiestan los profesores principiantes es su preocupación por la enseñanza de la disciplina en sí -centro de esta investigación- en lo que respecta a la selección de contenidos y estrategias didácticas orientadas a obtener la atención de los alumnos y fomentar el estudio. En este punto convergen la formación del docente, la teoría y la práctica de

sus conocimientos a través de la construcción de saberes. Este análisis sitúa la investigación en la tradición de exploración de la enseñanza que trabaja sobre la construcción del conocimiento profesional docente (CPD), caracterizado principalmente por sus aspectos formales y prácticos.

El conocimiento profesional desde las prácticas docentes aporta a la línea de investigación que trabaja en la construcción del conocimiento base para la enseñanza, fruto de aprendizajes formales e informales, que el docente adquiere durante su trayectoria. Este trabajo señala que la construcción del aprendizaje docente se realiza no solo en la formalización de la carrera profesional sino también en las prácticas mismas de enseñanza. Por lo tanto, pueden existir diferencias de experiencia entre un docente novel y uno con más trayectoria profesional, así como diferencias entre la trayectoria escolar influida por los procesos de formación personal que abarcan tanto el aprendizaje informal como el formal.

Los autores Arzuaga y Meléndez (2020), en su investigación *Estrategias Docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje*, sostienen que el docente es un mediador entre el alumno y el aprendizaje. Afirman que el docente necesita transmitir un mensaje muy claro para permitir al estudiante alcanzar niveles superiores de conocimiento. Para lograrlo, son cruciales los significados adquiridos explícitamente por el docente durante su formación profesional, así como los usos prácticos derivados de experiencias continuas en el aula. Entre estos se incluyen las pautas de evaluación curricular y, sobre todo, las orientaciones metodológicas, sin olvidar las estrategias docentes que permiten generar el conocimiento entre los participantes.

En el mismo sentido, las estrategias docentes representan operaciones mentales manipulables, procedimientos o actividades que se seleccionan con la finalidad de facilitar la adquisición de aprendizaje significativo; en otras palabras, representa un recurso decidido y planificado por el docente con el objeto de impartir una buena clase y alcanzar en el estudiante un aprendizaje óptimo; aun cuando la decisión de aprender significativamente es de quien aprende, no deja de estar entre las responsabilidades del docente. (Arzuaga y Meléndez, 2020, p.55)

En consecuencia, los docentes se ven en la necesidad urgente de reflexionar sobre su quehacer cotidiano e implementar estrategias de enseñanza que faciliten la comunicación en el salón de clases, con el propósito de mejorar y adaptar dichas estrategias para promover un mejor aprendizaje. Esto garantiza la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje, en el cual el protagonista es el estudiante y el profesor cumple el papel de mediador, asegurando un óptimo desarrollo académico y personal del futuro profesional.

Este aporte de los autores permite revalidar la idea del docente como figura central en el proceso de enseñanza, desempeñando el rol de mediador. Para ello, es necesario que su formación académica le proporcione las herramientas adecuadas para posicionarse en ese rol. “La metodología de la enseñanza debe tener en cuenta los principios psicopedagógicos y

diferentes dimensiones como dimensión innovadora, crítica, flexible, prospectiva, sociopolítica y orientadora” (Ferrater, 2009, p.763).

En cuanto a Eleanne Aguilera Pupo (2012), en su obra “Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria, hace referencia al perfil profesional de los docentes universitarios conceptualizando el término

Estilos de enseñanza como la manera en que el docente exterioriza la experiencia histórico social del perfil profesional a través de la dinámica del proceso de enseñanzaaprendizaje; en el que interactúan variables pedagógicas y psicológicas con un carácter relativamente estable que imprime un sello peculiar a las relaciones de comunicación que establece en su contexto educativo. (Aguilera Pupo, 2011, p.85)

En relación con esta idea, Uncala (2008) refiere varias clasificaciones de estilos de enseñanza según el criterio de distintos investigadores. En este sentido, cita, en primer lugar, a Lippit y White, quienes reconocen tres estilos de enseñanza:

- El estilo autocrático: profesores que deciden por sí solos todas las actividades o tareas a realizar. Ellos toman todas las decisiones, organizan y distribuyen las actividades, permanecen distantes del grupo durante la realización y evalúan de forma individualizada.
- Estilo democrático: profesores que planifican en conjunto con los alumnos, animándolos a discutir, decidir, programar y distribuir las actividades. Sugieren diversos procedimientos, participan como un miembro más del grupo y evalúan los resultados colectivamente.
- Estilo laissez-faire: profesores caracterizados por su falta de participación general. Se mantienen al margen lo más posible, dejando la iniciativa a los alumnos y sólo intervienen para dar su opinión o consejo cuando se requiere.

En segundo lugar, Anderson, B. quién propone dos estilos:

- Dominador: persona autoritaria que recurre a mandatos y disposiciones exigentes, imponiendo órdenes a la fuerza y no aceptando ni considerando las decisiones autónomas de los alumnos.
- Integrador: capaz de crear un clima social amistoso donde predomina el reconocimiento y el elogio en lugar de la violencia. Fomenta un ambiente donde la crítica es constructiva y se toman en cuenta las iniciativas personales de los alumnos.

En tercer lugar, Gordon, C. quien parte de la hipótesis de que un estilo de enseñanza está más condicionado por los grupos escolares y el sistema de enseñanza que por los profesores. Él distingue tres tipos de estilos de enseñanza:

- Instrumental: propio de los profesores que orientan su actividad docente a los objetivos de aprendizaje, centrados en la dirección y autoridad.
- Expresivo: orientado a satisfacer las necesidades afectivas de los alumnos. El profesor se preocupa por el rendimiento y las relaciones sociales de los alumnos.
- Instrumental expresivo: una mezcla de ambos, propio de los profesores que combinan el interés por la enseñanza con su preocupación por las necesidades de los alumnos.

Y finalmente, Flanders, D. investigador que, al captar la influencia del comportamiento verbal del profesor en el clima del aula y en el rendimiento del alumno, establece los siguientes estilos:

- Directo: consistente en exponer las propias ideas, imponiendo su autoridad y competencia.
- Indirecto: propio de los profesores que tienen en cuenta las ideas de sus alumnos, promueven el diálogo e influyen en sus sentimientos.

En cuanto a los aportes de estos autores sobre el perfil profesional docente y su formación según los estilos de enseñanza y la clasificación mencionada anteriormente, contribuyen a la investigación la idea de la diversidad de estilos aprendidos ante una misma formación y la existencia de diferentes modelos de enseñanza.

Para profundizar en los conceptos clave de la investigación, a continuación, se desarrolla el marco teórico.

4. Marco Teórico

En este apartado se pretende delimitar y conceptualizar las categorías necesarias para analizar las relaciones entre las decisiones que toman los docentes al seleccionar estrategias de enseñanza en las clases de geografía formoseña y la configuración de su identidad profesional. Por ello, se centrarán en las siguientes categorías de análisis: decisiones profesionales docentes en relación con la evolución de la ciencia geográfica en el sistema educativo, estrategias de enseñanza, ciclo de vida de los docentes e identidad docente.

4.1 Decisiones docentes

La planificación es una actividad compleja que implica analizar todos los factores situacionales relevantes para tomar decisiones, en la cual influyen múltiples elementos que son cruciales para la planificación y la acción misma de enseñanza. Según la propuesta de Dee Fink (2003), al planificar una asignatura, el docente debe focalizar su atención en dos aspectos: el diseño del curso y la relación docenteestudiante que se establecerá. En cuanto al diseño de la asignatura, la estrategia principal consiste en recopilar y analizar la información necesaria para tomar decisiones sobre cómo se conducirá la enseñanza.

Desde la planificación, también existe una proyección preliminar de la forma de evaluación de sus resultados (Zúñiga *et al.*, 2014), que permite identificar de manera objetiva la movilización de un estudiante de un punto a otro de manera activa y dinámica, abarcando aspectos cognitivos, actitudinales, habilidades y destrezas.

La planificación de un acto académico implica preparación, juicio crítico, capacidad de abstracción y lógica de acción. El docente debe tener la capacidad suficiente de establecer y definir hacia dónde quiere ir en la enseñanza tomando en cuenta el potencial del sujeto para lograr su aprendizaje y la realidad del entorno para motivarlo. Un aspecto importante en la planificación de una asignatura es definir los antecedentes diagnósticos, es decir, conocer y analizar la información sobre el contexto en el que se desarrollará el curso.

Muñoz Guevara, L; Musayón-Oblitas (2017) en su artículo *La planificación punto de partida del proceso de enseñanza y aprendizaje para el diseño de la metodología* citan la metodología basada en preguntas clave que podrían facilitar la identificación, sistematización y análisis de la información del autor Dee Fink (2008): para iniciar el proceso de planificación, es clave conocer los factores situacionales: i) el contexto específico de la situación de enseñanza-aprendizaje, ii) el contexto general de la situación de aprendizaje, iii) la naturaleza del tema, iv) las características de los estudiantes y v) las características del docente.

Con esta información, el docente podrá proponer y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, y proyectarse a posibles resultados. Sin embargo, hay información faltante para el análisis en este punto: el contexto general social, que es el que debe clarificar al docente para planificar teniendo en cuenta cuál es la importancia o trascendencia del tema a tratar para promover el desarrollo de competencias generales o específicas. De esta forma, el docente busca no sólo enseñar un contenido, sino que este sea significativo y relevante para la vida. (Dee Fink, 2008)

El segundo paso importante en la planificación es la toma de decisiones acerca de los propósitos del proceso de enseñanza y aprendizaje, es decir, la competencia del curso y los resultados de aprendizaje que se desea alcanzar, así como el plan para la evaluación del aprendizaje y las actividades de enseñanza-aprendizaje. Este último debe alinearse coherentemente con los componentes del diseño de una asignatura. (Muñoz Guevara & Musayón-Oblitas, 2017)

La geografía es una ciencia que permite transformar la realidad a partir de los contenidos conceptuales enseñados de manera significativa para el estudiante. Uno de sus principios básicos es la localización. Por lo tanto, si el diagnóstico realizado a un grupo de alumnos arroja como resultado el desconocimiento del territorio donde habitualmente transitan,

la planificación de la materia debe enfocarse en la enseñanza de aspectos básicos de ubicación, como el recorrido diario hacia la institución, los caminos alternativos, y los lugares por los que pasan. De esta forma, se conjugan la dimensión del contexto específico de la situación de enseñanza-aprendizaje y el contexto general social, de manera coherente con el diseño de la asignatura.

Sin embargo, es necesario aclarar que la planificación no siempre garantiza el buen desarrollo de la clase, debido a la influencia de una multiplicidad de factores. Por ello, tanto en la toma de decisiones en la planificación como en el proceso de enseñanza, entran en juego las estrategias de enseñanza que cada docente selecciona, conoce y que son recursos interiorizados.

En la planificación de las clases, a menudo surgen tensiones entre cómo abordar la construcción de saberes desde la rama de la geografía con un enfoque crítico y territorial, basada en la propia evolución de la geografía en el Sistema Educativo Argentino. Por ello, es necesario analizar la evolución de la geografía desde sus inicios, para luego contextualizarse en la provincia de Formosa.

4.1.2 Las decisiones docentes en relación a la evolución de la ciencia geográfica, primera tensión “entre la diferencia del profesional docente de geografía y el geógrafo”

La descripción de las transformaciones sociales y culturales ha permitido la evolución de la geografía como ciencia. Este análisis pretende contribuir al reconocimiento del origen de la geografía en su relación con el sistema educativo, la formación del perfil profesional y las estrategias de enseñanza de la geografía. Aunque la geografía como ciencia se formalizó recién en la Edad Media, muchos acontecimientos históricos de la Edad Antigua no pueden negar el uso del conocimiento geográfico como herramienta fundamental para hechos como la expansión romana y el desarrollo de Mesopotamia.

Existe consenso general en catalogar la Edad Antigua de la geografía al período comprendido entre los siglos VII a.C. y II d.C., especialmente en la Antigua Grecia. En esta época, filósofos y pensadores introdujeron muchos conceptos y desarrollaron mediciones y cálculos sobre la superficie terrestre que hasta entonces no eran conocidos. Además, sostenían la idea de la esfericidad de la Tierra.

Grecia es reconocida como la cuna de la geografía, dado que fue allí donde este campo del saber se constituyó con la metodología de la descripción rigurosa a través de escuelas como la Jónica, Pitagórica, Metropolitana, Alejandrina y de los eximios pensadores de la talla de Anaximandro, Pitágoras, Heródoto, Platón, Aristóteles, Eratóstenes, Estrabón, Plinio El Viejo y Claudio Ptolomeo, junto a muchos otros. De

hecho, Aristóteles fue el primero en usar el término geografía y Estrabón en publicar una obra con ese nombre. (Daus, 1978, p.17)

El término "geografía" tiene su origen en Grecia, etimológicamente significa "descripción de la tierra", ya que inicialmente adoptó un carácter puramente descriptivo, sirviendo como auxiliar para la adquisición de otros conocimientos.

Durante la Edad Media, desde la caída del Imperio Romano Occidental en el año 476 hasta el colapso del Imperio Romano Oriental en 1453, o el descubrimiento de América por Colón en 1492, la geografía perdió precisión y credibilidad en el mundo europeo. En este período histórico, se convirtió en un género literario donde se entrelazaban descripciones de viajes con fantasías y leyendas, descuidando la exactitud descriptiva y los logros cartográficos alcanzados por los griegos. Este fue un tiempo de florecimiento artístico en áreas como la pintura, la escultura, la arquitectura, la música y la literatura.

La influencia predominante de la Iglesia Católica reforzaba la visión teocéntrica y la creencia de que la Tierra era un disco en el centro del universo. A pesar del poder político y económico alcanzado, la influencia romana en el campo de la geografía no rivalizó con la de los griegos debido al enfoque pragmático de la cultura romana. Estos se dedicaron principalmente a una geografía utilitaria que incluía catastróficos, caminos, edificaciones, urbanización, acueductos y puentes, sin profundizar en aspectos teóricos o filosóficos del saber geográfico.

Por otro lado, en el mundo islámico, fuera del control eclesiástico papal, la geografía no atravesó un período de oscurantismo como en Europa. Por el contrario, floreció a través de la traducción de obras griegas al árabe y la innovación con las descripciones de viajeros, investigadores y cartógrafos como Al Idrisi, Batuta y Jaldún.

En la Edad Moderna, la geografía experimentó un notable desarrollo en Europa Occidental, abarcando tanto la cartografía como la corografía. Durante este periodo, se redescubrieron obras del pasado y se vivió un renacimiento gracias a los sucesivos descubrimientos, marcando una secularización del conocimiento con un enfoque antropocéntrico. Este tiempo histórico coincidió con la Reforma Protestante, el surgimiento de la imprenta, la sistematización científica incipiente y el pre-capitalismo. Hubo avances significativos en navegación, desarrollo industrial y revoluciones que abarcaron aspectos geográficos, étnicos, sociales, económicos, religiosos, alimentarios y científicos. Finalmente, culminó con la independencia de Estados Unidos, un evento con un impacto profundo en la evolución científica.

La Edad Contemporánea, que abarca los últimos dos siglos, ha sido testigo de una multiplicidad de eventos significativos. Entre ellos se destacan la revolución industrial y

tecnológica, la intensa urbanización, la prevalencia del liberalismo económico, las transiciones demográficas, el crecimiento del comercio internacional, la emancipación de la mujer y la expansión de los regímenes democráticos en muchos países. Se han logrado avances significativos en transporte y comunicaciones, mejoras sustanciales en salud y esperanza de vida, apertura de mercados y fronteras, la formación de la Unión Europea, y la caída del comunismo en el bloque oriental. Además, se han adquirido mayores libertades en la circulación de ideas, y hacia finales del siglo XX se consolidó la organización global con la proliferación de sociedades en red

Las corrientes tradicionales de la Geografía son consideradas como general, regional, ecológica humana, cultural y otras con trayectorias más recientes posteriores a la segunda guerra mundial, como sucede con los enfoques cuantitativo, sistémico, de la percepción y el comportamiento, radical, humanista, ambiental, automatizado y cultural posmoderno. (Edin Cuadra, 2014, p.4)

Esta diversidad de abordajes demuestra que la Geografía es una ciencia transversal a cualquier disciplina, no solo a las auxiliares. Es una disciplina dinámica en constante evolución, influenciada por sucesos históricos y políticos que han moldeado la comprensión humana de la superficie terrestre. En este contexto, es crucial considerar la evolución de la Geografía como ciencia y clarificar el rol del geógrafo y del docente de Geografía.

Una idea ampliamente difundida en la literatura sobre el rol del geógrafo, es la de Antoine Saint Exupéry (1943) en su libro *El Principito*:

El geógrafo es demasiado importante para estar paseándose. No abandona su despacho. Pero recibe en él a los exploradores. Les interroga y anota sus recuerdos. Y si los recuerdos de alguno le parecen interesantes, el geógrafo manda hacer una encuesta sobre la moralidad del explorador. (Saint Exupéry, 1943, cap.XV)

A fines del siglo XIX y comienzo del XX, comenzó en Europa y los EE.UU. lo que se podría llamar la primera profesión de geógrafo extrauniversitario (por lo menos para el imaginario social), que fue la enseñanza en todos sus niveles, aunque en realidad la mayor parte de las veces lo que hoy llamaríamos geógrafo “El «geógrafo» (concibiendo como tal a una persona que produce conocimientos y no sólo los transmite) actuaba como mediador entre la producción académica y la enseñanza a través de la redacción de libros de texto” (Reborati, 2001, p.5).

Siendo una ciencia tan amplia, transversal a cualquier área se puede diferenciar al geógrafo y al docente en geografía teniendo en cuenta algunas categorías de comparación.

Comparación entre el geógrafo y profesor de geografía:

Categorías de comparación	Geógrafos	Profesores en geografía
Función	La función de los geógrafos es releva r, sistematizar , analizar , interpretar y producir información sobre la relación entre las sociedades y los ambientes, el territorio, la población y el entorno; posteriormente, se debaten las nuevas producciones de conocimientos, se identifican problemáticas, se diseñan modelos espaciales y se plantean soluciones o formas de abordaje de las nuevas realidades.	Los profesores son los encargados de construir los saberes de esta ciencia con los estudiantes, de este modo permitir la comprensión de la realidad con diferentes recursos didácticos, según los diferentes contenidos, a través de una didáctica geográfica transformadora.
	El docente de geografía adquiere carácter de geógrafo cuando planifica sus clases y, pensando en las capacidades de sus estudiantes, en el contexto, adapta un texto, un mapa, utiliza algún programa para explicar, interpretar o buscar soluciones a situaciones problemáticas, no es un mero reproductor de manuales.	
Ética profesional	Tanto docentes como geógrafos deben conocer el contenido a trabajar, manejar bibliografía diversificada y actualizada ya que al ser su objeto de estudio “el espacio geográfico, las sociedades, los ambientes o su interrelación” estos permanentemente están en transformación, por consiguiente, se debe actualizar constantemente la bibliografía como las técnicas de estudio. El conocimiento es una cualidad que debe tener todo profesional, ya que hace a la ética y el saber.	
Deberes	Tanto a docentes como geógrafos no les corresponde ser meros espectadores de la realidad, sino interventores activos, ambos deben ponerse al servicio de la comunidad. Tienen competencia suficiente para dar a conocer y analizar las tensiones que se establecen en el espacio geográfico. Los conocimientos geográficos son herramientas muy importantes para comprender y transformar la realidad socio espacial de un lugar.	
Vocabulario específico	Esta categoría es aplicable a ambos casos, geógrafos y profesores de geografía, que deben manejar terminología genérica, común y específica de la ciencia geográfica.	
Corriente geográfica	Cuando uno enseña o realiza un trabajo de investigación la postura geográfica que adapta está implícita. Siempre se puede elegir seguir una corriente geográfica que permita desarrollar los objetivos, pero es igualmente importante ofrecer distintos enfoques y abordajes de la realidad espacial.	
Ámbito de trabajo	Muchas veces el geógrafo se basa en las observaciones de otros autores para realizar las investigaciones, no es imprescindible que el trabajo se realice en forma total en el campo, por lo que el gabinete es el elegido a la hora de analizar la información o interpretarla. En los últimos años el análisis espacial, es realizado generalmente con las geotecnologías como por ejemplo los SIG.	Los docentes no solo trabajan en las aulas, ya que la labor de diseñar clases se extiende en tres momentos claves: la preparación de la clase, el desarrollo de la misma y la metacognición. Por todo ello la labor docente trasciende a la institución.
Incidencia de su trabajo	Intervención ecológica: un geógrafo puede realizar investigaciones desde las problemáticas medioambientales para proponer mejoras. Económica: consultado para hacer Geomarketing haciendo un estudio de mercado, según las características de las demandas del territorio. Social: el estudio de la sociedad es uno de los campos geográficos más amplios, en los que se realizan estudios de la intervención que realiza el hombre en el territorio, en el ambiente en sí. Ordenamiento territorial: Planificación estratégica:	Un docente de geografía tiene la competencia para enseñar a los alumnos saberes geográficos que le permitan ser miembros activos y productivos de la sociedad, mediante el análisis, interpretación de las realidades locales y regionales. De forma tal que puedan tener conciencia del territorio en el que habitan, que puedan pensarse a sí mismos, reconocer que comparten el espacio con otros, y que se pueda fomentar la solidaridad y el respeto. La construcción de los contenidos auténticos,
	Evaluación y seguimiento de Riesgos y desastres naturales: Administración de Sistemas de Información Geográfica	motivadores, interpretativos y reflexivos de la realidad tiene esa importancia para los estudiantes, que deben ser capaces de utilizar lo que aprenden para su vida (así se produce lo que se llama el aprendizaje auténtico).

Uso de las tecnologías	El geógrafo es un gran usuario de la tecnología, ya que utiliza software como los Sistemas de Información Geográfica (SIG), como también GPS, procesadores de textos, hoja de cálculo, entre otros.	El docente es el que debe darle el carácter de interpretación, de implicancia al uso de las tecnologías en el aula, no limitarse al uso de programas o buscadores sin el carácter de orientador e interventor del aprendizaje. Por lo que la función del docente debe ser más que un mero transmisor o diseñador de cuestionarios de investigaciones.
------------------------	---	---

Tabla 1: Cuadro comparativo entre la figura del geógrafo y el profesor de geografía. Fuente: elaboración propia.

4.1.3 Enseñanza de la Geografía en el Sistema Educativo Argentino

La enseñanza de geografía en la Argentina se remonta a 1863, cuando se incorporó al Sistema Educativo Argentino. En sus inicios, las materias de carácter humanitario tenían la intención de controlar y normalizar a las sociedades que habitaban dentro de límites definidos, contribuyendo a “inventar al nuevo ciudadano”.

En particular la Geografía escolar, tenía como rol constituir el referente de unidad ante la disidencia social. Con el tiempo esta fue evolucionando su objeto de estudio e intencionalidad de enseñanza en el territorio Nacional.

La evolución de la enseñanza de geografía en la República Argentina:

EVOLUCIÓN DE LA GEOGRAFÍA/ CATEGORÍAS A COMPARAR	Siglo XIX	Inicio XX	Mitad del siglo XX	Fines del siglo XX e inicio del siglo XXI	XXI Gobierno de Perón	Siglo XXI
<p>CONCEPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO DE LA GEOGRAFÍA</p>	<p>A nivel mundial entre fines del siglo XIX y comienzos del XX la geografía se define formalmente como disciplina universitaria, en lo que vendría a ser algo así como el acta de nacimiento académico, pasando de “un conjunto de exóticos recuerdos de viaje y reminiscencias no científicas” (Livingstone, 1992) se la definió como un sistema específico de saberes con objetivos y aparataje conceptual y metodológico propios y además un conjunto institucional que cobija un grupo de individuos que se identifican tanto con esos ámbitos como con los discursos específicos de la disciplina que en ellos se generan.</p> <p>El médico Alemán Bernhard Varenius (1622-1650) a partir de su Geographia generalis, fue el primero en diferenciar la geografía general, sistemática y nemotécnica, de una geografía netamente ideográfica para designar la modalidad de la ciencia que tiene por objeto la investigación y el conocimiento de los pueblos.</p>	<p>Por primera vez, se identificó la Geografía como una ciencia natural. Se perfilaba como un saber científico que ofrecía una síntesis entre las disciplinas sociales y naturales, que permitía dar cuenta de las leyes históricas a partir de explicaciones naturales. (Escobar, Quintero, Reboratti, 1995)</p> <p>Desde 1904, el Instituto Geográfico Militar (IGM) realiza la cartografía oficial. Se convirtió en el principal órgano estatal dedicado a la producción cartográfica de base geodésica y en las siguientes décadas fue asumiendo crecientes funciones de fiscalización sobre la cartografía producida y publicada en la Argentina. La Ley de la Carta, sancionada en 1941, consagró la exclusividad de este organismo militar en las tareas de levantamiento topográfico y control de</p>	<p>En este período, predominó un enfoque humanista e historicista.</p> <p>Fueron especialistas en historia y antropología los profesores a cargo del dictado de esas materias. (Souto, 1996)</p> <p>Por su parte, la cátedra de Geografía física estuvo sucesivamente a cargo de especialistas provenientes de las ciencias físico-naturales, orientados a una visión más científica, que incluía relaciones deterministas en la relación hombre-medio. (Souto, 1996)</p>	<p>Ante la diversidad epistemológica de la geografía en su objeto de estudio e institucional de la formación los institutos como de las escuelas normales, las universidades.</p> <p>Se crea a la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos –GÆa a partir de un grupo de naturalistas, geólogos, cartógrafos, profesores de Geografía y antropólogos la sociedad privada que, desde sus inicios, tuvo entre sus objetivos incidir tanto en la enseñanza de la Geografía como en la formación de sus profesores.</p> <p>A nivel mundial, mediados del siglo XX, una vez terminada la Segunda Guerra Mundial, cuando el mundo precisaba de condiciones que le permitieran salir de la</p>	<p>En Argentina Durante el primer gobierno de Perón de 1946 el concepto de “región geográfica” fue nodal en la estrategia epistemológica de individuación disciplinar, Liderada por Federico Daus que venía propugnando la institucionalización de la disciplina en espacios universitarios. El enfoque regional se ajustaba bien a la política peronista, que buscaba la incorporación de la diversidad cultural sin invocar la automatización jurisdiccional (Escola, Quintero, Reboratti, 1995)</p>	<p>En tal sentido, Buzai advierte una convergencia de la geografía crítica marxista y de la geografía humanista-posmoderna (Historicismo) con la geografía automatizada y la ecología de paisajes (Positivismo) que conduciría a la constitución de un paradigma geográfico: la geotecnología. No obstante, admite que “Los conceptos geográficos que sustentan la Geotecnología, los conceptos técnicos utilizados para el tratamiento de la información y los casos de estudio seleccionados muestran claramente que la Geotecnología no puede, por sí sola, conformar un campo para la formulación de teorías e hipótesis de trabajo y, solamente, podría ser considerado un nuevo paradigma desde el punto de vista de su perspectiva de representación empírica en un nuevo ambiente. En este sentido se presenta como campo difuso. Por lo tanto, se puede conceptualizar que la Geotecnología se presenta en un primer nivel, principalmente como ambiente para la revalorización paradigmática</p>

	<p>(Daus, 1973)</p> <p>Fue en el siglo XIX, cuando la geografía adquirió su verdadero carácter científico, debido a las aportaciones hechas por los geógrafos alemanes: Alexander Von Humboldt (1769-1859) y Carl Ritter (1779-1859).</p> <p>Estos determinaron los principios geográficos de la causalidad y la coordinación general, la primera a las relaciones de causa y efecto entre los fenómenos geográficos; y el segundo, a la coordinación entre los fenómenos geográficos entre sí. Las interpretaciones, posteriores a Humboldt y Ritter de dichos principios, generaron una oposición entre los objetos y métodos geográficos derivando así, hasta nuestros días, la división de la geografía en dos grandes ramas: la Geografía Física y la Geografía Humana</p>	<p>la cartografía publicada en el país. (Romero, 2004)</p>		<p>crisis de la posguerra, se requería de una unidad territorial que permitiera organizar la intervención del Estado con fines de evolución y progreso. Para ello, la categoría de región dio una posibilidad importante, al integrarse a la de desarrollo, originando que se hablara de desarrollo regional, como la necesidad de generar regiones que permitieran promover la industrialización y, por lo tanto, la modernidad (Ramírez, 2003).</p> <p>En la evolución de la geografía humana, el paradigma regional se ha insertado de diferentes maneras en las discusiones y los desarrollos epistemológicos y teóricos que la han caracterizado. De acuerdo con el pensamiento de Johnston, el interés por el estudio regional ha sido, junto con las exploraciones y el determinismo medioambiental, uno de los tres más importantes que se reconocen desde finales del siglo XIX hasta mediados del</p>		<p>de las posturas filosóficas que permitieron su sustento: el Paradigma Racionalista y el Paradigma Cuantitativo. Por lo tanto, la Geotecnología permite un avance como nueva visión paradigmática de la Geografía con características que vislumbran su formulación, y su posición en la disciplina es compartida</p>
--	---	--	--	---	--	---

<p>FORMA DE ENSEÑANZA</p>	<p>En Argentina la enseñanza de la Geografía ofreció entonces una descripción de las existencias físicas materiales del territorio argentino, mostrándose eficaz para “la indagación y realce de lo singular, con miras a la puesta en valor de los elementos atribuidos a la propia nacionalidad” (Quintero, 1995: 17).</p> <p>En esta etapa la enseñanza de la geografía se basa desde la concepción enciclopédica y memorística.</p> <p>Durante este período, la geografía escolar se caracterizaba por una descripción meramente explicativa que, con frecuencia, quedaba reducida a una mera descripción sin explicación alguna.</p> <p><i>Con modelo de enseñanza centrado</i> en el contenido, donde el estudiante es conocido como un receptor, depositario de contenido.</p> <p>El contenido principal de la geografía era la rama de la geografía física.</p>	<p>Con base en las descripciones se buscaba formular leyes se perfilaba como un saber científico que ofrecía una síntesis entre las disciplinas sociales y naturales, que permitía dar cuenta de las leyes históricas a partir de explicaciones naturales (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995)</p> <p>Todos los geógrafos sin excepción opinan que sin Geografía Física no hay geografía posible, puesto que sin esta buena base falta, el edificio carece de estabilidad y fácilmente se derrumba (Correa Morales, 1947).</p> <p>En esta etapa se caracteriza por la dualidad de la geografía por sus dos ramas la geografía física y la social.</p> <p>Dentro de la metodología de enseñanza la memorización, la repetición son las estrategias más comunes de acuerdo a las teorías conductistas.</p>	<p>Se discute más sobre el contenido que por la forma de enseñanza.</p> <p>En esta etapa las dos ramas de la geografía física y social son vistas dentro de las aulas.</p> <p>En cuanto a las teorías de enseñanza aprendizaje el constructivismo toma fuerza en esta etapa.</p> <p>El alumno se vuelve el protagonista del proceso, ya que “construye” el conocimiento al interactuar con el ambiente y mediante la reorganización de las estructuras mentales: el conocimiento nuevo se une a lo que ya se sabe para generar nuevos aprendizajes.</p> <p>En esta propuesta surgida entre 1970 y 1980, el docente tiene un rol de acompañante y mediador para promover que el estudiante logre el máximo aprendizaje posible. El aprendizaje lo construye el propio sujeto al interactuar con el ambiente</p>	<p>XX (Ibid.:194).</p> <p>El GAEa reformula los contenidos de la materia Geografía en la Escuela Secundaria, donde promovieron la incorporación de un proyecto disciplinar científicista fundamentado en los cánones de las ciencias naturales (Zusman, 1996) y centraron la argumentación de su propuesta en la introducción del Concepto de “región natural” (Quintero, 2002). A diferencia de momentos previos, la discusión relativa a la reformulación de los contenidos giró en torno a los contenidos teóricos y no ya a sus objetivos formativos (Escolar, Quintero, Reboratti, 1995).</p> <p>Esos programas representan un progreso en el estudio de la Geografía, pues, quitándole el carácter esencialmente enumerativo y memorista que tenía, los lleva al terreno de las Ciencias Naturales y por ende al del laboratorio, incluyendo en esta designación el estudio</p>	<p>Se orientaron a transformar la enseñanza de la Geografía, criticando la centralidad de los procesos Naturales y promovieron el análisis de la desigualdad entre países, la diversidad cultural. Buscaba una explicación geográfica desde lo social.</p> <p>Las teorías de que se contextualizan en esta etapa son las de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Constructivismo Social: <p>La perspectiva constructivista continuó siendo enriquecida por las ideas de diversos teóricos, una de las propuestas más relevantes hacia hincapié acerca de la importancia del contexto y la interacción social. En ella sostenían que el conocimiento, además de lograrse a partir de la interacción con el ambiente, requería del entorno social, por lo cual los conocimientos se formaban a partir de los propios esquemas del sujeto producto de su realidad, y de su comparación con los esquemas de las demás personas que le rodean.</p> <p>En este sentido, el aprendizaje colectivo constituye un aspecto primordial en el proceso de enseñanza, ya que potencializa la capacidad de colaboración, investigación y resolución de situaciones y problemas contextualizados. El aprendizaje lo construye el propio sujeto al interactuar con otras personas en</p>	<p>El impacto de la Geotecnología en el resto de las disciplinas científicas es notable, a tal punto que ha revalorizado la dimensión espacial de forma generalizada incluyendo conceptos geográficos fundamentales que permiten "hacer geografía" a quienes no son geógrafos. En este sentido ha surgido la Geografía Global, es decir, la Geografía difundida a través de los medios informáticos que permite definir una suerte de explosión disciplinaria como una expansión irreversible de impacto interdisciplinario. (Buzai, 1998). También comienzan los estudios de impacto ambiental (EIA).</p> <p>Conectivismo es una de las teorías del aprendizaje en esta era digital: Esta teoría se origina como parte del desarrollo tecnológico y digital de la actualidad, e implica la integración de las nuevas tecnologías en el proceso educativo. Para algunos de sus autores supone una evolución necesaria de las teorías y modelos tradicionales (como el conductismo, el cognitivismo y el constructivismo) ya que consideran que éstas se desarrollaron cuando la tecnología aún no impactaba en el aprendizaje como lo hace en la actualidad. El conectivismo señala que el</p>
----------------------------------	---	--	--	---	---	--

				<p>sobre el terreno del mismo. Considerada la Geografía en esta forma, la Argentina sigue la orientación impresa hace décadas por las naciones más adelantada, y por geógrafos de la talla de Penck en Alemania, Martonne en Francia, Salisbury en Estados Unidos, Rozier en Suiza, Markham en Inglaterra, etc. (GAEA, 1926-1927: 493).</p>	<p>contextos funcionales, significativos y auténticos. Principales representantes: Lev Vygotsky, Bárbara Rogoff, Jean Lave.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aprendizaje Experiencial: <p>Se sustenta en las teorías constructivistas, con la salvedad de que sitúa en el centro del proceso de aprendizaje la experiencia. Bajo esta perspectiva, se entiende que el aprendizaje ocurre al haber un cambio de comportamiento en el individuo, lo cual se logra cuando éste afronta un problema interesante y significativo.</p> <p>Uno de los aspectos principales de esta propuesta es que trata de apegarse a la forma natural en que aprende el ser humano, por lo que puntualiza la importancia de que la persona se involucre en el proceso por interés e iniciativa propia. Aprendizaje se logra cuando el individuo participa en experiencias significativas y útiles para el autor JOHN DEWEY</p>	<p>conocimiento no solamente reside en el ser humano, sino fuera de él, por ejemplo, en bases de datos, es por ello que se entiende al aprendizaje como un proceso continuo que ocurre en distintos escenarios (lugar de trabajo, redes personales) y momentos de forma natural e incluso espontánea, por lo que no se puede hablar de transferencia o construcción. Al reconocer que el aprendizaje ha dejado de ser sólo una actividad interna e individual y que el entorno es cambiante, este modelo propone la integración de las tecnologías de la información y comunicación, redes sociales, entre otros recursos al proceso de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento reside en el ser humano y fuera de él (bases de datos), por lo que el aprendizaje es un proceso de conexión de fuentes de información. Principales representantes: George Siemens, Stephen Downes.</p>
<p>PROFESORES A CARGO DE LA ENSEÑANZA Y SU FORMACIÓN</p>	<p>Los profesores que se hicieron cargo de la enseñanza de Geografía no contaron con una formación específica: se trató de abogados, profesores normales o universitarios, y personal sin formación institucional (Escolar, Quintero y Reboratti, 1995).</p>	<p>Durante la presidencia de Avellaneda, en 1880, la Escuela Normal de Paraná se elevó a la categoría de Escuela Normal de Profesores. El segundo tipo de institución que ofreció una carrera docente para el nivel medio fue la universidad, y la primera de ellas, la Facultad de Filosofía y Letras de la</p>	<p>Recién para 1904, Joaquín V. González, en el cargo de Ministro de Instrucción Pública, inauguró el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. Con él, el primer Profesorado en Geografía de la Argentina. Los docentes a cargo fueron geólogos y especialistas</p>	<p>La formación de los profesores para la enseñanza media, estaba a cargo principalmente del instituto superior del profesorado secundario, las universidades participaban en menor forma.</p> <p>La primera definición</p>	<p>A partir de 1960 las universidades intensificaron su rol en la formación de profesores para la enseñanza media (Paviglianiti, 1989) Las carreras de Profesorado en Geografía se instalaron en la mayoría de las universidades Nacionales existentes en la década de 1950: en 1947 en la Universidad Nacional de Tucumán; en 1953 en la Universidad de Buenos Aires y en la Universidad</p>	<p>Los que manejan las geotecnologías como el sistema de información geográfica son profesores, como ingenieros, cartógrafos, entre otros.</p> <p>Los estudios de impacto ambiental previos a los trabajos de infraestructura constituyen el otro campo fértil para el trabajo profesional de los geógrafos.</p> <p>Surgen en Argentina en los</p>

		<p>Universidad de Buenos Aires. Aunque la formación de profesores para la enseñanza secundaria figura en los primeros proyectos sobre la Facultad, el primer plan de estudios que incorporó las carreras de profesorado fue el de 1899. Desde sus inicios, las carreras contenían en sus planes materias específicas de Geografía, pero no una carrera en esta especialidad (Souto, 1996).</p>	<p>en ciencias naturales contratados de Alemania. También a principios de siglo, el Ministro de Instrucción Pública promovió la implantación de la carrera de Profesor en Geografía Física en el Museo de Ciencias Naturales de la Universidad Nacional de La Plata, que funcionó entre 1906 y 1909 (Villar, 1995).</p>	<p>académica de la geografía la encontramos en la conformación de cátedras en diversas universidades (Buenos Aires, Córdoba, Tucumán) que se acoplaban casi siempre a la carrera de historia sin conformar un departamento independiente o, a lo sumo, conformando institutos de investigación autónomos, pero no de docencia.</p> <p>Recién para fines de la década de 1940, los departamentos de geografía comienzan a surgir en todo el país. Hecho relacionado con un salto cuantitativo en el número de Universidades que dictan geografía desde un carácter regional.</p>	<p>Nacional de La Plata; en 1954 en la Universidad Nacional de Cuyo; y en 1956 en la Universidad del Sur y del Nordeste (Iut, 2005).</p> <p>Las instituciones privadas obtuvieron mayor legitimidad en 1958 con la sanción de la Ley Domingo Arena, que habilitó a las universidades con iniciativa privada a expedir títulos habilitantes; y con la sanción de la Ley de Universidades Privadas nro. 17.604 en 1967 se redujeron cada vez más los exámenes para la habilitación profesional hasta quedar en las mismas condiciones que las nacionales (Paviglianiti, 1989). Así se incorporó la carrera del Profesorado en Geografía en instituciones privadas.</p>	<p>últimos veinte años más como reflejo de la presión internacional de las agencias de financiamiento y de los grupos ambientalistas en todas las escalas que como resultado de las necesidades internas (Argentina no es un país con excesiva conciencia ambiental, ni mucho menos).</p> <p>El resultado fue la conformación de una legislación que exige este tipo de estudios para una diversidad de obras y proyectos a toda escala. (Reboratti, 2011)</p>
--	--	--	---	---	--	--

Tabla 2: Cuadro comparativo sobre la evolución de la enseñanza de geografía en la República Argentina. Fuente elaboración propia

La enseñanza de la geografía en Argentina se originó en 1863, cuando se incorporó al Sistema Educativo Argentino. Sin embargo, la formación académica de profesores en geografía no se institucionalizó hasta fines de la década de 1940, con la creación de los Departamentos de Geografía. En la década de 1960, las universidades intensificaron la formación de profesores en esta ciencia, extendiéndose a diecisiete universidades, tanto las clásicas como Córdoba, Buenos Aires y La Plata, como las nuevas universidades nacionales con base provincial, como Salta, Jujuy, San Juan y San Luis.

Inicialmente, la geografía se presentaba como una ciencia descriptiva, más relacionada con las ciencias naturales y la georreferenciación. Esto era particularmente relevante en un país como Argentina, donde el territorio estaba en proceso de organización, con límites flexibles y difusos, y una dotación de recursos aún no sistemáticamente conocida (Goicoechea, 1970; Pompert de Valenzuela, 1969; Maeder, 1968). Los primeros censos nacionales (1869 y 1895) incluían extensas descripciones geográficas del país.

Hacia fines del siglo XIX, la geografía comenzó a relacionarse con las ciencias sociales, ampliando su objeto de estudio y las metodologías de investigación

Los libros de geografía publicados en la Argentina muestran una homogeneidad de enfoques, puede reconocerse una combinación entre la Geopolítica y la Geografía Regional. De la primera se identifica, un modo de pensar el Estado y las relaciones internacionales, a partir de atributos de territorios cartografiados. De la Geografía Regional, se integra en un esquema de interpretación de las diferencias internas del país, que busca explicar las sociedades y sus destinos en relación con características naturales de los territorios que habitan. (Romero, 2004, p.23)

En la formación docente los cambios se sucedieron de forma lenta tanto desde el abordaje del contenido como en su formación estratégica de enseñanza y aprendizaje

Los docentes se formaban con planes de estudio que priorizaban los temas a abordar en programas de enseñanza secundaria, resultando profesores entrenados en formas totalmente obsoletas de entender la geografía, por ejemplo, considerando relevante de memorizar un interminable listado de nombres de lugares. Esta es la forma de enseñanza memorística, centrada en la acumulación de contenidos, que ubicó en el imaginario popular a la geografía como una materia aburrida, inútil e intrascendente, lo que seguramente incidió en su escasa capacidad en la formación de vocaciones. (Reborati, 1997 p.5)

La forma en que la geografía se enseña tanto en las universidades como en las instituciones públicas secundarias parte del método de la memorización y contenidos especialmente físicos que solo tomaban una articulación con la rama social para explicar algunos fenómenos después del siglo XX

La geografía como disciplina moderna tardó en penetrar en el país, pero lo hizo justamente a través de las universidades, muchas de las cuales fueron cambiando de planes de estudio totalmente dirigidos a la formación de profesores, a otros con mayor conexión con la formación académica y profesional moderna. (Bolsi, 1998; García de Martín, 2001, como se citó en Reboratti, 2001)

Esto ha llevado a que el geógrafo contemporáneo tenga una formación académica en algunas universidades del país bajo un nuevo paradigma. En el caso de los docentes, se considera geógrafos a aquellos que se orientan a producir nuevos saberes, es decir, a ser escritores de sus textos, generadores de sus mapas y no meros reproductores. Además, muchos geógrafos se insertan en mercados laborales distintos al de la enseñanza, como el manejo de los sistemas de información geográfica (SIG), los estudios de impacto ambiental (EIA), la planificación estatal, las estadísticas y los censos, entre otros.

Al abordar la formación docente del profesor en geografía desde los paradigmas de interpretación, reflexión y conocimiento de la ciencia, así como su didáctica geográfica a través del tiempo, es esencial centrarse en las tensiones que surgen en la construcción de saberes desde el enfoque de la geografía crítica con perspectiva territorial.

4.1.4 La construcción de saberes desde el abordaje de temáticas de Geografía Crítica

con Enfoque Territorial

Si la educación se define como una práctica social, es necesario clarificar este concepto. Langford (1993) la concibe como

La construcción lógica resultante de la conducta de las personas que la practican. Una práctica social depende, para su existencia e identidad, del objetivo global que comparten sus miembros y que son recíprocamente conscientes de compartir, y es la posesión de creencias y objetivos lo que hace posible que se impliquen en tales prácticas. (p.25)

Es por ello que, al diseñar una clase debe existir un saber contextualizado, que permita un aprendizaje significativo para el estudiante, es de relevancia tener en cuenta la didáctica de la geografía

La didáctica de la geografía es un tipo de conocimiento que resulta de utilidad para mejorar las estrategias de enseñanza actuales y facilitar el diseño curricular del inmediato futuro. Con ello pretendemos contribuir a una mejor educación para una ciudadanía crítica y autónoma. Ya en los inicios del siglo XXI debemos cuestionarnos qué entendemos por educación geográfica y cuál es el objeto de la didáctica de la geografía en una sociedad que se llama del conocimiento y que se quiere programar con competencias. (González - Souto, 1998, p.122)

La geografía escolar implica una toma de decisiones que abarca desde la organización del aprendizaje en el aula hasta la selección de contenidos didácticos, basándose en la interpretación de los objetivos legales. Estos desarrollos coinciden con la elaboración de los

Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) a mediados de la década de 2000, que definen un horizonte común de aprendizajes para los estudiantes de todo el país. A partir de los NAP, cada jurisdicción define sus respectivos diseños curriculares y, finalmente, las instituciones elaboran sus propios proyectos educativos, dando el último nivel de especificación curricular.

En este marco legal, se asume en la investigación que los propios profesores son el principal motor de los procesos innovadores en la enseñanza de una disciplina escolar. Estos procesos están vinculados a cambios culturales más amplios, desarrollos curriculares de la época y transformaciones sociopolíticas que configuran el presente de las instituciones de la sociedad y de las escuelas.

Por lo tanto, la construcción de saberes locales y las estrategias de enseñanza basadas en este conocimiento son responsabilidad del docente. Sin embargo, una práctica habitual es el uso de manuales con textos y actividades que no diferencian el contexto ni el tipo de lector al que están destinados. Estas series suelen estar editadas con un contenido general común, dirigido a un alumno homogeneizado en todo el país.

Indagar en las posibilidades de un enfoque reflexivo en la enseñanza de la geografía crítica desde un posicionamiento local "formoseño" se presenta como un objetivo central en la didáctica del campo. Esto implica cuestionar e investigar, junto con los profesores, los procesos de construcción de contenidos escolares, la validación de diversas propuestas didácticas, el uso crítico de distintas fuentes, el trabajo en grupo y el valor del diálogo y el debate en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la formación docente.

El objetivo es capturar el pensamiento, las creencias, las teorías implícitas y los esquemas de quienes practican el oficio de enseñar. Considerar los marcos de referencia, tanto estrictamente disciplinares como políticos más amplios, desde los cuales los docentes toman sus decisiones y acciones, permite recuperar el foco del proceso de enseñanza-aprendizaje como núcleo central en el estudio de las prácticas docentes. Esta perspectiva otorga al docente un rol decisivo y central en los actos de enseñanza, orientando y facilitando los aprendizajes. Así, el docente se desplaza del papel de mero intermediario entre los alumnos hacia una posición en la que se le define como constructor de las propuestas pedagógicas que desarrolla en sus clases.

Desde la docencia, planificar una clase implica considerar múltiples aspectos, comenzando siempre por las competencias diversas del grupo de alumnos y la temática que se desea abordar. Además, es esencial seleccionar estrategias que permitan al grupo trabajar de manera reflexiva y comprensiva. Por ello, cada docente prepara su clase de forma distinta, poniendo en juego los conocimientos adquiridos durante su formación, su historia personal y su

experiencia laboral “considerando siempre que la actuación de los profesores está dirigida por su pensamiento y, por lo tanto, por dichos supuestos y teorías” (Sanjurjo, 2009 p.3).

En la planificación, las estrategias de enseñanza de la Geografía que propone el docente suelen generar un aprendizaje basado en la repetición de hechos, fenómenos y conceptos, lo cual no conduce a una interpretación de la realidad local, limitándose a la mera repetición de los libros de texto. La falta de docentes que escriban sus propios

textos podría deberse a una concepción de enseñanza memorística en lugar de constructivista.

Tal selección lleva a considerar a los territorios como espacios naturales y no como espacios socialmente contruidos en sus aspectos materiales y simbólicos: también a una visión de los países como articulaciones armónicas y atemporales Estados y territorios. Esta visión-versión de la geografía, con orígenes que se remontan al siglo XIX, goza aún de popularidad en el imagine entre algunos actores del sistema educativo, con diversos matices. Desde estas visiones se han ido construyendo buena parte de las expectativas sociales hacia la asignatura. (Caso-Gurevich, 2014 p.9)

Desde las máximas Freireanas “una visión de la alfabetización que va más allá del ba, be, bi, bo, bu, porque implica una comprensión crítica de la realidad social, política y económica en la que está el alfabetizando...”, la reflexión radica en concebir la enseñanza no como una repetición, sino como un medio para comprender el mundo en el que vivimos a través de una base crítica, fomentando un pensamiento que sustente las ideas expresadas y permita reflexionar críticamente para mejorar.

4.1.5 Geografía formoseña

La geografía se presenta como un abanico de posibilidades para estudiar el espacio, ya no como un plano vacío, sino como un espacio vivo, real y concreto, donde los estudiantes interactúan con diversas estructuras políticas, económicas y actores espaciales, expresando sentimientos y sensaciones en contacto con su entorno. En este contexto, la geografía de la percepción apela a las representaciones e imaginaciones que los individuos y grupos sociales tienen de sus territorios dentro de la geografía contemporánea.

Antes de profundizar, es crucial distinguir entre territorio y territorialidad, utilizando los aportes de Raffestin (1980) y Sack (1986) quienes entienden que la territorialidad se refiere a la acción que un sujeto, ya sea individual o colectivo, ejerce sobre un espacio específico durante un período determinado, con el fin de satisfacer un interés particular. Se manifiesta como la voluntad de controlar e influir sobre las acciones de otros y conlleva una serie de aspectos a considerar, que en conjunto definen esa territorialidad: la localización, la demarcación, la apropiación y el control (Benedetti, 2011, p. 15).

De esta manera, la geografía crítica con enfoque territorial construye su propio discurso bajo el supuesto de que en un mismo lugar geográfico existen diversos esquemas según los sentimientos individuales y grupales. Esta postura enfatiza al estudiante como un sujeto activo responsablemente involucrado con su espacio, capaz de tomar decisiones racionales y de modelar y transformar su entorno según las necesidades de su comunidad y su propio desarrollo.

Siendo la geografía la ciencia que permite conocer y transformar el entorno en el cual se encuentra la comunidad en la cual crecemos y considerar como entorno con sucesivas aproximaciones desde el espacio inmediato hasta el universo en su totalidad. Esta amplia concepción del entorno requiere y permite usar instrumentos cognitivos comunes, más allá del espacio que se aborde, lo cual fortalece el abordaje de la geografía de Formosa como eje trascendente. (Pastor, 2013 p.5)

En la Ley de Educación Provincial N.º 1613, no solo se promueve el paradigma de enseñanza basado en capacidades y competencias, sino que también redefine la importancia de la geografía local o geografía formoseña. Se reconoce al estudiante como un actor activo en la sociedad, capaz de comprender el espacio y sus características para ser un ciudadano crítico y constructivo. Por lo tanto, es relevante enseñar cómo interactúa el espacio físico con la diversidad de elementos naturales y cómo estos pueden transformarse en recursos para la sociedad formoseña, además de abordar temas como la ubicación espacial y el reconocimiento de los procesos territoriales.

En este contexto legal, la Ley de Educación Provincial enfatiza el papel fundamental de la geografía como base para que las personas adquieran las capacidades necesarias para transformar la realidad y ser protagonistas de su propio desarrollo.

La nueva geografía propone el maravilloso desafío de estudiar la realidad formoseña, el espacio propio. Nos propone analizar y comprender las transformaciones de espacios urbanos y rurales históricamente marginados por los gobiernos centrales. Abordar la nueva geografía de Formosa posibilita comprender, por ejemplo, que la falta de una red no es sólo una vía de comunicación entre ciudades, pueblos o parajes, ofrece otra mirada ya que permite visibilizar las transformaciones de la vida de las personas. Entendiendo que esa transformación significa integración, más actividades comerciales, transporte de productos locales hacia otros destinos, lo cual significa a su vez dignidad, identidad, equidad, igualdad y justicia social para aquellos formoseños que estaban postergados y que hoy en día viven otra realidad. (Pastor, 2019, p.16)

En definitiva, la geografía formoseña redefine su significado al ayudar a los estudiantes a constituirse como sujetos de derecho y ciudadanos, formando un pensamiento autónomo y complejo. Proporciona herramientas y conocimientos para que puedan construir su propio caleidoscopio para observar, analizar y sentir la realidad con la intención de transformarla desde sus posibilidades de intervención territorial.

4.2 Estrategias de Enseñanza

En cuanto a la relación entre enseñanza y estrategias, se considera una asociación indisoluble. Cada profesor planifica sus clases de forma diversa, eligiendo entre un abanico de posibilidades y priorizando lo que considera necesario según el objetivo de la clase.

La educación se entiende habitualmente como una práctica social mediante la cual se transmiten valores y conocimientos pertinentes a una sociedad concreta, permitiendo a las generaciones jóvenes integrarse plenamente en esa sociedad. Los valores capacitan a los jóvenes para actuar y pensar conforme a los objetivos que la sociedad ha establecido, mientras que los conocimientos les permiten desempeñar tareas útiles.

Esta concepción sostiene dos ideas fundamentales: primero, que la educación, ya sea escolar, familiar o no formal, implica la transmisión de elementos culturales esenciales, proporcionando a niños y jóvenes los conocimientos y actitudes necesarios para participar en la sociedad. Segundo, asocia la enseñanza con el progreso, cualquiera sea la concepción de dicho progreso. Según esta perspectiva, si los miembros de una sociedad están educados, la sociedad crecerá, se desarrollará y avanzará en cultura (Bazdresch Parada, 2009).

Durante mucho tiempo, se ha creído suficiente la idea de que la educación consiste en la mera transmisión de conocimientos: el adulto expone su saber y el niño lo adquiere. Sin embargo, los resultados y las dificultades para alcanzar los objetivos escolares han llevado a repensar este enfoque meramente transmisionista. Ahora se promueve una idea de enseñanza estratégica que se centra principalmente en la explicación de contenidos y valores. Esta nueva concepción busca romper con las prácticas educativas tradicionales y sus estrategias asociadas, con la intención de permitir al estudiante intervenir en la realidad que lo rodea y transformarla, mientras el docente guía y acompaña este proceso.

Algunos estudios de sociología de la educación sostienen que la educación no es una acción social neutra; es decir, no puede entenderse por sí sola, sino que forma parte de un proyecto social específico.

Cada concepción de enseñanza pone de relieve las metodologías a utilizar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle. Utilizar una estrategia, supone algo más que el conocimiento y la utilización de técnicas o procedimientos en la resolución de una tarea determinada. Es casi un tópico recordar que el término

“estrategia” procede del ámbito militar, en el que se entendía como “el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Gran Enciclopedia Catalana, 1978) y en este sentido, la actividad del estratega consistía en proyectar, ordenar y dirigir las operaciones militares de manera tal que alcanzara la victoria. También en este entorno militar, los pasos o peldaños que forman una estrategia son llamados “técnicas” o “tácticas”.

Numerosos autores han explicado qué es y qué supone la utilización de estrategias a partir de esta distinción inicial entre técnica y estrategia. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje. Esto supone que las técnicas pueden considerarse elementos subordinados a la utilización de estrategias; del mismo modo, los métodos son procedimientos susceptibles de formar parte de una estrategia. Es decir, la estrategia se considera como una guía de las acciones que hay que seguir y, obviamente, es anterior a la elección de cualquier otro procedimiento para actuar (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991; como se citó en Monereo et al., 1994).

Según estos estudios, no basta con conocer la metodología para aplicar una estrategia de enseñanza; es crucial que exista una situación específica en la cual se quiera intervenir. Esto significa que no solo es necesario saber qué hacer, sino también tener la intención de hacerlo, tanto en términos de qué enseñar y de cómo enseñarlo, lo cual está fuertemente influenciado por la perspectiva y el enfoque personal de cada docente. En consecuencia, cada profesor puede optar por emplear diferentes estrategias de enseñanza en función de sus propias consideraciones y objetivos educativos.

Las estrategias de enseñanza como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, ¿por qué? y ¿para qué? (Anijovich, 2009, p.6)

Desde esta perspectiva, las estrategias de enseñanza que un docente elige y aplica influyen en varios aspectos fundamentales: la selección del contenido a enseñar, el tipo de trabajo intelectual que se espera de los estudiantes para construir las actividades propuestas, los valores que se ponen en juego en el contexto de la clase y la manera en que se comprenden los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos y culturales, entre otros.

Cada docente puede orientar su enseñanza de acuerdo con el objetivo educativo propuesto, considerando el contenido disciplinario y respondiendo a la pregunta fundamental:

¿por qué enseñar eso? A partir de esta reflexión surgen nuevos interrogantes que guían al docente, como por ejemplo: ¿qué se espera que los estudiantes construyan con ese conocimiento? y ¿para qué les será útil?

Según Anijovich (2009) las estrategias tienen dos dimensiones: la dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación. Esta involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.

La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas. Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.
2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.
3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles de enseñar.

Las estrategias de enseñanza que cada docente seleccione en sus clases tienen que ver con una decisión personal que no solo implica la planificación de acuerdo al contenido, o al aula específico dónde enseñar sino una reflexión en la acción misma al momento de ponerlas en marcha que implican nuevas decisiones para poder lograr el objetivo propuesto. (Anijovich, 2009, p.5)

Considerando los tres momentos de la dimensión acción, se observa que las estrategias de enseñanza no solo se reflejan en la planificación, en la intencionalidad y/o en el objetivo que el docente tiene. Además, dependen del grupo clase y de los múltiples factores que pueden intervenir en el momento de la acción o momento interactivo.

Muchas veces, también influyen en la reflexión sobre la acción misma. Es decir, no se trata solo de la planificación y la acción, sino también de la reflexión durante y después de la implementación de las estrategias de enseñanza. Estas van más allá de lo que el docente puede haber planificado, relacionándose con la manera personal de cada uno de resolver o actuar ante determinadas situaciones.

Anijovich (2009) afirma que las buenas prácticas de enseñanza son aquellas que, en su dinámica de acción y reflexión, diseñan, implementan y evalúan estrategias de tratamiento didáctico diverso de los contenidos que se han de enseñar. Por lo tanto, las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos y que estos realizan. Algunos principios a tener en cuenta al planificar estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos son:

- Acordar con los alumnos las metas de aprendizaje: Estas deben ser precisas y explícitas, intentando establecer un compromiso de tarea en común entre profesores y estudiantes. El alumno debe implicarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje.
- Crear situaciones que requieran del uso del conocimiento: Utilizar conceptos, fenómenos, principios, reglas y procedimientos de las disciplinas en diferentes contextos.
- Plantear la producción de tareas genuinas y problemas reales: Promover la interacción con el mundo real mediante tareas auténticas.
- Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas: Utilizar diversos recursos tanto para obtener información como para producir distintos tipos de comunicación.
- Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y conocimientos: Proponer actividades que los estudiantes puedan resolver con lo que ya saben, pero también aquellas para las cuales necesiten buscar nueva información y nuevas maneras de solucionarlas.
- Estimular la producción de soluciones alternativas.
- Promover el desequilibrio cognitivo y la cautela respecto de las verdades establecidas.
- Elaborar dispositivos de diferenciación: Adaptar según el contenido, los aprendices y el contexto.
- Favorecer diferentes usos del tiempo, espacios y formas de agrupamiento.
- Promover la evaluación continua: Incluir la autoevaluación, evaluación entre pares y del docente, en formatos escritos y orales, que a su vez involucren instancias de metacognición, es decir, reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y lo aprendido.

Las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza.

Aunque este análisis se centra en las estrategias y decisiones del docente, también es crucial considerar la etapa en la que se encuentra el docente, teniendo en cuenta los ciclos de vida del docente para una comprensión más integral de sus prácticas y estrategias de enseñanza.

4.3 Los ciclos de vida en la carrera del docente

Se considera que la trayectoria de la profesión docente es dinámica porque se asume que el desarrollo profesional no se alcanza a partir de acciones formativas puntuales durante el ejercicio de la profesión. Al contrario, es un estado de orientación y capacitación para la

enseñanza, que se nutre de modelos y marcos para la acción que se han ido construyendo, de forma inconsciente, desde las primeras experiencias formativas en la infancia y adolescencia del individuo.

También es dinámica porque se trata de un estado nunca acabado, sino en reconstrucción continua, influenciado por muchos más factores que las acciones formativas puntuales y donde el transcurrir del tiempo y la acumulación de experiencia (hasta la jubilación) son índices de la naturaleza y el efecto de los cambios que se experimentan en el conocimiento y el comportamiento del profesor.

El desarrollo de la profesión docente es un proceso que no es estático ni uniforme, sino que se caracteriza por un cambio constante. Siguiendo con los aportes de Torres Herrera (2005), existen ciertas particularidades del desarrollo cognitivo de las personas adultas, que pueden explicar algunas características del aprendizaje de los profesores:

- a) El desarrollo es un proceso que se produce a lo largo de toda la vida y por eso no está limitado a ciertas edades;
- b) El desarrollo puede ser cualitativo y cuantitativo;
- c) El desarrollo es multidimensional, ya que los cambios ocurren en muchas dimensiones (biológica, social y psicológica);
- d) El desarrollo es multidireccional, en la medida que pueden existir diferentes modelos y trayectorias para lograrlo, dependiendo de la dimensión de que se trate y del individuo;
- e) El desarrollo está determinado por muchos factores, y;
- f) Los individuos son sujetos que construyen y organizan activamente sus propias historias personales, de forma que el desarrollo no ocurre sólo en función de los diferentes acontecimientos por los que pasa el individuo, sino que es producto de un proceso dialéctico entre los múltiples factores ambientales y la construcción personal que los sujetos hacen de esos factores.

Huberman (1989), señala que existe un ciclo profesional de la carrera de los maestros. Para ello establece tipos modélicos que tienen que ver con respuestas o perfiles más frecuentes aparecidos en el pasado o en recientes estudios empíricos. Retoma una orientación integradora de fases genéricas que en su interior denotan matices particulares; entre ellas destacan las siguientes:

- La introducción en la carrera.
- La fase de estabilización.

- Experimentación y diversificación.
- Nueva evaluación (revaloración).
- Serenidad y distanciamiento en las relaciones.
- Conservadurismo y quejas.

Introducción en la carrera

Para Marcelo (1999) la iniciación a la carrera es el tiempo que abarca los primeros años, en donde los profesores han de realizar la transición de estudiantes a profesores. Es una etapa de tensiones y aprendizajes intensivos en contextos generalmente desconocidos, en la que los profesores principiantes deben adquirir conocimiento profesional.

Este período de iniciación representa el ritual que ha de permitir transmitir la cultura docente al profesor principiante, es decir, los conocimientos, modelos, valores y símbolos de la profesión, y la integración de la cultura en la personalidad del propio profesor (Marcelo, 1999: 105); pero también incluye la adaptación de éste al entorno sociocultural. Este proceso puede ser aún más difícil, cuando debe integrarse a culturas que le son totalmente desconocidas. A pesar de la diversidad de motivos, especialmente entre los profesores de primaria y secundaria, la iniciación en la vida del aula está descrita en términos similares por los investigadores del ciclo de vida.

Varios estudiosos de la materia lo consideran sobre todo un período de supervivencia y descubrimiento. Para algunos autores, el primer año no sólo representa una oportunidad para aprender a enseñar, sino también para hacer transformaciones en el ámbito personal. Se destaca como característica de este período la inseguridad y la falta de confianza en sí mismos que padecen los profesores principiantes.

Los profesores en su primer año de docencia son extranjeros en un mundo extraño, un mundo que les es conocido y desconocido a la vez. Aunque hayan dedicado miles de horas en las escuelas viendo a profesores principiantes e implicados en los procesos escolares, los profesores principiantes no están familiarizados con la situación específica en la que empiezan a enseñar.

El profesor deberá adaptarse al entorno en el que ejercerá sus funciones para comprender las necesidades que esto implica y poder responder con efectividad a las demandas de ese entorno.

Para Huberman (1989) esta es la Fase I y está integrada por dos subfases:

a) exploración (de 0 a 3 años), caracterizada por la necesidad de sobrevivir, la expresión del tanteo entre los ideales y la vida cotidiana de las clases y la emergencia del shock de la realidad entre los profesores novatos, y

b) descubrimiento, en referencia a las situaciones de entusiasmo derivadas del encanto de la novedad, del descubrimiento de los alumnos y la integración a un colectivo profesional constituido.

La fase de estabilización

La estabilización de la enseñanza consiste en ratificar una elección única y subjetiva; esto es, la decisión de comprometerse con “la orden” de la enseñanza. En ese momento el individuo “es profesor” y con el reconocimiento de la titularidad, los demás lo consideran “comprometido”. Aunque este compromiso puede no ser válido para el resto de la vida del individuo, habitualmente tiene un poder vigorizante que dura de 8 a 10 años.

Elegir significa eliminar otras posibilidades. En esta fase es habitual empezar a sentirse independiente, al mismo tiempo que forma parte de un grupo de colegas. De hecho, la autonomía profesional juega un papel importante en la estabilización, hasta el punto de que un gran número de profesores llega a hablar incluso de liberación o de emancipación. Una vez que se tiene la titularidad de profesor, habitualmente la persona se vuelve más firme en su relación con colegas y administradores de más experiencia (jefes de departamento y directores).

En este sentido, estabilizarse significa insistir en ciertos grados de libertad, en ciertas prerrogativas, en ciertas iniciativas impuestas por uno mismo y destinadas a la propia clase. La estabilización también se relaciona con el dominio de la docencia. Es durante esta fase cuando se alcanza una sensación de mínima consolidación.

En primer lugar, las palabras flexibilidad, placer y humor aparecen como temas importantes. Con el mayor dominio de la docencia, la presión es más fácil de sobrellevar. El hecho de estar más cómodo con la actuación en el aula trae consigo un sentimiento general de tranquilidad y relajamiento. En el mismo sentido, la autoridad pasa a ser más natural. Se está más preparado para establecer límites y para hacerlos respetar, al mismo tiempo que se tiene más seguridad y se es más espontáneo.

En suma, la fase de estabilización está estrechamente unida a la consolidación pedagógica y se experimenta de manera positiva. Para Huberman (1989), esta fase de estabilización es la Fase II (de 4 a 6 años), a partir de la cual el profesor asume un compromiso definitivo y consolida su repertorio de habilidades que le aportan seguridad en el trabajo e identidad profesional. Comienza a adquirir autonomía profesional y consolidación pedagógica.

Experimentación y diversificación

Los resultados de los estudios empíricos sobre los profesores son generalmente unánimes respecto a las fases iniciales de la enseñanza. En las etapas posteriores los profesores se embarcan en una serie de experimentos personales diversificando sus materiales de enseñanza, sus métodos de evaluación, sus formas de agrupar a los estudiantes, o de organizar las secuencias de instrucción. Antes del período de estabilización, las sensaciones de incertidumbre, de inconsistencia y de una ausencia total de éxitos tienden a reducir los intentos de diversificar la dirección de la clase y en lugar de ello, a inculcar una actitud caracterizada por la rigidez pedagógica.

Para Huberman (1989), esta fase de experimentación/diversificación es la Fase III (de 7 a 18 años), y sostiene que existe una alta diversificación de trayectorias a partir de los siete años de trabajo docente. Algunos buscan una salida a la carrera profesional en cargos directivos; para otros, significa un estadio de mantenimiento de la profesión. En algunos casos aparecen síntomas de tedio profesional. En general, la etapa de diversificación abre un período de incertidumbre de naturaleza variable individualmente.

Nueva evaluación

Aunque la nueva evaluación está sólidamente documentada en los estudios empíricos sobre los ciclos de vida de los profesores, sus orígenes y las características que la definen son vagos. En los perfiles generales, la fase de diversificación da paso a un período de incertidumbre en gran número de casos. Sin embargo, no hay una definición clara de la naturaleza de dicha incertidumbre. Los síntomas de esta fase pueden ir desde un caso suave de rutina hasta una crisis existencial acerca del curso que ha de seguir la carrera en el futuro.

En otro perfil típico, a partir de la fase de estabilización surge gradualmente una sensación de rutina, sin pasar por un período particularmente "innovador". Esta fase tiene múltiples escenarios, y un perfil único sería cuestionable. Para algunos, es la monotonía de la vida diaria en el aula, año tras año, lo que lleva a una nueva evaluación o a dudas personales. Para otros, lo que desencadena la crisis es el desencanto con los resultados de las reformas sucesivas en las que han participado enérgicamente. Sin embargo, detrás de todo esto, hay un momento en el ciclo de la carrera que a menudo juega un papel importante. Este momento tiene lugar "a mitad de carrera", generalmente entre los 35 y 50 años, o entre el decimoquinto y el vigésimo quinto año de docencia.

Serenidad y distanciamiento en las relaciones

Al sintetizar los estudios revisados, la serenidad no parece ser tanto una fase diferenciada en la progresión de la carrera como un "estado de la mente" entre los profesores de

45 a 50 años. Es posible alcanzar este estado –aunque no todos lo logran– a través de diversos caminos, siendo uno de los más comunes el que sigue a una fase de incertidumbre y evaluación.

Los profesores en este grupo de edad a menudo se arrepienten del abandono de su período más activo. Sin embargo, también experimentan un sentimiento compensatorio de fuerte relajación en el aula: "Puedo anticipar casi todo lo que va a suceder y tengo casi todas las respuestas preparadas". Se describen a sí mismos como menos vulnerables a las opiniones de directores, colegas o alumnos. Hablan explícitamente de serenidad y de la capacidad de aceptarse tal como son, sin preocuparse por cómo los perciben los demás. Sobre todo, los niveles de ambición decaen, lo que afecta la dedicación profesional, pero la confianza y la serenidad aumentan.

Hay menos necesidad de "probar" algo ante los demás o ante sí mismos. La distancia entre lo que uno había deseado conseguir en su carrera y lo que realmente ha alcanzado se reduce.

Para Huberman (1989), esta fase de serenidad/distanciamiento afectivo corresponde a la Fase IV (de 19 a 30 años de servicio). Todos los estudios coinciden en que durante esta fase (entre 44 y 55 años, aproximadamente), se pierden la energía y el ímpetu de momentos anteriores, adquiriendo en cambio la serenidad del oficio aprendido. Sin embargo, se manifiesta una distancia afectiva mayor hacia los alumnos, provocada por la diferencia de edad e incompreensión mutua. Esta tendencia se refleja en cambios cualitativos en el aula y en un alejamiento de los compromisos institucionales.

Conservadurismo y quejas

Entre los 31 y 40 años de experiencia docente ocurre la Fase V, caracterizada por el conservadurismo y las quejas. Esta fase se representa por los profesores que, en promedio, superan los 50 años y adoptan una posición conservadora en relación con los nuevos colegas y los alumnos. Además, muestran escepticismo ante las medidas de política educativa que se implementan. Es la fase en la que predominan las quejas continuas, identificándose al profesor "cascarrabias".

En relación al valor de la experiencia en la enseñanza, (Dewey 1938 como se citó García, M y Vaillant, D., 2010) plantea que no es suficiente con insistir en la necesidad de la experiencia, ni siquiera de la actividad en la experiencia. Todo depende de la calidad de la experiencia que se tenga.

Valorar la calidad de las experiencias supone tener en cuenta dos aspectos básicos: un aspecto inmediato, referido a cuán agradable o desagradable resulta para el sujeto que la vive; y

un segundo aspecto que tiene una mayor importancia para el tema que nos ocupa: el efecto que dicha experiencia tenga en experiencias posteriores, es decir, la transferencia para posteriores aprendizajes. Este reconocimiento implícito del valor de las prácticas -la experiencia- en la formación inicial docente contrasta con la primacía de lo que denominaremos conocimiento proposicional.

Las experiencias de las prácticas de enseñanza nunca son las mismas para los docentes; tratar de generalizar este momento es imposible, ya que los sujetos profesionales son diferentes, los estudiantes, el contexto y la diversidad son ejes transversales a este momento. Sin embargo, la categorización de la identidad docente que proponen los autores mencionados anteriormente generaliza la edad de ejercicio de la profesión y, con ello, las pautas de conducta que devienen independientemente de las experiencias que tienen los docentes.

Descritas cada una de las etapas del ciclo de vida de los docentes, el trabajo se centra en la fase de experimentación y diversificación, considerando que los docentes están transitando más de 7 a 12 años de trabajo en el sistema educativo.

Por último, en el marco teórico no se puede dejar de trabajar la identidad docente, que es uno de los pilares conceptuales para interpretar la biografía del docente.

4.4 Identidad docente

El concepto de identidad posee una gran amplitud, abarcando múltiples esferas de la vida humana. En este trabajo, se hará referencia a esta noción para explicar de qué manera su conformación incide decisivamente en la construcción de la identidad dentro de la profesión docente. Según Hubermas (1989) referirse a la identidad no implica hablar "de algo que nos hayamos encontrado ahí, sino algo que es también y a la vez, nuestro propio proyecto" (p.21). De acuerdo con Etting y Schvarstein 1992 (como lo citó Rojas, M., 2004), el concepto de identidad "nos lleva a comprender cualitativamente diferente y con profundidad" (p.490). Para identificarse hay que comunicarse, transmitir mensajes y hacerse identificar por determinados conjuntos

sociales, porque el fin último de "la noción de identidad es diferenciar" (Costa, 1993, como lo citó Rojas, M 2004 p.490).

Por su parte, Revilla (2003) profundiza en cuatro elementos constitutivos de la identidad, que denomina anclajes. El primero está relacionado con el cuerpo, expresado en apariencia física, espacio temporal, evolución y desarrollo, manifestados en las actuaciones de cada ser. Se trata de la imagen que proyectamos a los demás y a nosotros mismos, incidiendo en el autoconcepto, la preocupación por la imagen y cómo somos percibidos por el otro.

El segundo anclaje es el nombre propio, relativo a cómo nos conocemos y nos conocen. Este elemento es tan importante que el Estado y la sociedad nos otorgan un documento que nos hace responsables de nuestros actos y obligaciones.

El tercer elemento se refiere a la autoconciencia y la memoria. La autoconciencia se define como la cualidad de verse y pensarse a sí mismo, asumiéndose como sujeto activo con una historia personal en el tiempo y en el espacio. La memoria, por otro lado, se relaciona con la narración de uno mismo, basada en el recuerdo selectivo, dada nuestra condición cognitiva que impide almacenar toda la información experiencial. De allí surge la necesidad de recuperar, a través del lenguaje, las percepciones que se tienen del mundo. Tal como se manifiesta, la autoconciencia y la memoria están sujetas a nuestra biografía y, por consiguiente, a la identidad.

Tal es así que, si consideramos que la identidad profesional es un constructo personal con influencia social, según Revilla (2003), la última dimensión de anclaje referida a la autoconciencia y a la memoria biográfica personal es parte esencial de la construcción de la identidad profesional. Poder comprender esta relación de construcción de identidad profesional y las decisiones en las prácticas de enseñanza a partir de la influencia de la biografía es sumamente importante. En este sentido, acordamos con Davini en definir la biografía escolar como el producto de complejas internalizaciones realizadas en nuestras propias experiencias como alumnos — generalmente de forma inconsciente—, que constituyen un "fondo de saber" regulador de nuestras prácticas. Son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica (Sanjurjo, 2012).

5. Metodología

El enfoque de investigación de este trabajo es cualitativo, centrándose en las particularidades de las situaciones áulicas de enseñanza de dos docentes que no superan los dieciocho años de experiencia, graduados en la Universidad Nacional de Formosa con el mismo Plan de estudio de Profesores de Geografía del año 2002, que incluyó la formación en la cátedra Geografía de Formosa y la Región del NEA.

La investigación cualitativa se enfoca en cómo ocurren las situaciones o hechos, de modo que se ocupa de las actitudes, las creencias o las formas en las que las personas dan sentido e interpretan las experiencias que atraviesan y el mundo que las rodea. En consecuencia, se enfatiza el razonamiento inductivo. Por ello, Vasilachis señala: "Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural". (Koh y Owen, 2006, p.24)

Esta postura cualitativa se torna central ya que permite reconocer los procesos de enseñanza de la geografía formoseña, enfocando el análisis desde las estrategias de enseñanza de profesores con una misma formación y trayectoria, pero con características particulares. "El

interés central de esa investigación cualitativa está en una interpretación de los significados atribuidos por los sujetos a sus acciones en una realidad socialmente construida” (Moreira, 2002, p.3).

Efectivamente, esta investigación se centrará en cómo los sujetos dan sentido a determinados fenómenos o situaciones educativas. Se necesita tener claro y presente que los significados varían de acuerdo al contexto. Por ello, la elección de profesores que no superan los 18 años de antigüedad es debido a que son jóvenes en la tarea docente, estabilizados en su gran mayoría y con confianza en sus elecciones de estrategias aplicadas a situaciones áulicas, en escuelas de la Ciudad de Formosa.

El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “visible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y cotidianidad) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan). (Hernández Sampieri, 2010, p.10)

Por ello, es significativo considerar enmarcar el trabajo desde la hermenéutica interpretativa, que supone interpretar “la realidad, en la medida en que se dice ‘algo de algo’; hay hermeneia porque la enunciación es una captura de lo real por medio de expresiones significantes, y no un extracto de supuestas impresiones provenientes de las cosas mismas” (Ricoeur, 2008, p.10 como lo citó Villalobos, L. 2012, pág. 61).

El objeto de estudio está delimitado por las expresiones de los sujetos que realizan las prácticas de enseñanzas y, por lo tanto, cada sujeto posee una impronta determinada por su historia de vida escolar, experiencias con el ambiente, entre otros aspectos totalmente diferentes uno de otros. Así, la narrativa refleja la forma en que los sujetos experimentan el mundo y permite interpretar la articulación del mundo interno y externo de los sujetos.

La razón principal para el uso de la narrativa en la investigación educativa es que los seres humanos somos organismos contadores de historias, organismos que, individual y socialmente, vivimos vidas relatadas. El estudio de la narrativa, por lo tanto, es el estudio de la forma en que los seres humanos experimentamos el mundo (...) la educación es la construcción y la re-construcción de historias personales y sociales; tanto los profesores como los alumnos son contadores de historias y también personajes en las historias del demás y en las suyas propias.» (Connelly y Clandinin, 1995, p.11-12 como lo citó Delgado-García, M 2018)

La narrativa expresa la dimensión emotiva de la práctica, la complejidad, relaciones y singularidad de cada acción; frente a las deficiencias de un modo atomista y formalista de descomponer las acciones en un conjunto de variables discretas. Como modo de conocimiento, el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones,

sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico–formal. El objeto de la narrativa, sostiene Bruner (2013) son las vicisitudes de las intenciones humanas».

El instrumento de recolección de datos se basa en una entrevista a los docentes sujetos de estudio. Los relatos que la gente cuenta sobre la vida personal o docente hablan de lo que hacen, sienten, lo que les sucedió o las consecuencias que ha tenido una acción, siempre contextualmente situados en relación con otros; no desde un yo solitario o imparcial. “La entrevista cualitativa permite la recopilación de información detallada en vista de que la persona que informa comparte oralmente con el investigador aquello concerniente a un tema específico o evento acaecido en su vida, como lo dicen Fontana y Frey” (Bolívar, 2012 p. 64).

La centralidad de las preguntas realizadas versa sobre las historias de vida profesional unida a sus experiencias de vida, ya que esto constituye parte de lo que los profesores son, y – como tal– condicionan la propia práctica docente. Los sucesos de la enseñanza (exitosos o no) son habitualmente enmarcados en el contexto de la historia de vida del profesor en cuestión. Basta hablar con algún docente sobre determinados aspectos de la enseñanza, y observar cómo constantemente aparecen aspectos relacionados a su vida. Esto quiere decir que los propios profesores estiman que tales aspectos son relevantes.

Es desde esta profundidad de la experiencia e historia personal, expresada en términos del mundo privado personal del profesor, conjuntamente con el mundo social, y el mundo profesional como emerge el conocimiento del profesor, representando, podemos decir, los nichos pedagógico individual y quizás colectivo. (Butt, Raymond y Yamagishi, 1988, p.102 como lo citó Botía Bolívar, A.1998)

Además, el relato narrativo permite identificar la construcción de la identidad profesional. Reflexionando y reconstruyendo la vida como relato es como el sujeto construye su identidad. (Botía Bolívar, A. y otros, 1998).

Ahora bien, la actividad investigativa es relacional y situacional, lo cual implica una reflexión y la comprensión de esa realidad que se aborda. Por ello, se completa la investigación con un análisis del Plan de Estudio del Profesorado en Geografía para comprender la realidad del perfil del graduado, así como el marco regulado por las Leyes de Educación Nacional y Provincial que normalizan la labor del docente. No se trata de examinar conductas sino de entender la construcción del sentido del Profesorado en Geografía de los conocimientos y vínculos que se generan y promueven en las interrelaciones con el marco normativo.

5.1 Justificación del análisis de los marcos legales

Si bien la temática central de esta investigación aborda las decisiones de selección de estrategias de enseñanza, su relación con la construcción de una identidad profesional y la influencia de la biografía de los docentes, el instrumento principal para obtener información se basó en entrevistas.

Es importante tener un panorama general de la influencia de los marcos legales tanto en el proceso de construcción de sus carreras docentes como en su labor dentro del sistema educativo. Por lo tanto, antes de analizar las entrevistas, consideramos significativo examinar los marcos legales desde una perspectiva nacional, investigando las transformaciones ocurridas en torno al derecho a la educación según la Ley de Educación Nacional N.º 26206, tanto en su dimensión jurídico-formal como desde una perspectiva provincial, considerando el Plan de Estudios del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa y la Ley General de Educación Provincial N.º 1613, como documentos reguladores en la labor docente en el sistema educativo de Formosa.

Los sujetos participantes en la investigación son graduados de la Universidad Nacional de Formosa, por lo tanto, es importante destacar que, aunque esta institución se encuentra en la provincia, no estuvo al margen de los procesos de cambio en la formación docente que se vivieron a nivel nacional.

En lo que respecta a la formación de docentes de geografía en Argentina, durante la década de los '90, las universidades experimentaron cambios administrativos conforme a las leyes de Educación Nacional, lo cual afectó diversos aspectos. A continuación, se presentan algunas categorías de análisis de este proceso de transformación entre las dos leyes nacionales que influyeron en la formación de profesores de geografía universitarios.

5.1.2 Análisis de las transformaciones entre la Ley Federal de Educación Nacional N.º 24195 del año 1993 y la Ley de Educación Nacional N.º 26206 del año 2006

Promulgación de las dos últimas leyes de Educación Nacional	Ley Federal de Educación Nacional nro. 24195 de 1993	La Ley de Educación Nacional nro. 26206 fue aprobada por el Congreso de la Nación el 14 de diciembre de 2006
Cambios de acuerdo al contexto Nacional	En este período histórico-político del primer gobierno presidido por Carlos S. Menem, se desarrolló una reforma estructural del sistema educativo que significó destacadas modificaciones. Una de ellas fue la necesaria interpelación del sistema vigente, planteando una estrecha vinculación entre las instancias educativas y el mercado. Parafraseando a Guillermina Tiramonti (2004), la idea que cobró fuerza fue la de cambiar para poder competir en un mundo cada vez más	La Ley 26206 no sólo extendió la obligatoriedad en la educación, sino que también dio un contexto normativo a la educación técnica, fijó incrementos en inversión educativa, habilitó nuevas modalidades y, aunque muestra algunas falencias en su implementación, podemos concluir que fue un gran avance en la historia de la educación nacional.

	globalizado.	
Cambios en la organización del sistema educativo	<p>Continuando con la caracterización de los cambios relevantes implicados, también lo fue la organización general de la estructura académica (con la reorganización de los niveles y ciclos tradicionales y la extensión de la obligatoriedad de la educación); esto fue así se extendió la obligatoriedad a diez años desde el jardín hasta el último año de Educación General Básica EGB. La administración y gestión del Gobierno escolar y de las instituciones educativas; los contenidos de enseñanza (llamados Contenidos Básicos Comunes de la Educación); la carrera docente (vinculados con los perfiles profesionales para cada ciclo y la reconversión del personal) y de</p>	<p>La obligatoriedad escolar en todo el país se extiende desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria.</p> <p>El Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y las autoridades jurisdiccionales competentes asegurará el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en todo el país y en todas las situaciones sociales.</p>
	<p>infraestructura. Esto último relacionado con la necesidad de adaptar parte de los edificios para las nuevas demandas.</p>	<p>La estructura del Sistema Educativo Nacional comprende cuatro (4) niveles –la Educación Inicial, la Educación Primaria, la Educación Secundaria y la Educación Superior-, y ocho (8) modalidades. se pone en marcha la elaboración de los núcleos de aprendizaje prioritarios (NAP), tarea que supuso, de algún modo, la selección de algunos de los contenidos básicos comunes, su jerarquización y agrupación por año y áreas: Lengua, Matemática, Ciencias sociales</p>

Funciones docentes	<p>El sesenta y tres por ciento de los niños se encontraban en situación de pobreza- las estadísticas de UNICEF 2003, mostraron que dos de cada tres alumnos que concurren a la escuela eran pobres y que casi el veinticinco por ciento padecía hambre. La escuela había dejado de ser una institución pedagógica para convertirse en un espacio de contención cuya principal función era alimentar a los niños. La escuela pública se transformó en un ámbito en el cual los docentes en condiciones de precariedad y creciente exclusión social debían resolver un conjunto de necesidades de estudiantes que provenían de familias que también vivían en condiciones de profunda marginación. La función de contención pasó a ocupar el lugar central en el detrimento de aquella que durante más de un siglo había caracterizado a nuestro sistema educativo: transmitir y recrear valores y saberes necesarios para la integración política, social y laboral de las nuevas generaciones.</p>	<p>Los docentes deben tener una formación en desarrollos de las capacidades y los conocimientos necesarios para el trabajo docente en los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo de acuerdo Así como atender a la diversidad generando propuestas áulicas y dispositivos inclusivos. En esta etapa se genera un reingreso de muchos de los estudiantes que no podían estudiar por falta de becas, o por sobre edad al sistema educativo por lo que los docentes deben atender no solo el desarrollo cognitivo de sus estudiantes en las aulas sino emocionalmente.</p>
Algunas consecuencias sociales	<p>Una alta repitencia, el abandono de los estudiantes intensificó la fragmentación social que se vivía en esos años.</p>	<p>Se genera una inclusión de muchos estudiantes que quedaron fuera del sistema educativo, se realiza un acompañamiento en la trayectoria escolar de por medio de diferentes planes.</p>
Universidades en el contexto de las leyes	<p>Con la Reforma de la Constitución Nacional de 1994, se incorporó otro inciso a las potestades legislativas –el inciso 19 del artículo 75– llamado “cláusula del desarrollo humano”, que incluye entre las atribuciones específicas del Congreso de la Nación en educación “sancionar leyes de organización y de base de la educación”. Estas leyes deben respetar una serie de principios rector como la autonomía y autarquía universitaria. Es decir que se consagra la autonomía y autarquía de las universidades nacionales: las universidades públicas deben ser gobernadas por sus propios integrantes, con ajuste a las leyes, pero sin injerencia del gobierno. Estarán dotadas de recursos suficientes para sostener sus políticas y la gratuidad de los estudios</p> <p>En la Ley de educación nro. 24195 se menciona Capítulo V Educación superior Artículo 18º- La etapa profesional de grado no universitario se cumplirá en los institutos de formación docente o equivalentes y en</p>	<p>En la Ley de educación nro. 26206 se menciona Capítulo V Educación superior La Educación Superior será regulada por la Ley de Educación Superior nro. 24521, la Ley de Educación Técnico Profesional nro. 26058 y por las disposiciones de la presente ley en lo que respecta a los Institutos de Educación Superior.</p> <p>Un dato a destacar es la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU) tiene entre sus funciones la acreditación periódica de las carreras de grado cuyos títulos corresponden a profesiones reguladas por el Estado y cuyo ejercicio pudiera comprometer el interés público poniendo en riesgo de modo directo la salud, la seguridad, los derechos, los bienes o la formación de los habitantes. También acredita las carreras de posgrado. Ambos procesos se basan en la aplicación de estándares que establece el Ministerio de Educación en consulta con el</p>

<p>institutos de formación técnica que otorgarán títulos profesionales y estarán articulados horizontal y verticalmente con la Universidad. Artículo 19°- Los objetivos de la formación docente son:</p> <p>a) Preparar y capacitar para un eficaz desempeño en cada uno de los niveles del sistema educacional y en las modalidades mencionadas posteriormente en esta ley</p> <p>b) Perfeccionar con criterio permanente a graduados y docentes en actividad en los aspectos científico, metodológico, artístico y cultural. Formar investigadores y administradores educativos.</p> <p>c) Formar al docente como elemento activo de participación en el sistema democrático.</p> <p>d) Fomentar el sentido responsable del ejercicio de la docencia y el respeto por la tarea educadora. Artículo 22°- Son funciones de las universidades:</p> <p>a) Formar y capacitar técnicos y profesionales, conforme a los requerimientos nacionales y regionales, atendiendo las vocaciones personales y recurriendo a los adelantos mundiales de las ciencias; las artes y las técnicas que resulten de interés para el país.</p> <p>b) Desarrollar el conocimiento en el más alto nivel con sentido crítico, creativo e interdisciplinario, estimulando la permanente búsqueda de la verdad.</p> <p>c) Difundir el conocimiento científico-tecnológico para contribuir al permanente mejoramiento de las condiciones de vida de nuestro pueblo y la competitividad tecnológica del país</p> <p>d) Estimular una sistemática reflexión intelectual y el estudio de la cultura y la realidad nacional, latinoamericana y universal.</p> <p>e) Ejercer la consultoría de organismos nacionales y privados.</p> <p>Artículo 23°- Las universidades gozan de autonomía académica y autarquía administrativa y económico-financiera en el marco de la legislación específica.</p> <p>Artículo 24°- La organización y autorización de universidades alternativas, experimentales, de posgrado, abiertas, a distancia, institutos universitarios tecnológicos, pedagógicos y otros creados libremente por iniciativa comunitaria, se regirán por una ley específica.</p>	<p>Consejo de Universidades</p>
--	---------------------------------

Tabla 3. Cuadro comparativo entre la Ley Federal de Educación Nacional N.º 24195 y la Ley de Educación Nacional N.º 26206. Fuente: elaboración propia.

Los cambios más relevantes que se reflejaron procesualmente en la vida universitaria en Formosa, como parte de las transformaciones de las leyes de educación fueron la creación de la Universidad Nacional del Nordeste, (UNNE -el 14 de diciembre de 1956 por Decreto Ley nro. 22229), como centro universitario para toda la región que comprendía las provincias de Chaco,

Corrientes, Misiones y Formosa. Es así que el 26 de marzo de 1971 recién empezaría en Formosa la vida universitaria, con el convenio firmado entre el Gobierno de la Provincia y la Universidad Nacional del Nordeste, más tarde, se firma un Convenio por el cual se crea el Instituto Universitario de Formosa que inicia su actividad el 21 de abril de 1971. En este ámbito comenzaron a funcionar los primeros Profesorados, algunos de los cuales continúan hasta la fecha como por ejemplo el Profesorado en Geografía. Luego por Resolución nro. 0901/74, del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación se autoriza la creación de las carreras a término que se dictaban hasta ese momento.

Por Ley nro. 23631 del 24 de septiembre de 1988 se crea la Universidad Nacional de Formosa; así se inicia el proceso de transferencia de las Unidades Académicas dependientes de la UNNE, con asiento en Formosa, lo que será la nueva casa de estudios. En esta etapa los docentes que se encargaban del dictado de la Carrera de las cátedras del Profesorado en Geografía estaban a cargo de docentes que venían de la UNNE. Los cambios que sucedieron no sólo han transformado las sedes, donde se realizaban el dictado de las carreras, la gestión de la universidad, sino también la representaciones, el currículum, los paradigmas de formación.

Para analizar estas transformaciones en la carrera del Profesorado en Geografía, en la Universidad Nacional de Formosa se realizará un análisis cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo con la intención de poder dilucidar el paradigma educativo de formación docente y el perfil del graduado detallado en el Plan de Estudio de la esta carrera universitaria de formación docente. Se considera importante realizar este análisis para visibilizar el perfil de los sujetos de estudio, ambos recibidos de

Profesores en Geografía, en la Universidad Nacional de Formosa con el mismo Plan de Estudio y formación.

La primera reforma del Plan De Estudios de la Carrera del Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa responde a las necesidades de adecuar la oferta de la Casa de Estudios a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales en el campo de la ciencia geográfica, según la Ley de Educación Superior N.º 24521/95, dentro del marco jurídico institucional y la Ley Federal de Educación N.º 24195/93, con ella se cambia el Plan de Estudio del Profesorado en Geografía tramitado en el año 1999 pero entra en vigencia recién en el año 2002.

Como aporte fundamental para el estudio del Perfil del Egresado del Profesorado en Geografía de la UNaF, se toma en consideración los aportes de las autoras Verna, A., Moalla, E. y Sánchez Escalante, C. (2010) en su trabajo “Perfil para la formación de Profesores de Historia y Geografía, un análisis desde las propuestas curriculares”, donde sostienen que es necesario

reafirmar que la expresión usada en los documentos donde se mencionan el perfil del egresado y no del perfil profesional; sin embargo ambos no son excluyentes y hasta pueden complementarse, pero en carreras de nivel universitario es necesario profundizar en el segundo. Esto mismo sucede en el plan de estudio de la UNaF.

Para las autoras, el perfil puede estar orientado a la caracterización del ingresante o perfil inicial o del graduado que constituye la antesala del perfil profesional. Puede ser también real o ideal, el real apunta al “ser” y se caracteriza por los señalamientos concretos referidos a las intervenciones frente a las demandas profesionales y sociales, el ideal en cambio, refiere al “deber ser”, es decir, al conjunto de expresiones de deseo respecto de las cualidades que deben poseer los egresados de carreras universitarias

Concretamente el perfil del egresado es una formulación donde la institución universitaria se compromete frente a la sociedad a lograr en los egresados una formación acorde a los requerimientos de un campo profesional determinado, señalando el compromiso que contrae y que constituye el carácter identitario de una profesión. Describe el desempeño esperado de un egresado, certificado por la institución en términos de habilidades logradas en el proceso formativo, representando el compromiso social de la institución en el logro de las competencias, adquiridas en el curso de un itinerario formativo o plan de formación. (Hawes, 2010, p.2, como se citó en Verna, M 2010)

Para realizar el análisis del perfil del graduado del plan de estudio de la Carrera Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa (UNaF) se realizó el siguiente cuadro con diferentes categorías de investigación que hacen referencia a ideas claves del objeto de estudio de esta tesis, como ser estrategias metodológicas docentes, conocimiento específico de la ciencia geográfica, conocimiento didáctico geográfico entre otros.

5.1.3 Análisis del Plan De Estudio y del Perfil del Graduado del Profesorado en Geografía de la Universidad Nacional de Formosa UNaF

Categorías	Plan de estudio/ perfil del graduado	Análisis
<p>Tipo de Perfil real o ideal: el real apunta al “ser” y se caracteriza por los señalamientos concretos referidos a las intervenciones frente a las demandas profesionales y sociales, el ideal en cambio, refiere al “deber ser”, es decir, al conjunto de expresiones de deseo respecto de las cualidades que deben poseer los graduados de carreras universitarias. Verna, A., Moalla, E., Sánchez Escalante, C. (2010).</p>	<p>El graduado con el título de profesor de geografía deberá poseer un cuerpo de conocimiento científico en la especialidad... En cuanto a acciones específicas, no se menciona en sí acciones concretas del profesional, sino desde el campo de la geografía; esta ciencia es capaz de interpretar la configuración ambiental- espacial y estudia la organización humana del espacio a través de principios de causalidad, correlación, localización y diferencia areal</p>	<p>Como mencionan las autoras el carácter del perfil del egresado es ideal ya que menciona el deber ser más que las intervenciones específicas y acciones a realizar. Desde el cuerpo de conocimiento de la ciencia se mencionan acciones a realizar, pero en una expresión implícita desde el manejo del contenido y no desde el perfil del graduado.</p>
<p>Conocimiento específico de la ciencia geográfica en relación a las cátedras que conforman el plan de estudio</p>	<p>En cuanto al plan de estudio las materias que se suprimieron fueron matemáticas y física, elementos de cosmografía y topografía, seminario de geografía humana y seminario de fisiografía. Las materias que se agregaron fueron fundamento de economía, técnica en geografía II, política y economía de los recursos naturales, geografía de Formosa y de la región del NEA, epistemología de las ciencias sociales, metodología y técnicas de la investigación geográfica. Viaje de estudio I y II.</p>	<p>En el plan de estudio se observa que no solo, se superior materias, sino que se agregaron algunas a destacar como geografía de Formosa y de la región NEA creada en el año 2002, que si bien a nivel nacional durante el primer gobierno de Perón de 1946 el concepto de “región geográfica” fue nodal en la estrategia epistemológica de individuación disciplinar, Liderada por Federico Daus que venía propugnando la institucionalización de la disciplina en espacios universitarios. En la formación universitaria de los docentes graduados de la UNaF recién en el año 2002 tuvieron como cátedra esta materia que apunta al reconocimiento, análisis de los aspectos locales. Es por ello que los sujetos de estudios son graduados con este plan de estudio, ya que en su formación profesional cursaron esta cátedra.</p>

Perfil del graduado en relación a las escalas de conocimiento (tomando como referencia escala por ubicación global o regional)	El perfil del graduado menciona el impacto a escala mundial en el desarrollo tecnológico y socioeconómico de las sociedades desarrolladas acelerado de la población	En cuanto al perfil del graduado, no se hace referencia al contenido local y/o intervenciones específicas a realizar desde el espacio geográfico más próximo, sino que al contrario se menciona
	mundial, del proceso de las transformaciones globales, del dinamismo de las regiones. Esto es debido a que la mayor parte de las materias del plan de estudio apuntan a la formación en relación a escalas generales, globales y no locales.	constantemente la escala mundial. Sin embargo, cursaron la cátedra Geografía de Formosa y la región del NEA.
Conocimiento didáctico-pedagógico	En relación a las materias del plan de estudio que se abordan desde la mirada pedagógica didáctica que se suprimieron fueron psicología evolutiva y del adolescente En relación a las materias que se agregaron fueron seminario I y II, didáctica especial de la geografía que apuntan a un perfil didáctico pedagógico. En cuanto al perfil del graduado se menciona que el diseño curricular de la carrera se enmarca en el contexto de la reforma educativa y el rol de la Universidad en la formación de geógrafos, tanto docente como investigador competente en su ciencia y que puedan desempeñarse con idoneidad frente a demandas pedagógicas y científicas actuales.	Cátedras que tiene que ver no solo la tarea específica del docente sino con la de contextualizar al futuro docente en su labor. Abordando temáticas referidas a la realidad educativa, para profundizar el abordaje de problemas puntuales. En cuanto al perfil del graduado el plan de estudio se adecua al cambio de la Ley de Educación Nacional nro. 24195 con la organización del sistema educativo en EGB y Polimodal, quedando desactualizado con el cambio de ley posterior.
Proceso formativo (metodologías y estrategias de enseñanza y evaluación)	En el plan de estudio se explicita como alcance del título: diseñar, planificar y evaluar proyectos institucionales de enseñanza y aprendizaje en los diferentes niveles del sistema educativo y en relación a tres áreas: geografía, ciencias sociales y formación ética y ciudadana.	Si bien se explicita el diseño de proyectos institucionales, no se explora mucho en el plan de estudio en detalles del tipo de aprendizaje o evaluación, así como acciones específicas de intervención en el campo docente metodológico.

Tabla 4. Cuadro comparativo entre el Plan De Estudio y el Perfil del Graduado del Profesorado en Geografía de la UNaF. Fuente: elaboración propia.

En cuanto al Perfil del Egresado del Profesor en Geografía recibido en la UNaF se considera de carácter ideal, con las representaciones de lo que puede involucrar el alcance del

profesional del graduado, con una formación académica universitaria, en el que se apropió de un cúmulo de saberes pedagógicos- didácticos y especialmente geográficos. Este perfil del graduado, así como el plan de estudio están elaborados en el contexto de la Ley de Educación N.º 24195, desactualizados con el cambio de ley, en que se observan intervenciones de carácter metodológico, de corrientes de pensamientos y de lineamientos pedagógicos didácticos muy simples, nada explícitos.

En cuanto a la reestructuración de las cátedras que abordan contenidos específicos, el plan de estudio se modificó. Con el primer gobierno de Perón en 1946, se instala el paradigma de la Geografía Regional en la Argentina, pero en el plan de estudio de la Universidad Nacional de Formosa no aparece, sino hasta el año 1999 cuando se cambia, pero entra en vigencia en el 2002 con la reestructuración, en la que se crea la cátedra Geografía de Formosa y la Región del NEA.

La formación docente en la universidad en cuanto a ¿cómo enseñar los contenidos, metodologías de análisis geográficos desde lo local?, ¿qué métodos utilizar?, ¿qué prácticas realizar?; revalida la idea de la “profesionalización docente”, toma fuerza la Didáctica de la Geografía, en la que, la responsabilidad de la forma de enseñanza la tiene el profesional docente, que debe tomar en cuenta las condiciones del aprendizaje para hacer comprensibles los conceptos y los métodos geográficos. La enseñanza de la Geografía en las escuelas y colegios es elemental, para comprender las relaciones espaciales, las transformaciones del espacio geográfico, que cada estudiante sea partícipe y actor de su territorio.

En este análisis del perfil del docente se destacan las características del proceso construcción del conocimiento profesional docente en formación académica universitaria, sin embargo, existe otro marco legal de formación que es el adquirido en el lugar de trabajo según la Ley de Educación Provincial.

En la Provincia de Formosa, la Ley de Educación Provincial nro. 1613 regula las actividades del docente de ciencias sociales en el territorio, está en diferentes artículos menciona en un plano explícito el contenido y labor académico-pedagógico del docente. Sin embargo, cada profesional lo interpreta e implementa en sus aulas, desde una red los valores asignados por parte de cada docente formoseño. En el cuadro que se presenta a continuación se transcribieron artículos que permiten comprender e interpretar la ley.

5.1.4 Fragmentos de la Ley General de Educación Provincial N.º 1613

REFERIDO AL CONTENIDO	REFERIDO A LO METODOLÓGICO
<p>Artículo 1º.- El Estado Provincial, conforme con el artículo 93, apartado segundo, de la Constitución Provincial, que instituye los fines educativos, postula los siguientes principios que consideran a la educación como:</p> <p>a) Cuestión de Estado.</p> <p>b) Un derecho humano que garantiza la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, con equidad.</p> <p>c) El nuevo rostro de la Justicia Social. h) Esencial en la construcción de la identidad formoseña; defensora de la causa federal, de la causa Malvinas, de la causa Río Pilcomayo, del Río Bermejo; del 8 de abril, día de la Fundación de Formosa; del 28 de junio, día de la Provincialización de Formosa y del 28 de mayo, día de la Reparación Histórica; en el marco de una conciencia nacional, popular, humanista y cristiana</p>	<p>2º.- Esta Ley regula el derecho constitucional de enseñar y de aprender en el Sistema Educativo Provincial, de gestión estatal y de gestión privada</p> <p>Art. 21.- Son objetivos de la Educación Secundaria:</p> <p>a) Asegurar un desarrollo efectivo de capacidades y valores que permita a los estudiantes desarrollar un sentido profundo de la vida, así como participar activa y críticamente como sujetos conscientes de sus derechos y responsabilidades</p> <p>b) Desarrollar y consolidar capacidades que posibiliten asumir una actitud de aprendizaje e investigación constante y sistemática, de trabajo individual y grupal, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.</p> <p>c) Desarrollar capacidades fundamentales y habilidades que posibiliten la formación humanizante y humanizadora, ética, social, científica, técnica y artística.</p> <p>i) Desarrollar capacidades y habilidades que favorezcan la apropiación de saberes científicos, tecnológicos, de la filosofía y de las artes, desde las ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, lengua, psicología, economía y producción, formación en la participación de la vida comunitaria, con enfoques de interrelación e integración del conocimiento partiendo siempre desde la realidad local a lo universal</p>

Tabla 5. Fuente elaboración propia.

Si nos referimos a las funciones explícitas de cada una de los docentes de geografía que trabajan en el sistema educativo provincial, deben ajustar sus prácticas de enseñanza según indiquen las leyes vigentes tanto a nivel nacional, como provincial. Sin embargo, no todos los docentes de la Provincia de Formosa consideran prioritario el desarrollo de contenidos locales y el enfoque de capacidades en sus prácticas de enseñanza al momento de realizar las adaptaciones del programa.

En cuanto a la geografía local es importante otorgarle interés, ya que contextualizar la enseñanza permite al estudiante comprender su realidad. “Por lo que no se debe interpretar como una enseñanza parcial y simplista del contenido; por el contrario, elemental, en este caso, debe entenderse como sinónimo de esencial” (Souto, 1996, p.85).

La enseñanza de la Geografía local debe exponer y llevar a la interpretación del espacio geográfico más próximo, sus problemas, sus realidades, sus actores, conociendo su localización,

la interrelación y correlación con las diferentes escalas. La disciplina, por sus características, exige experiencias y prácticas, que conllevan la vivencia abierta e innovadora del método de la Geografía, como menciona (Lacoste, 1996, citado en

Souto 1996)

La Ley General de Educación Provincial N.º 1613 establece que la metodología de enseñanza y aprendizaje debe orientarse hacia el desarrollo de capacidades. Asimismo, la Resolución 314/12 "Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena" subraya que se busca promover el desarrollo sistemático de capacidades cognitivas y afectivas en los estudiantes a través de contenidos, métodos de enseñanza y formas de conocimiento. Estos elementos no son objetivos en sí mismos, sino herramientas fundamentales para alcanzar el desarrollo de capacidades y valores.

Los dos docentes que participaron en la entrevista son egresados de la Facultad Nacional de Formosa y han recibido la misma formación académica que incluye la cátedra de Geografía de Formosa y Región del NEA según el nuevo plan de estudios. Ambos trabajan dentro del Sistema Educativo Provincial, por lo que están sujetos a las mismas leyes de educación a nivel nacional y provincial. Sin embargo, esto no garantiza que enseñen de manera uniforme ni con los mismos contenidos. Por lo tanto, es posible ampliar el análisis de las prácticas docentes desde la perspectiva de la autonomía en sus métodos educativos y la identidad profesional, influenciada por legislaciones, normas institucionales, modelos de enseñanza establecidos por las leyes que regulan su trabajo, así como por tradiciones institucionales o experiencias personales.

La discusión sobre qué y cómo enseñar queda, por lo tanto, sujeta a decisiones personales que pueden o no estar alineadas con las leyes de educación vigentes. Dado este contexto, es un desafío interesante pensar y diseñar una clase que esté contextualizada en la realidad local, promoviendo el desarrollo de habilidades específicas para una institución educativa particular y un curso específico. Profundizar en las biografías docentes a partir del análisis de las entrevistas puede proporcionar valiosas perspectivas sobre cómo estas experiencias personales influyen en las prácticas pedagógicas y la identidad profesional de los docentes.

5.2 Explicación de la elaboración y organización del instrumento de recolección de datos entrevista semi-estructurada

El objetivo general del trabajo es comprender las relaciones que existen entre las decisiones que toman los docentes al momento de seleccionar estrategias de enseñanza en las

clases de geografía formoseña y la construcción de su identidad profesional. Para ello, el instrumento de recolección de datos se basa en una entrevista semi-estructurada a los docentes sujetos de estudio. La centralidad de las preguntas realizadas versa sobre sus historias de vida profesional, unidas a sus experiencias de vida, ya que esto constituye parte de lo que los profesores son y, como tal, condicionan la propia práctica docente. Los sucesos de la enseñanza (exitosos o no) son habitualmente enmarcados en el contexto de la historia de vida del profesor en cuestión.

Es desde esta profundidad de la experiencia e historia personal, expresada en términos del mundo privado personal del profesor, conjuntamente con el mundo social, y el mundo profesional como emerge el conocimiento del profesor, representando, podemos decir, los nichos pedagógico individual y quizás colectivo. (Butt, Raymond y Yamagishi, como lo menciona Botía, Bolívar A., Segovia, J. D., y Cruz, M. F. (1998 p.102)

A partir de lo mencionado anteriormente, las preguntas realizadas se organizaron en base a tres objetivos específicos:

- Identificar las estrategias de enseñanza en el abordaje de la geografía local.
- Reconocer las características que tienen las estrategias de enseñanza de los sujetos de estudio en las clases de geografía local.
- Conocer la relación que existe entre las decisiones profesionales de los docentes de geografía y la construcción de su identidad profesional.

Estos objetivos específicos permiten darle un orden y organizar en cuatro diferentes tópicos la entrevista:

1. Historia de vida y formación.
2. Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente.
3. Cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula según aspectos generales.
4. Cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula en cuanto a la enseñanza de la geografía local formoseña.

5.2.1 Justificación de los tópicos de la entrevista y relación con los objetivos específicos del trabajo de investigación

Los dos primeros tópicos de la entrevista guardan estrecha relación con el tercer objetivo específico que busca conocer la relación que existe entre las decisiones profesionales de los docentes de geografía y la construcción de su identidad profesional, debido que se

enfocan en comprender la experiencia de los entrevistados en relación a la construcción de su identidad haciendo foco en el relato de vida de sus experiencias personales y profesionales.

Los dos últimos tienen relación con los dos primeros objetivos específicos que son identificar las estrategias de enseñanza en el abordaje de la geografía local y reconocer las características que tienen las estrategias de enseñanza de los sujetos de estudio en las clases de geografía local. Aquí las preguntas ponen el foco en descubrir las decisiones en el aula, en reconocer las estrategias de enseñanza.

En cuanto a los términos de confidencialidad, a los docentes entrevistados solo se los reconocerán con la denominación de entrevistado uno y dos, respectivamente.

5.2.3 Guía de preguntas según los cuatro tópicos

Tópico I Biografía escolar y formación inicial

Objetivos de las preguntas realizadas:

- Indagar sobre la biografía escolar, con las experiencias de aprendizaje como niño.
- Averiguar sobre el proceso de haberse convertido en profesor y su formación en el profesorado.
- Identificar en la formación docente, los aspectos que más le marcaron su identidad profesional.

A. Esbozo biográfico general:

1. Sexo y edad.
2. Años de ejercicio docente.
3. Puede comentar las instituciones en las que trabajó especificando si son públicas o privadas, rurales o urbanas.

B. Primera etapa biográfica: biografía escolar:

1. ¿Dónde hizo la escuela primaria y secundaria?
2. Podría nombrar la influencia en su vida profesional docente, de profesores, compañeros, materias en la escuela primaria y/o secundaria.

C. Segunda etapa biográfica: elección de estudios y duración de la carrera.

C.1. Elección de estudios

1. ¿Por qué se decidió a estudiar la carrera de profesorado en geografía?;
2. Si tuviera que elegir o contar cuales los factores determinantes en la elección (Universidad; escuela, familia, profesores., amigos, nivel económico de la familia);

3. ¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales o se generan otras nuevas? C.2. Años en la universidad

1. ¿Dónde estudió; en qué fechas; cuántos tiempo?;
2. ¿Qué materias fueron las más influyentes o favoritas?
3. ¿Qué aspectos considera importante resaltar de esos profesores que marcaron su formación universitaria?
4. Podría contarme cuales son los cambios importantes tuvo a lo largo de su formación.

C3. Formación práctica en la enseñanza

1. ¿Dónde hizo las prácticas; qué recuerdos tiene?
2. ¿Cuáles son los aspectos que más le sirvieron al enfrentarse por primera vez a la enseñanza?

Tópico II Cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente

Objetivos de las preguntas realizadas

- Identificar aspectos que hacen a la dimensión ética de la profesión docente.
- Distinguir el posicionamiento pedagógico.
- Distinguir los objetivos de enseñanza que persigue cada docente según su concepción de enseñanza.

¿Por qué se dedica a la enseñanza?

¿Cuáles son sus fuentes de motivación?

¿Cuáles son sus momentos más difíciles al momento de enseñar?

¿Cómo siente que participa de la vida de sus alumnos?

Tópico III Cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula según aspectos generales

Objetivos de las preguntas realizadas

- Reconocer que ideas y/o definiciones tiene sobre las estrategias de enseñanza.
- Identificar las estrategias de enseñanza primordiales para cada docente.
- Distinguir los objetivos de enseñanza que persigue cada docente según su concepción de enseñanza.
- Reconocer cuál es la manera en que el docente concibe al alumno desde las estrategias de enseñanza que aplica.

¿Podrías explicar brevemente qué entiendes sobre estrategias de enseñanza? ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que considera prioritarias dentro del aula?

¿Qué toma en cuenta para priorizar esas estrategias de enseñanza?

¿Qué objetivos pretende lograr con sus alumnos al decidir seleccionar una estrategia de enseñanza?

¿Cuáles son los acontecimientos que en el aula le llevan a cambiar de estrategia de enseñanza?

Podrías comentar si ha realizado alguna capacitación después de recibirse que le haya permitido reorientar sus estrategias de enseñanza en el aula.

¿Qué conflictos encuentra entre los objetivos que usted persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales?

¿Qué función juegan los textos en la preparación de sus clases?

¿Qué materiales prepara para sus clases?

¿Cómo decide qué contenidos abordar?

¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas? ¿Cómo planificas las evaluaciones escritas u orales, estas son estructuradas, semiestructuradas?

Tópico IV Cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula en cuanto a la Enseñanza de la Geografía Local Formoseña

Objetivo de las preguntas realizadas

- Reconocer la concepción de enseñanza de geografía que posee.

- Identificar la interpretación de la Ley General de Educación Provincial N.º 1613

Podría comentar una definición de geografía que más trabaja con sus estudiantes.

¿Qué papel considera que tienen los contenidos locales en su secuencia o planificación áulica son complementarios a los generales, son primordiales entre otros?

¿Cuándo secuencia un tema de geografía local, en sus diseños áulicos, para el Ciclo Básico Secundario, que es lo que prioriza?

¿Qué nivel de coordinación mantiene con sus compañeros de ciclo/ de institución? ¿En cuanto a la enseñanza de contenidos locales?

¿Qué temas o en qué unidad del programa/ planificación anual trabaja geografía local?

¿Qué variaciones y/ o adaptaciones introduce en función de la enseñanza de la geografía local, según se trate de estudiantes del ciclo básico secundario? ¿Cómo prepara sus clases al momento de enseñar geografía local; elabora algún tipo de guion escrito propio o con libros específicos?

¿Cuáles serían las estrategias, que, en algún momento de su clase, utiliza por haberlas aprendido durante su escolarización o su formación?

¿Qué rol considera que tiene la geografía en la currícula tanto nacional como provincial?

¿Cómo afectó su trayectoria profesional en su forma de ver concebir la enseñanza de la geografía local?

Si tuviera que destacar una rama de la enseñanza de la geografía esta sería la regional o la general ¿Por qué?

¿Cuándo desarrolla algún proyecto en el que se aborde la enseñanza de la geografía local, que aspectos deberían ser considerados importantes al momento de trabajar?

5.2.4 Características del análisis de las entrevistas

Las entrevistas cuentan la vida como una historia, es una forma poderosa de imaginar quiénes somos, dónde hemos estado y hacia dónde vamos. Desde esta perspectiva, las personas viven y cuentan relatos sobre esas vidas. La gente actúa como personaje en sus relatos de vida y en los relatos de otros. Vivimos relatos. Cuando hablamos con otros acerca de nosotros mismos contamos relatos de vida. (Connelly y Clandinin, 1994, citado en Román, D., Saldarriaga, L., y Moreno, E. (2022)

Para su análisis, las mismas se grabaron y transcribieron. Los textos se sometieron a un proceso de análisis inductivo de las situaciones en estudio, a través de la codificación, categorización. Para hacer más ilustrativo el proceso se realizó el siguiente esquema:

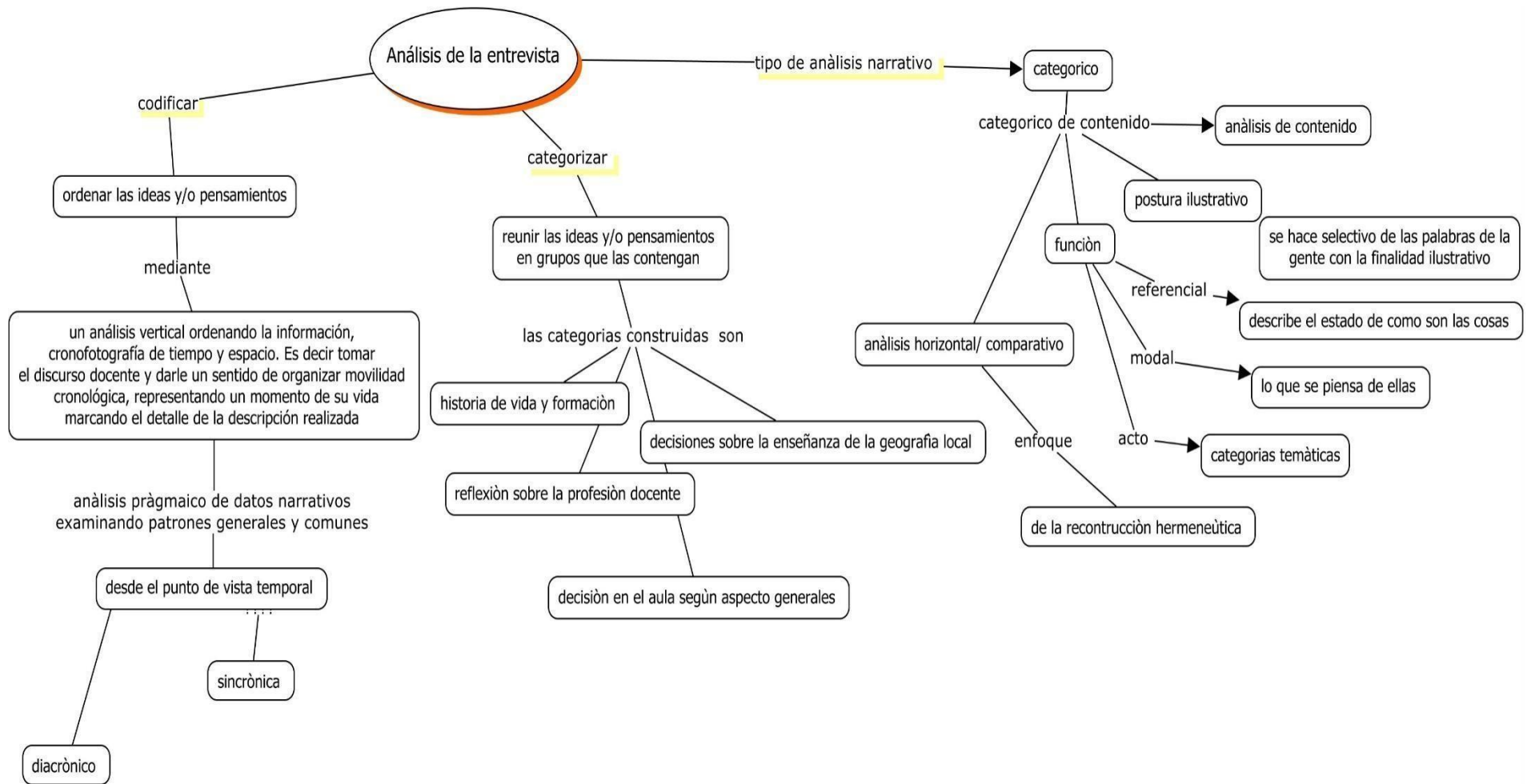


Figura 1. Fuente: Elaboraciòn propia.

5.3 Análisis de las entrevistas

5.3.1 Relatos de vida, construcción del biograma

Los “saberes” propios del conocimiento docente han de entroncar necesariamente con el mundo de las prácticas del profesor, de su experiencia de vida profesional y en los contextos en los que se ha desarrollado (Domingo, S.; Domingo, L.; y Martos, T., 2017). En este sentido, interesan los significados y las perspectivas de los individuos dentro de sus contextos sociales específicos y como partimos del supuesto de que la “realidad” es susceptible de diferentes interpretaciones sobre la base de los significados socialmente construidos y de las interpretaciones de las interacciones que mantienen entre sí, es interesante utilizar herramientas que permitan el diálogo y el desarrollo de la teoría fundamentada a partir de narrativas de experiencia profesional (Domingo Segovia *et al.*, 2017). De este modo, una historia de vida puede ser, como defendía Ricoeur 1999, citado en Velasco, M. F. (2017), una historia contada que genera una identidad narrativa que permanece y forja su identidad.

En una investigación del tipo cualitativo no es relevante el número de entrevistados sino la pertinencia y la relevancia que se le otorgue al instrumento. El potencial de la investigación biográfica reside en el hecho de producir conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa y constituye una potente herramienta, especialmente pertinente, para entrar en el mundo de la identidad, de los significados y del saber práctico. Dando a conocer las claves cotidianas presentes en los procesos de interrelación, identificación y reconstrucción personal y cultural (Bolívar, 2002; Carvalho y Ramos, 2014).

Para el análisis se realizó un biograma que es una herramienta que cobra sentido cuando el investigador entra en el mundo de las intersubjetividades aportando múltiples potencialidades; entre ellas, la posibilidad de reconstruir y reparar hechos claves en la experiencia. En la que los relatos de vida, dan a conocer aquellos elementos del pasado que han resultado críticos positiva o negativamente para llegar a una comprensión profunda de cómo han afectado al sujeto, influyendo en este para que sea quien es y actúe de la forma en que lo hace. Este planteamiento resalta el valor de la construcción conjunta de significados entre narradores e investigadores en condiciones que favorezcan la construcción de un nuevo relato de forma compartida (Bolívar, Domingo y Fernández, 2021), dentro de dinámicas de corresponsabilidad y de trabajo conjunto en un clima de confianza mutua y de relación de igualdad, que propicie la credibilidad y la verdad narrativa (Bolívar y Domingo, 2006 citado en Bolívar, Domingo y Fernández, 2021). En consecuencia, este enfoque más que recopilar y analizar narraciones de experiencia es, en realidad, una invitación a ellas desde el diálogo en profundidad.

Parrilla (2009) considera que el biograma es una representación gráfica del perfil biográfico en el que cada participante destaca libremente tiempos y espacios que han configurado su desarrollo personal y su trayectoria vital. En él se establece la línea de vida, a modo de “particular y contextual” cronograma personalizado sobre los hitos e incidentes que jalonan la vida de la persona, y la interpretación de los mismos. Como apuntaba Bolívar (2002 citado en Domingo Segovia, J., Martos, L. D. y Martos Titos, A. (2017), esta herramienta no se limita a ser una secuencia jalónada por hitos y circunstancias objetivas, sino que va mucho más allá, pues fruto de reconstrucción posterior (no necesariamente objetiva e infalible) desde la comprensión actual de la vida y de su profesión, en la que el profesorado que narra su vida los destaca (aquí y ahora) como relevantes por sí mismos en la configuración de su desarrollo profesional. Lo que permite la comprensión de las formas en que los profesores dan sentido a su trabajo y cómo funcionan en diferentes contextos educativos (Sá y Ramalho de Almeida, 2004 citado en Domingo Segovia, J., Martos, L. D. y Martos Titos, A. (2017).

Mirando el pasado desde el presente y como proyección de un futuro deseable o posible en un proceso de interacción dialéctica (Bakhtin, 2003). De este modo, el propósito general de esta herramienta tiene una lógica operatoria. Facilita la organización de los datos constituyéndose como resúmenes esquemáticos de los hitos y eventos que conforman una vida profesional narrada y son una excelente manera de asignar las rutas de acceso al sentido de estos relatos biográfico-profesionales. Con ella

se busca establecer un marco diacrónico o cronografía de elementos “importantes”, así como servir de analizador para encajar, estructurar e indagar en otros.

5.3.1.2 Biomagrama múltiple historia de vida y formación

FASES	PARTICIPANTE/ CRONOLOGÍA	SUJETO 1	SUJETO 2	VALORACIÓN
Nacimiento	1983/1985	Nacimiento 36 años	Nacimiento 40	Sin referencia de familiar de docente
Primeros años de escolarización /Inicio de Educación básica	1989/1991	Instituciones públicas urbanas	Instituciones privadas de carácter religioso, exclusivo para mujeres. Evoca el nivel de exigencia y una mirada poco diversificada.	Diferencia: instituciones públicas/ privadas, inclusivas – exclusiva para mujeres.
Paso por la secundaria	1996/ 1999	Secundaria pública Rememora una separación de grupo de amistades por la elección de la orientación, el sentir preferencias por las ciencias sociales, la docencia y dificultades por las ciencias matemáticas.	Secundaria en institución pública Recuerda la formación y exigencia que demandaba expresión escrita la responsabilidad, dedicación y compromiso con mi trabajo, organizar los tiempos.	Similitud: colegios públicos. Diferencias: ruptura en las amistades /se vuelve hacer hincapié en la exigencia de formación actitudinal y procedimental
Primeros años de formación docente: Ingreso a la universidad Pública UNaF, carrera de Profesorado en Geografía	2004/2006	Paso previo por una universidad privada en otra carrera Evoca que la carrera la elige por preferencia, menciona vocación en la docencia y ese profesorado no tenía matemáticas, en su plan de estudio sentía que era lo que más le costaba.	Paso previo en una universidad pública en otra provincia. Alude que la elección fue por descarte, que en segundo año recién le interesó particularmente la ciencia geográfica. Así como menciona la Necesidad personal de ser profesional sumado al nivel económico familiar.	Diferencias Interés en la enseñanza / problemas económicos necesidad profesional De acuerdo con los comentarios pueden efectuarse varias interpretaciones. Una de ellas es que sí bien las concepciones sobre la docencia influyen para que algunos participantes elijan la carrera, para otros la identificación se produce mientras ocurre la formación. En algunos casos, la universidad puede influir en ello, mientras que para otros son las vivencias personales y las prácticas los eventos que les permiten identificarse con la docencia como profesión.

Profesores la memorables en formación docente	2004/2009	Empáticos, motivadores con manejo del contenido.	Responsables, con pasión en las explicaciones que demandaban trabajos grupales e individuales, la sabiduría de algunos docentes en sus cátedras y también contenidos de cultura general.	Modelos pedagógicos diferentes basado en el alumno / basado en el docente
Trayecto formativo	2004/2009	destaca la segregación uno va tománua, no aula, la docent solo lo que a como de la universidad, qu la idea e otras para comprender disciplinas relacionarse	Considera que aprendió a transmitir los saberes adquiridos, desarrollar la capacidad para realizar transposiciones didácticas y adecuar estrategias y formas de trabajar teniendo en cuenta las realidades socioeconómicas, Acá se presenta una diferencia entre lo que dice al comienzo y lo que destaca de su capacitación en la menciona que la docencia no es una mera transmisión de conocimientos sino que implican desarrollar otras aspectos que se relacionan con la parte humana, escuchar, a ser mamá a veces, psicóloga, consejera, a ponerme en el lugar del otro, mejoro mi expresión, mis gestos.	En el segundo sujeto presenta una crisis entre lo vivido en su formación y lo nuevo que se le presenta en la capacitación. Por lo que se infiere implicación en el entorno de aprendizaje escolar como formativo. El primer sujeto hace una autovaloración de su saber pedagógico, opinión acerca del entorno donde se desarrolla el conocimiento
Prácticas profesionales en la formación docente		Colegio público, rememora la preparación del diseño de clases, y materiales áulicos que deben ser adecuado al contexto.	Colegio público, destaca la diversidad de cada grupo de estudiantes. El manejo del Conocimiento de la ciencia geográfica y las estrategias de enseñanza. Remarca que el conocimiento se construye con los alumnos.	El sujeto uno remarca que las decisiones eran tomadas por el profesor en un contexto de aceptación o intromisión en las decisiones/ el segundo sujeto hace referencia a posibilidad de hacer explícito el reconocimiento la diversidad
Finalización de la carrera Profesorado en Geografía		En cinco del 2004 al 2009 año de formación. Resalta la inclinación por las materias pedagógicas/ didácticas.	Finalización en los cuatro años de formación Preferencias por las materias disciplinares	Similitud: mismo año de egresó, marcada diferencia por la preferencia de materias

Tabla 6. Fuente: Elaboración propia.

Del biograma múltiple emergen las trayectorias biográficas de los entrevistados 1 y 2 cuyos acontecimientos nos proporcionan elementos claves en la estructura de la futura vida profesional como docentes. Considerando desde las raíces de su formación como docentes influyentes en su identidad profesional. Se pueden destacar algunos aspectos relevantes del biograma como los siguientes:

Incidentes críticos, su interés proviene porque permiten: (a) delimitar fases críticas o momentos en que se cuestionan determinados supuestos, retrospectivamente se hacen mención a estos momentos de cambio con fuerte impacto en su vida (Bolívar, A. 2012, p.19). En el entrevistado dos se observa varias fases críticas como el paso de cursar la primaria de una escuela privada la secundaria en otra escuela diferente y pública, de haber pasado por una formación previa universitaria en otra provincia con otra carrera en cual expresa

En una primera instancia estude por descarte, venía de otra carrera en otra provincia y recién al cursar el segundo año me enamore de mi carrera y particularmente de la ciencia geográfica. Necesidad personal de ser profesional sumado al nivel económico familiar. (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023)

En cambio, en el entrevistado uno se observa una correlación en su formación primaria, secundaria en la misma escuela pública, pero menciona un alejamiento de su grupo de amigos por la elección de su orientación, con un objetivo claro la idea de ser docente en algún momento:

La primaria y la secundaria la hice en el mismo colegio, lo que más me marcó fue que, para pasar al Ciclo Básico Secundario tenías que elegir la orientación, en ese entonces era polimodal, con diferentes orientaciones. En el colegio donde estaba cursando había dos orientaciones, una era con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, la otra Económica, la cual siempre me costó mucho la parte de cálculos. Allí tuve que elegir entre mis más cercanas amistades que le gustaba la orientación económica y lo que a mí realmente me gustaba, que fueron las ciencias sociales y la idea de ser docente en algún momento. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Para contextualizarlos históricamente en estos años de escolarización secundaria de los sujetos tanto uno y dos, el Sistema Educativo Nacional estaba atravesado por importantes cambios: la sanción de la Ley Federal de Educación N.º 24195 (1993) completó el esquema de reformas, planteando un cambio de la estructura académica de todo el sistema educativo.

La escuela secundaria fue objeto de una fuerte modificación: sus dos primeros años de estudio pasaron a formar parte de la Educación General Básica (EGB), en tanto que los tres o cuatro últimos constituyeron un nuevo nivel: el Polimodal. La educación polimodal se organizó a partir de cinco modalidades: Producción de Bienes y Servicios, Economía y Gestión de las Organizaciones, Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Comunicación, Arte y Diseño. Es interesante advertir que la Ley Federal fue la primera norma que intentó abarcar

todos los niveles educativos (menos el superior), así como la primera en regular la educación secundaria de forma integral (Gallart, 2006). Por lo que se observa, los cambios en las estructuras organizativas de las escuelas secundarias y el hecho de que estos cambios se aplicaban no sólo a escuelas públicas sino también privadas y nacionales. Ambos sujetos son atravesados por los nuevos desafíos planteados por las exigencias de las transformaciones en la organización del Sistema Educativo, del trabajo, la cultura y el desempeño ciudadano.

Otro aspecto a destacar del cuadro de biograma son los “sucesos profesionales e institucionales” que han tenido una influencia importante en su biografía personal (Bolívar, 2012, p.19). En este caso es relevante poner en visibilidad lo que expresa el entrevistado dos cuando reflexiona que en su formación, él aprendió que enseñar es transmitir contenido, pero su proceso laboral de capacitación se refleja un cambio de idea, hasta de paradigma cuando menciona que

Aprender a transmitir los saberes adquiridos, desarrollar la capacidad para realizar transposiciones didácticas para los diversos ámbitos en los cuales trabajo, aprender a adecuar las estrategias y formas de trabajar teniendo en cuenta las realidades socioeconómicas, entendí que la docencia no es una mera transmisión de conocimientos sino que implican desarrollar otros aspectos que se relacionan con la parte humana, aprendí a escuchar, a ser mamá a veces, psicóloga, consejera, a ponerme en el lugar del otro, mejoro mi expresión, mis gestos. (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023)

En la narración biográfica del entrevistado dos, converge su experiencia en la escuela primaria de tradición academicista (mencionada en su primaria de escuela privada religiosa), la concepción geografía en sus inicios en el que era sinónimo de transmisión y memorización de aspectos geográficos. Sin embargo, lo más destacado es “la reflexión en la acción de enseñar”.

Sus palabras también denotan no solo lo que Schon (1992) denomina conocimiento tácito, entendido como el conocimiento no explícito utilizado cuando actuamos, que hace que nuestras acciones sean inteligibles, sino también se expresa la reflexión en la acción consiste en pensar sobre lo que se hace al mismo tiempo que se está haciendo. Significa reflexionar sobre el conocimiento en la acción y supone una confrontación empírica de las creencias y las teorías que mantiene el profesor cuando se enfrenta a la práctica (p.66). Esto se refleja en sus expresiones finales cuando no solo cambia de actitud ante la clase, sino también de la idea de enseñanza de poner al estudiante como centro, de entender sus necesidades y partir de allí.

En un tercer aspecto a considerar es la política educativa y su impacto en la profesión

En cuanto a la política educativa y su impacto en la profesión. Aunque como hemos aprendido de las lecciones sobre el cambio en educación, la transferencia no es siempre real y muchos de los cambios legislativos son más olas que pasan sin generar un verdadero cambio en la práctica, sí es verdad que pueden generar, inducir o propiciar determinados movimientos o cambios puntuales de rumbo que, dependiendo del

momento personal e institucional, pueden influir. En este sentido, parece oportuno insertar otra columna con la evolución en política educativa o de la comunidad en la que se desarrolla. (Martos, S. y Martos T., citado en Segovia, J. D., Martos, L. D., y Titos, A. M.2017, p.88)

En este caso en el biograma la influencia de las políticas educativas y su impacto en su profesión tomando en cuenta la comunidad en la que se desenvuelven los entrevistados se observa una correlación en la formación del entrevistado uno, quien vivió desde sus inicios de escolarización, hasta su profesionalización en la experiencia de la escuela pública y lo ello implica. Considerando desde la diversidad de estudiantes, el cambio de haber pasado de EGB 3 a Polimodal y la selección de elección de una orientación en el polimodal apuntando a la modalidad de Ciencias Sociales con la idea de poder ser docente en algún momento.

En comparación de las políticas educativas vivenciadas por el entrevistado dos, quien en sus inicios menciona a la escuela privada como raíz de formación con orientación religiosa con la limitación de la sexualidad, ya que era un colegio exclusivo de mujeres y en la que desataca la sobre exigencia en las materias por las demandas de tareas escolares.

Esta formación cambió en la secundaria para el entrevistado dos a entrar en una escuela pública en la que asistían tanto varones como mujeres, vivenció un cambio.

Como botón de muestra, algunos retazos breves de la entrevista: “Primaria Instituto Santa Isabel de carácter privado exclusivo para mujeres- Secundaria pública” dos escuelas muy diferentes” (2023), Esto permite al entrevistado dos tener una visión más diversificada de las políticas educativas, en sentido de que en su biografía influyó la vivencia de una escuela privada y un colegio público, la idea de adaptarse, de comprender y de vivenciar realidades diferentes que le aportaran vivencias como herramientas en su profesión docente.

En su biograma tanto el entrevistado uno, como el dos mencionan reconocer docentes memorables. Al respecto

La conceptualización profesores memorables, hace referencia a aquellos docentes que han dejado una huella en nuestra biografía escolar, o bien se han convertido en referentes del campo por su trayectoria, sus valores y su profesionalismo. En otras palabras, los profesores memorables se destacan por la pasión intelectual, el compromiso por la enseñanza, el entusiasmo hacia la docencia, la solidez académica, el visualizarse como aprendices continuos, la calidez en el trato con los alumnos y las altas expectativas que poseen para el progreso intelectual de aquellos. (Álvarez, Porta y Sarasa, 2010, p.20)

Ambos docentes reconocen en su biografía la influencia de docentes memorables, ambos tienen concepciones diferentes de idealización de estos. El entrevistado uno destaca a profesores “Empáticos, motivadores con manejo del contenido” y el sujeto dos “responsables, con la pasión en las explicaciones que demandaban trabajos grupales e individuales, la sabiduría

de algunos docentes en sus cátedras y también contenidos de cultura general” (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023).

Si bien ambos destacan el manejo de contenido, del saber el entrevistado uno menciona la empatía como característica central y el sujeto dos menciona la forma de trabajar desde la individualización del estudiante al poder trabajar en grupo. Destacándose como observación dos modelos de enseñanza uno que observa como buena práctica la empatía y el otro contenido, la metodología en la que aborda la tarea docente de estructurar la clase en forma grupal o individual.

Relato de cómo se vivenciaron e influyeron las prácticas profesionales

Para explorar los pensamientos de los docentes en toda su variedad y complejidad, se considera necesario adoptar una perspectiva narrativa. No se trata de una técnica, sino de una forma de construir la realidad, que puede definirse de dos maneras. La primera definición de la narrativa remite a “la cualidad estructurada de la experiencia vista y entendida como un relato”. (Bolívar, Domingo y Fernández, 2021, p.54)

En este relato de cómo se vivenciaron e influyeron las prácticas profesionales en la formación docente las narrativas de ambos docentes destacan haber sido dentro de un contexto escolar público, que contaba con una gran diversidad de estudiantes. Esto se debe a que ya con la nueva Ley de Educación Nacional N° 26206 que se promulga en el 2006 establece la obligatoriedad de la Educación Secundaria, por medio de la implementación de políticas públicas orientadas a ampliar derechos, que incorporaron sectores tradicionalmente excluidos, fortaleciendo la oferta estatal y desarrollando políticas socio-educativas destinadas al acompañamiento de las trayectorias escolares logrando así la inserción de estudiantes al sistema y con ello la gran diversificación.

En cuanto a lo que sostiene el entrevistado uno rememora la preparación del diseño de clases, y materiales áulicos que deben ser adecuados al contexto y en relación al sujeto número dos aborda la experiencia de las prácticas desde una perspectiva parecida abocándose la idea de la construcción del conocimiento con el alumno.

Relacionados ambas ideas, Montero sostiene al respecto

Y si hay alguien más consciente de la enorme complejidad que supone ir del currículum a la enseñanza sin duda ese alguien somos los profesores Una dificultad que aumenta, progresivamente, en la medida que el currículum se configura de un modo más abierto. De ahí, la necesidad de contar con un material intermedio que se ajuste a nuestras necesidades más inmediatas y que sirva de puente entre la teoría y la práctica, entre el currículum y nuestra actividad en el aula [...] es preciso un diálogo continuo con estos materiales a través de un proceso de "reflexión en" y "sobre la acción". (Montero, 2001, p.51, citado en Porta, L., Aguirre, J., Bazán, S. 2017, p.23)

En la práctica docente el sujeto uno y dos destacan, pese a sus diferencias en su biografía escolar que el conocimiento se construye, que para poder lograrlo es necesario trabajar

con la mirada de los estudiantes esta adaptabilidad que debe hacer entre el contexto áulico y los contenidos a desarrollar en la idea que Montero sostiene de la reflexión en la acción en el diseño de las clases con material que permita la comprensión.

5.3.2 Análisis múltiple sobre las reflexiones de la profesión docente a partir de las *experiencias de los sujetos*

DIMENSIONES DE ANÁLISIS/ SUBCATEGORÍAS		ENTREVISTADO N° 1	ENTREVISTADO N° 2
CONCEPCIÓN/ PROPÓSITO DE LA ENSEÑANZA	¿Por qué se dedica a la enseñanza?	Porque quiero dejar un pedacito de mí. Lo significativo de poder después decir fui docente de aquel niño, trascender ante la mirada y la significancia del otro.	Me dedico a la enseñanza porque en primer lugar es una profesión de revalorización social, con remuneración, en segundo lugar, podría mencionar que el rol docente y las ganas de enseñar me nacieron en el aula.
	Motivación a la hora de la enseñanza	Transmitir conocimiento en relación a la disciplina no es lo único, sino los valores, la posibilidad de empatizar, de enseñar a crecer en otros aspectos, que le permita desarrollarse al otro en sociedad	Las fuentes de motivación son las ganas de salir adelante como sociedad y poder ser parte de la formación de un estudiante es importante.
	Los desafíos docentes en la docencia	En principio el manejo del grupo y en segundo lugar la vulnerabilidad de los sujetos que aprende en su entorno familiar como social del bullying.	La indisciplina es algo difícil de manejar en estos momentos donde la tecnología invade cada segundo de la vida de nuestros alumnos, así como falta de acompañamiento de la familia.
ÉTICA DE LA		El poder ayudar a los estudiantes,	Influir en la vida de mis alumnos
PROFESIÓN DOCENTE	Intervención docente en la vida de sus alumnos	no solo en las actividades de áulicas, sino poder ayudarlo a resolver situaciones de índole personal que me permitieron conectar más allá de ello. Ayudar a entender, escuchar y en la medida de lo posible solucionar problemas que son más que las actividades docentes que uno estudia en la carrera.	cuando conectas con ellos no se logra todas las clases, pero hay momentos donde llegas a más de un alumno mediante la escucha, los consejos, así como la formación del respeto, las normas de convivencia.

Tabla 7. Fuente elaboración propia con base en el tópico nro. 2 de la entrevista.

Las reflexiones de la profesión docente en la categoría de concepción de enseñanza se pueden analizar desde varias aristas, la primera es la ética profesional, el sentido de hospitalidad. En el trabajo realizado por Porta, L. y Flores, G. (2012) se introduce la categoría de hospitalidad como dimensión ética peculiar de las buenas prácticas de enseñanza, definida

como “La competencia ética fundamental consiste en la apertura hacia lo otro y los otros, en estar accesible a los requerimientos del mundo, atento a lo diferente de uno mismo” (p.19). Considerando esta perspectiva en la concepción del ejercicio de la enseñanza se puede observar dos ideas diferentes del docente. El entrevistado uno sostiene que enseña

Porque quiero dejar un pedacito de mí. Lo significativo de poder después decir fui docente de aquel niño, trascender ante la mirada y la significancia del otro” y el sujeto dos “Me dedico a la enseñanza porque en primer lugar es una profesión de revalorización social, con remuneración, en segundo lugar, podría mencionar que el rol docente y las ganas de enseñar me nacieron en el aula. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Si bien ambos docentes consideran al estudiante como sujeto de aprendizaje, la apertura mencionada hacia el otro en el concepto de la hospitalidad se destaca más en las palabras del entrevistado uno, ya que en la narrativa del sujeto dos se parte de la idea de remuneración como principal motivo, la visualización del estudiante, recién se refleja en él en la reflexión en el aula que realiza sobre las ganas de enseñar, reflexión en acción en el cambio de idea.

En la categoría de concepción de enseñanza cada docente tiene ideas diferentes. Al respecto, Zabalza (1987), citando a Mello Carvalho (1974), presenta una evolución y enriquecimiento del concepto, a partir de concebir la enseñanza como la transmisión de conductas y hábitos, y su evolución hasta llegar a la articulación de las experiencias sociales y escolares, en un intento de conectar la escuela con el exterior y la tarea instructiva con la dinámica social. Esto se ve reflejada en las palabras del entrevistado uno cuando menciona que la motivación por enseñar pasa por

Transmitir conocimiento en relación a la disciplina no es lo único, sino los valores, la posibilidad de empatizar, de enseñar a crecer en otros aspectos, que le permita desarrollarse al otro en sociedad”, así como las del sujeto número dos “Las fuentes de motivación son las ganas de salir adelante como sociedad y poder ser parte de la formación de un estudiante es importante. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Ambos docentes tienen una mirada en la instrucción para la dinámica social, que conecta la escuela como función primaria de formar sujetos sociales. En la biografía escolar el entrevistado dos hace referencia que su escolarización pasó por momentos de mucha exigencia, de tradiciones religiosas y conductuales. Sin embargo, el entrevistado uno menciona a la exigencia solo en la facultad, en el momento de las prácticas por lo que la experiencia de transmitir conductas-hábitos, de la tarea de instrucción con la dinámica social pesa en la biografía del entrevistado dos. Son conductas construidas históricamente en cada sujeto entrevistado.

Al análisis de la categoría concepción de enseñanza, se suma en tercer lugar la línea de análisis desde vocación docente y profesionalización docente

Las palabras no son inocuas, tienen efectos de realidad: en el acto de nombrar las cosas del mundo no sólo imponen una interpretación, al mismo tiempo están conformando el mundo de una determinada manera. Por esta potencialidad de “dar forma” a lo que nombran, es que detrás de las palabras hay siempre estrategias de poder. Cada palabra con la que se nombra nuestro hacer deviene de una interesada interpretación del mundo y de una particular estrategia de poder. Utilizar una palabra u otra para nombrar lo que hacemos no es ingenuo, le impone determinado sentido e intenta conformarlo de una determinada manera. Disputar cómo se lo nombra es también parte de la pelea por defender lo que hacemos. (González, H; Pantolini, V; Suárez, M., 2007, p.58)

Considerando las palabras del entrevistado dos: “me dedico a la enseñanza porque en primer lugar es una profesión de revalorización social, con remuneración, en segundo lugar, podría mencionar que el rol docente y las ganas de enseñar me nacieron en el aula” (2023). En estas palabras es posible identificar dos posturas: una, desde profesión docente y otra, la de rol docente.

Según González, H., Pantolini, V. y Suárez, M. (2007), la reforma neoliberal en los 90 introdujo con fuerza la idea de la profesionalización docente. Se trató de una operación discursiva que intentó seducir a la docencia con un ícono muy caro al imaginario social desde los tiempos de “M' hijo el doctor”. El seductor discurso encubría otras intenciones. En primer lugar, al poner como punto nodal de la reforma el “cambio” de los docentes, afirmaba la culpabilidad de éstos en el mal funcionamiento del sistema educativo; preparaba así el terreno para la reconversión del trabajo docente. Esta reconversión -que abriría un mercado de cursos de capacitación privados- se asentaba en el predominio de la racionalidad técnica que trae aparejado el concepto de profesional: la tarea del docente sería solucionar problemas instrumentales mediante la selección de los medios técnicos idóneos.

En segundo lugar, se tomaban sólo aquellos aspectos del concepto de profesional que eran funcionales a las transformaciones neoliberales, en particular la “responsabilidad”. Actuar profesionalmente implicaría responsabilidad por los procesos y sobre todo por los resultados del aprendizaje y la “calidad” de la educación. Al poner al docente como responsable de los problemas que suceden en la escuela, queda invisibilizada -y por lo tanto sin cuestionar- la responsabilidad que tienen, entre otros, las políticas educativas y las decisiones que toman los gobiernos sobre la distribución de los recursos. No casualmente la instalación de la idea del profesional responsable acompañó el proceso de des-responsabilización del Estado hacia la educación. (p.59)

En este sentido la introducción a la docencia del sujeto número dos fue desde la idea de la remuneración percibida a través de la concepción de profesión docente, este periodo la denominación tomaba valor en la sociedad con la idea profesional, sin embargo, no hay que dejar de mencionar el contexto histórico en el que surge, en la etapa neoliberal, donde la

educación era considerada un producto y el docente era un trabajador técnico responsable de las problemáticas vividas en la institución. El Estado dejó de responsabilizarse las políticas educativas y las decisiones que toman los gobiernos, el técnico docente pasaría a ocuparse de las problemáticas. La labor realizada en el aula por el entrevistado dos, su transitar por la institución hace ver que su profesión docente en la se involucra con los estudiantes, en la que no solo es un técnico, sino va más allá de cumplir una tarea establece vínculos.

El "rol" sería el conjunto de conductas pre-determinadas para ese status. Desde esta perspectiva, el rol docente se definiría en términos de "conductas esperables". De ahí que el rol docente tiende a describirse en términos de un largo listado de deber ser: "transmisor del deseo de saber"; "facilitador del aprendizaje"; "flexible para afrontar imprevistos"; "des - provisto de negatividad frente a la falta de aporte económico del Estado"; etc. Otra entrada importante del concepto de rol es a través del discurso psicológico. El rol supone la existencia de un contra-rol, uno no puede existir sin el otro: el rol docente implica recíprocamente el rol alumno. Al nombrar así nuestro trabajo se lo piensa fundamentalmente en relación al vínculo con el alumno, queda de esta manera difuminada la materialidad del trabajo y deja en la sombra todas las otras relaciones que implica el trabajo educativo. (González, H; Pantolini, V; Suárez, M., 2007, p.59)

Si bien no son ideas contrapuestas de profesión docente y rol docente se denota en el entrevistado dos, un transitar por ideas diferentes, por actividades diferencias en su labor, que el entrevistado uno no menciona en sus palabras "Porque quiero dejar un pedacito de mí. Lo significativo de poder después decir fui docente de aquel niño, trascender ante la mirada y la significancia del otro" (2023). Indica el impacto en el otro, otorga relevancia al vínculo con el otro, posicionándolo más en él, la idea de nombrar a su trabajo desde "el rol docente".

Para complementar el análisis de vocación y profesionalización docente, se puede recurrir a la perspectiva histórica de Tenti Fanfani (2007). Según este autor, la docencia, como categoría social, tiene la misma edad que el Estado Nacional y el Sistema Escolar Moderno. El maestro es una construcción social estatal. Desde un punto de vista histórico, varias tensiones presidieron las luchas inaugurales por la definición social del maestro. En muchos países occidentales, estas luchas se desplegaron en diversas oposiciones, pero una de ellas ocupó un lugar estratégico en la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX. Un grupo estaba convencido de que la enseñanza era una actividad fuertemente vocacional, mientras que otro grupo ponía el énfasis en la idea de profesión (Tenti Fanfani, 2007).

La vocación tenía tres componentes básicos. El primero era el innatismo. La docencia se veía como una respuesta a un llamado, no el resultado de una elección racional. Desde esta perspectiva, "maestro se nace", y el dominio de ciertos conocimientos básicos (contenidos, métodos, etc.) solamente complementaba o canalizaba una especie de destino.

El segundo componente de la vocación como "tipo ideal" es el desinterés o la gratuidad. Una actividad definida como eminentemente vocacional tiene un sentido en sí misma y no puede ser sometida a una racionalidad instrumental. Desde este punto de vista, el docente vocacional hace lo que tiene que hacer (educar, enseñar, etc.) sin exigir contraprestación alguna. Este compromiso es un medio para cumplir con una finalidad que trasciende el cálculo y el interés individual del docente. Por lo tanto, la vocación rima con la entrega, la generosidad y, llegado el caso, el sacrificio. El docente tiene que cumplir con su misión y no la puede condicionar a la obtención de un beneficio (el salario, el prestigio, el bienestar, etc.). La idea de misión y el desinterés otorgan una dignidad particular al oficio de enseñar. Pero es una dignidad que viene por añadidura, es decir, que no puede ser el resultado de una intencionalidad o de una estrategia del que lo desempeña.

La idea de profesión tiene otro contenido. Una profesión es el resultado de una elección racional, es decir, de un cálculo consciente y no una respuesta a un llamado (o una determinación psicológica o social). El profesional se caracteriza por la posesión de una serie de conocimientos que requiere un período de formación más o menos prolongado, generalmente realizado en una institución especializada. Este componente cognitivo es dominante en la definición del profesional (Tenti Fanfani, 2021, p. 42-43).

En la categoría Motivación a la hora de la enseñanza, si bien cada docente tiene fuentes diferentes de motivación para enseñar, el entrevistado uno menciona

Transmitir conocimiento en relación a la disciplina no es lo único, sino los valores, la posibilidad de empatizar, de enseñar a crecer en otros aspectos, que le permita desarrollarse al otro en sociedad” y el sujeto dos considera que “Las fuentes de motivación son las ganas de salir adelante como sociedad y poder ser parte de la formación de un estudiante es importante. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Ambos docentes mencionan la confianza que tienen en sus estudiantes y su formación para una mejor convivencia social. La clave para comprender la mejor docencia se encuentra en las actitudes de los profesores, en su fe en la capacidad de logro de los estudiantes, en su predisposición a tomar en serio a sus estudiantes y dejarlos asumir el control sobre su propia educación, así como en su compromiso con que todos los criterios y prácticas surjan de objetivos de aprendizaje básicos y del respeto y el acuerdo mutuo entre estudiantes y profesores (Bain, 2007). Sin embargo, si razonamos más profundamente sobre esta categoría, podríamos considerar la definición de motivación docente.

La motivación para la enseñanza puede entenderse como la forma en la que los docentes se comportan en relación a su labor educativa. Es un factor que puede intervenir directamente en el proceso enseñanza-aprendizaje y que puede afectar posteriormente a la calidad de la educación; parece crucial para un óptimo desarrollo profesional, dado

que la gran motivación de los docentes se caracteriza por un mayor compromiso. (Viseu, Neves, Rus y Canavarro, 2016, p.439)

La motivación profesional es esencial para la ejecución de la labor educativa. La motivación puede ser identificada con el compromiso que los docentes asumen para la realización eficaz de la labor educativa. Woolfolk (2014) define la motivación como un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. En las palabras de los docentes ambos ponen foco en que la mayor motivación está dada en el otro “en el estudiante”, con expectativas de formación más allá de lo disciplinar, apuntando a la empatía, de valores, de normas sociales. Siendo un aspecto a considerar de ambos docentes con unas biografías profesionales diferentes, como coinciden en esta categoría.

En cuanto a los desafíos docentes, en relación a esta categoría de análisis ambos sujetos entrevistados mencionan cómo es el manejo del grupo ante diferentes comportamientos en el aula, el entrevistado uno narra

En principio el manejo del grupo y en segundo lugar la vulnerabilidad de los sujetos que aprende en su entorno familiar como social del bullying” y el sujeto número dos considera “La indisciplina es algo difícil de manejar en estos momentos donde la tecnología invade cada segundo de la vida de nuestros alumnos, así como falta de acompañamiento de la familia. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Ambos docentes mencionan cómo es el manejo del grupo ante diferentes comportamientos en el aula. Un modo de diferenciar comportamientos no deseados en el ámbito escolar porque afectan el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, es el que hace Moreno (1997), quien distingue seis tipos o categorías a efecto de diferenciar las situaciones: disrupción en las aulas, problemas de disciplina, vandalismo y daños materiales, violencia física, acoso sexual y maltrato entre compañeros, a los que añade el bullying como una forma particular de maltrato entre pares.

Como forma de relación entre los actores escolares, las modalidades violentas se han visto incrementadas en la actualidad hasta el punto de enrarecer el clima institucional, obstaculizar la tarea pedagógica y afectar la salud física y psicológica de alumnos y docentes. Así que la complejidad de las relaciones entre el adentro y el afuera de la escuela hace necesario que cualquier práctica de intervención orientada a producir cambios se sustente en un conocimiento directo de las relaciones particulares en la institución escolar. Moreno (1997) sostiene un modo de diferenciar comportamientos no deseados en el ámbito escolar porque afectan el desarrollo del proceso enseñanzaaprendizaje. A este análisis se suma la idea de Shulman (1987)

Cuando examinamos la calidad de la enseñanza, la idea de influir en las justificaciones o en las razones detrás de las decisiones de los maestros pone el acento precisamente donde corresponde: en las características del razonamiento pedagógico que conduce a

las acciones pedagógicas o que puede invocarse para explicar esas acciones pedagógicas. Con todo, tenemos que ser cuidadosos, no sea cosa que vayamos a hacer excesivo hincapié en la manera en que razonan los maestros para alcanzar objetivos concretos, a costa de prestar menos atención a los motivos que ellos ofrecen para escoger dichos objetivos. La enseñanza es al mismo tiempo operativa y normativa; tiene que ver tanto con los medios como con los fines. En ambos se encuentran implícitos procesos de razonamiento. La base de conocimientos debe, por tanto, ocuparse de los objetivos de la educación, lo mismo que de los métodos y las estrategias de docencia. (Shulman, 1987, p.177)

Si bien Moreno (1997) se explaya sobre las acciones no deseadas de los estudiantes en el aula, Shulman (1987) aborda las decisiones docentes ante el razonamiento pedagógico que conduce a las acciones pedagógicas o que puede invocarse para explicar esas acciones. El conocimiento del docente de las normas institucionales es esencial para resolver conflictos en el aula, ya que cada institución posee un reglamento para actuar ante determinadas circunstancias. Las decisiones sobre cómo abordar estas situaciones parten del razonamiento y la reflexión sobre las acciones pedagógicas.

Los desafíos en el aula mencionados por los dos entrevistados tienen que ver con las conductas de los estudiantes, por lo que la acción a seguir y la intervención docente a realizar son parte de la reflexión y acción, según los reglamentos institucionales.

Siguiendo con esta categoría de los desafíos docentes, el entrevistado dos menciona “la indisciplina es algo difícil de manejar en estos momentos donde la tecnología invade cada segundo de la vida de nuestros alumnos” (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023). Es necesario contextualizar que vivimos en una época en la que la sociedad está atravesada por la tecnología, y esta es inseparable de los diferentes roles que asumimos en la vida, ya sea como estudiantes, docentes, tutores, entre otros.

La sociedad del conocimiento es un estadio posterior al desarrollo de la sociedad industrial, en el que la tecnología se convierte en el elemento central de la organización social y de la producción económica, sobre todo a partir del avance de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Los desafíos planteados por las nuevas tecnologías que vienen revolucionando el día a día de las sociedades y de los centros educativos. No obstante, lo esencial reside en la adquisición de una capacidad intelectual de aprendizaje y de desarrollo, lo que sitúa a los profesores en el centro de la “nueva pedagogía”. (Castells, 2001, p.278)

Las nuevas tecnologías sobre todo de la comunicación con diferentes aplicaciones son transversales a cualquier situación de la vida cotidiana actualmente, al respecto la nueva pedagogía las aborda desde la inclusión en el aula ya sea como herramienta de consulta, de comunicación con un sentido práctico, pero también reflexivo con orientación docente. Las instituciones reglamentan sus usos en el aula y el docente decide verlas como un uso pedagógico o como una invasora de la realidad

áulica. En las palabras del entrevistado dos “La indisciplina es algo difícil de manejar en estos momentos donde la tecnología invade cada segundo de la vida de nuestros alumnos...” (2023), considerando a las tecnologías como un desafío docente que irrumpe en el aula.

Respecto a la ética de la profesión docente, Celman (2010) propone pensar en la ética de la docencia, desde las relaciones, la relevancia que tiene para la sociedad, los procesos sociales de estar frente a alumnos, sujetos diversos que desde un todo compuesto como cuerpo de alumno son tan particulares que se fragmentan en ideas e identidades diferentes. Una forma de interesante que plantea la autora son aspectos diferentes que considerar en la práctica docente que hacen a esta ética. La intervención docente en la vida de los estudiantes es parte de la ética profesional interpretada por el entrevistado uno como

La idea de poder ayudar a los estudiantes, no solo en las actividades de áulicas, sino poder ayudarlo a resolver situaciones de índole personal que me permitieron conectar más allá de ello. Ayudar a entender, escuchar y en la medida de lo posible solucionar problemas que son más que las actividades docentes que uno estudia en la carrera. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Por su parte, el entrevistado dos manifiesta

Influir en la vida de mis alumnos cuando conectas con ellos no se logra todas las clases, pero hay momentos donde llegas a más de un alumno mediante la escucha, los consejos, así como la formación del respeto, las normas de convivencia. (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023)

La ética docente es muy amplia conceptualmente, sin embargo ambos entrevistados abordan esta mirada desde la responsabilidad docente de poder formar ciudadanos otro aspecto en común entre ambos sujetos con biografías diferentes.

5.3.3 Análisis múltiple sobre las decisiones en el aula según aspectos generales y enseñanza de la geografía local formoseña

DIMENSIONES DE SUBCATEGORÍAS	ANÁLISIS/	ENTREVISTADO N.º 1	ENTREVISTADO N.º 2
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Concepción de estrategias de enseñanza	Definición del sujeto N.º 1: “Las estrategias de enseñanza son las formas de enseñar, lo que te permiten ver que actividades se trabajará, adaptar las clases, pensar, planificar las formas”	Definición del sujeto N.º 2 “Son los recursos utilizados por el o los docentes para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos”
	Estrategias de enseñanza que considera prioritarias dentro del aula	El diálogo interrogatorio me parece prioritario, ya que me permite todo el tiempo poder tener noción de que los estudiantes que saben, tener en cuenta lo que interpretaron, para poder trabajar lo que voy a explicar en el aula, otra estrategia es la explicación y la comprensión lectora, son tres básicamente. los textos en la preparación de sus clases	Para priorizar las estrategias tengo en cuenta, que espero que los alumnos aprendan, de qué manera estas estrategias favorecen el aprendizaje de mis estudiantes, los temas a trabajar y el momento según cada grupo clase.

	Estrategias priorizadas por los docentes	Considero que estas estrategias permiten realizar un diagnóstico, no solo del contenido sino de las capacidades de cada estudiante, me permite conocerlo, hacerlos participar, poder ayudarlo a desenvolverse, conocerse entre ellos.	En mi caso lectura todas las clases, expresión oral, descripciones de imágenes, cartografía, elementos concretos, técnicas de graficación, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas de contenidos, mapas mentales, elaboración de cartografía, resolución de problemas.
	Preparación de actividades de enseñanza desde la	Utilizo autores locales, contenidos de páginas web, todavía no usé videos, hago salidas áulicas al patio, o cercanas a la institución, lectura de imágenes, mapas. Guión así como tal no pero leo	Elaboración de textos propios utilizando los libros que se encuentran en la institución.

ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	geografía local	previamente a mi clase, investigo los temas que voy a trabajar preparo como la estructura de la clase, que voy decir primero que lo pueda motivar, llamar la atención, llevo imágenes, a medida de que la clase avanza hago preguntas que lleven a volver a explicar y el cierre queda mucha veces para la clase que viene que sería para mí la lectura de las actividades, las correcciones generales.	
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Cambios en la selección de estrategias	La conducta de los alumnos más que nada, por ejemplo, si funciona la lectura, es decir logran leer todos comprender se puede pasar a enfocarse en otra estrategia, que pueda ser llevada a cabo, como en la escritura formal, uno va trabajando con el grupo clase a lo largo del año y se observa cuando se pierde la vergüenza, los cambios de actitudes, los avances que tienen cada uno de los estudiantes, así como sus mayores dificultades.	Cambio de estrategias cuando observo que el tema no se ha comprendido, cuando noto apatía durante la explicación
ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	Conflictos que encuentra entre los objetivos que usted persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales	El mayor conflicto es que las programaciones oficiales tienen tiempos muy marcados y muchas veces las clases demandan otros tiempos, por ejemplo, en la lectura, la escrita que hacen cada grupo es diferente, así como cada estudiante es diferente se puede estar con un tema varias clases en un curso mientras que con otro se avanza más rápido. Otro aspecto que no tiene que ver con la programación es el acompañamiento familiar que algunos chicos tienen y otros no, eso genera conflictos a nivel de seguimiento, de responsabilidad, de replantear muchas cosas por ejemplo si hay que hacer una salida áulica, o solicitar una maqueta sabes quienes son los que van a trabajar más que otros	Con las últimas modificaciones siento que se ha limitado la enseñanza de la Geografía sólo a la realidad local. Desde mi perspectiva considero que la Geografía es una ciencia que nos posibilita conocer y comprender todo lo que sucede en el mundo globalizado en el cual estamos habitando.

POSICIONAMIENTO PEDAGÓGICO DISCIPLINAR	Preferencia de la rama de enseñanza de la geografía	Preferencia de la geografía general avanzando en complejidad, sin dejar de lado la geografía local.	Me gusta mucho la geografía general desde una mirada amplia ya que se vuelve a dividir en geografía física, humana.
	Aplicación de proyectos desde la enseñanza de la geografía local.	Depende la temática, si es la parte física es importante resaltar la hidrografía, la interpretación del clima, el tiempo, la fauna, la flora. En cuanto a otros temas importantes se trabaja relacionado a los procesos territoriales, para poder interpretar los cambios que se dan en la provincia, en relación a las obras, cómo se transforman los territorios. Considerando lo más importante, ver aspectos breves, pero que le permitan aprender, hay que redondear la idea en el aula.	La frase del profesor Varela nadie ama lo que no conoce es un lindo punto de partida, los momentos o aspectos a trabajar tienen que ver con su entorno su ubicación y reconocimiento del espacio que le rodea
CONCEPCIÓN DE ENSEÑANZA DE GEOGRAFÍA	Concepto de geografía	Para mí la geografía tiene que ver con el espacio, en el que la sociedad habita una ciencia de interrelaciones, la intervención del hombre en la modificación del espacio. Como por ejemplo enseño siempre la importancia de la ubicación del barrio, la altura del barrio, donde se ubica sus instituciones públicas y poder hacerle comprender como el relieve en este caso influye en su localización y así ejemplos que lleven a relacionar su realidad local con la materia.	La Geografía es una ciencia social que se ocupa de estudiar y analizar las múltiples relaciones que se producen entre las sociedades y el espacio natural.
	Contenidos locales en su secuencia o planificación áulica; son complementarios a los generales, son primordiales entre otros	Para mí es importante enseñar contenido local, no sé si la palabra sería central, pero si me permite como docente traer al alumno a su realidad, poder ejemplificar, con algo ya conocido por él o que le lleve a conocer y lo pueda hacer. En el caso por ejemplo de temas como la importancia del agua me parece tener en cuenta, la realidad local de la provincia que tiene una parte de déficit hídrico y otras con abundancia en la que el valor del agua, lo que toma relevancia el cuidado, el consumo responsable, las obras permite tener agua.	Priorizo que conozcan su espacio u entorno cercano, conocer lo más relevante de la Ciudad de Formosa para luego ampliar a conocer la realidad provincial.
PROGRAMA DE LA MATERIA	unidad del programa/ planificación anual trabaja geografía local	La idea es ir trabajando el contenido local, en relación con los temas generales por ejemplo si se trabaja bioma, relieve siempre aportando a lo local. No por separado.	División política, climas, hidrografía, regiones productivas, cuestiones de límites
FORMAS DE TRABAJO INSTITUCIONAL ENTRE COMPAÑEROS DE LA MISMA DISCIPLINA	Nivel de coordinación mantiene con sus compañeros de ciclo/ institución En cuanto a la enseñanza de contenidos local	La mayoría de las veces pude trabajar en forma coordinada con colegas y otras no porque tiene sus cuadernillos y no salen de eso. Pero si he encontrado dentro de la institución colegas que podemos coordinar, armar clases en conjunto.	Coordinamos en un 60 por ciento.

Tabla 8. Fuente: elaboración propia.

Análisis múltiple sobre las decisiones en el aula según aspectos generales y enseñanza de la geografía local formoseña dimensiones de análisis/ subcategorías

En cuanto a la concepción de estrategias de enseñanza, el entrevistado uno las conceptualiza como “las formas de enseñar, lo que te permite ver qué actividades se trabajarán, adaptar las clases, pensar, planificar las formas” (2023). Por su parte, el entrevistado dos define las estrategias de enseñanza como “los recursos utilizados por el o los docentes para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos” (2023).

Ambos docentes tienen nociones similares sobre estrategias y diferencian lo que es una técnica de una estrategia. La técnica se utiliza de forma más o menos mecánica, sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien la utiliza; las estrategias, en cambio, son siempre conscientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje (Nisbet y Shucksmith, 1986; Schmeck, 1988; Nisbet, 1991 citado en Monereo, C. 1997.).

Estrategias de enseñanza que considera prioritarias dentro del aula

El conocimiento didáctico del contenido se vincula con la forma en que el profesor considera que debe ayudar a los estudiantes a comprender un determinado contenido (Borko y Putnam, 1996 citado en Marcelo, C. 2013). Ante ello, el entrevistado uno menciona que

El diálogo interrogatorio me parece prioritario, ya que me permite todo el tiempo poder tener noción de qué saben los estudiantes, tener en cuenta lo que interpretaron, para poder trabajar lo que voy a explicar en el aula. Otra estrategia es la explicación y la comprensión lectora; son tres básicamente, los textos en la preparación de las clases. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Es decir, el entrevistado uno prioriza estrategias que llevan a la comprensión y al diálogo, haciendo referencia a que el saber se va construyendo en el aula.

El entrevistado dos, por su parte, sostiene que “para priorizar las estrategias, tengo en cuenta qué espero que los alumnos aprendan, de qué manera estas estrategias favorecerán el aprendizaje de mis estudiantes, los temas a trabajar y el momento según cada grupo clase” (2023). Siguiendo a Borko y Putnam (1996 citado en Marcelo, C. 2013), este enfoque incluye las formas de representar y formular el contenido para hacerlo comprensible a los demás, así como un conocimiento sobre lo que hace fácil o difícil aprender: las concepciones y preconcepciones que los estudiantes de diferentes edades y procedencias traen con ellos acerca de los contenidos. Según Magunsson, Krajcih y Borko (2003 citado en Marcelo, 2013), el conocimiento didáctico del contenido incluye la forma de organizar los contenidos, los

problemas que emergen y la adaptación a los estudiantes con diversidad de intereses y habilidades.

El entrevistado dos menciona que desea favorecer el aprendizaje de sus estudiantes, pero en sus palabras señala que prioriza los temas a trabajar y el momento según cada grupo, aludiendo al respeto ante la diversidad del grupo, pero no especifica la manera en que lo realiza, centrándose en una enseñanza del contenido. A diferencia del primer sujeto, que centra la enseñanza en el aprendizaje del estudiante, construyendo el conocimiento conjuntamente.

Siguiendo con el análisis de esta categoría, el entrevistado uno sostiene “es prioritario el diálogo interrogatorio, ya que permite realizar un diagnóstico no solo del contenido sino también de las capacidades de cada estudiante. Esto me permite conocerlos, hacerlos participar, poder ayudarlos a desenvolverse y a conocerse entre ellos” (2023). Además, menciona la explicación y la comprensión lectora como estrategias. El diálogo es una estrategia constructivista del proceso de enseñanzaaprendizaje, mediante la cual el docente tiene la herramienta no solo para poder observar e interpretar qué saben los alumnos, sino también para intervenir creando puentes o andamiajes correctos en el afincamiento del saber. Al respecto, Palincsar (1986) hace una observación similar acerca de la estrategia del diálogo en la enseñanza.

El papel del diálogo es la crítica del proceso de enseñanza y aprendizaje: es el medio a través del cual se proporciona y se ajusta el apoyo (...) Cuando los niños tratan de solucionar un problema, despliegan las conductas que son características del diálogo: plantean sus propias preguntas y responden a ellas, e interiorizan, en lo esencial, el diálogo que han experimentado en los estadios iniciales de la resolución de problemas, cuando colaboraban con un individuo con más conocimiento. Es este diálogo, que ocurre en el momento inicial de la enseñanza de la estrategia, el que capacita a los alumnos para participar en la actividad estratégica, aunque no comprendan del todo la actividad y seguramente no sean capaces de un ejercicio estratégico independiente. La relación entre alumno y docente en ese diálogo de apoyo se puede comparar con la que se observa cuando se deja a los alumnos descubrir o inventar estrategias independientemente o cuando ellos son observadores pasivos que reciben una demostración y se les "habla", sin atender mucho a su comprensión, del uso de estrategias. (Palincsar, 1986, citado en Burbules, N. C. 1999 p.75)

La retroalimentación que permite el diálogo en las clases de enseñanza, sitúa tanto a docentes como estudiantes con las mismas posibilidades en el aula de preguntar y responder. Esto permite que el circule la información, como los estudiantes que intervienen no lo hacen de forma pasiva (escuchando), sino razonando, respondiendo y repreguntando a este proceso que se genera por medio del diálogo interrogatorio se lo llama enseñanza recíproca.

Según la describe Palincsar no está constituida solamente por procesos de interrogación. «Se ha elegido el término "recíproca" porque en el intercambio recíproco una de las partes actúa en respuesta o reacción a la otra parte. La mejor manera de representar la

enseñanza recíproca es como un diálogo entre docentes y estudiantes en el que los participantes asumen por turno el papel de maestro.» (Palincsar, 1986, p.77)

El modelo de la enseñanza recíproca supone un proceso mucho más complejo de presentación de un modelo, andamiaje, interrogación y realimentación en el curso de una interacción estrecha entre docente y estudiante. Este modelo es descrito por Palincsar y Brown (1984 citado en Burbules,1999), quienes identifican cuatro estrategias como parte de ese intercambio: predicción, generación de preguntas, resumen y aclaración. Es importante advertir que estas estrategias se refieren fundamentalmente al desarrollo de habilidades de comprensión de textos escritos. Lo relevante y generalizable en este proceso es que el docente brinda un modelo. Esta estrategia, por lo tanto, se relaciona con un docente que tiene un modelo de enseñanza constructivista, orientando sus metas específicas al conocimiento, habilidades y un mayor grado de autosuficiencia cognitiva.

Es importante recalcar que las estrategias utilizadas por el docente número uno podría definirse como

Aquella con intencionalidades definidas y explícitas, que promueve la interacción entre los alumnos y los docentes, y entre los propios alumnos, y que transcurre en un espacio, tiempo y en un contexto socioeconómico determinado. Es aquella en la que un docente, apelando a ideas o a recursos nuevos o existentes, encuentra un sentido, un para qué de ese hacer, lo lleva a la práctica, recupera de modo reflexivo lo que ocurrió y puede pensar en mejorar futuras acciones. (Anijovich y Mora, 2009, p.32)

El entrevistado dos narra las estrategias que prioriza. “En mi caso, lectura en todas las clases, expresión oral, descripciones de imágenes, cartografía, elementos concretos, técnicas de graficación, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas de contenidos, mapas mentales, elaboración de cartografía y resolución de problemas” (2023).

En esta explicación el entrevistado dos enumera una serie de técnicas de enseñanza que, si bien no se amplían con la mención de la forma de aplicación o la observación de clase de la docente, en su narración antes mencionada relaciona con las metas que persigue que es poder “enseñar un contenido”. Por lo que se podría llegar a interpretar como una serie de técnicas que llevan al desarrollo de una clase sin precisar una estrategia definida “coma una lista de actividades”

El docente desde el rol que tiene en el aula es un profesional de la educación, que tiene la preparación para redactar sus propios textos, readaptar contenidos y contextualizar según las demandas del aula. Ante ello lo destacable, es la idea de trabajar desde el enfoque de capacidades, que menciona el sujeto uno aceptando que su aula es un lugar diverso donde los sujetos que aprenden lo hacen de formas diferentes. Este docente prioriza un modelo de enseñanza recíproca, en el que el estudiante es el foco.

El entrevistado dos menciona varias estrategias que aplica al aula como una lista, una receta aprendida, centrando el modelo de enseñanza en el docente, sin embargo no quiere decir que, éste no tenga en cuenta a los estudiantes ya que ningún educador enseña para no comprender, sino que prioriza otras estrategias que ponen énfasis en el contenido, la memoria, aquí lo relevante es el tema-contenido, en segundo lugar el estudiante, por último la comprensión para lograr la descripción y elaboración de esquemas de contenidos.

Pérez Gómez (1995) dentro de las perspectivas de tradiciones de formación prácticas lo considera como un enfoque tradicional. De este modo, la práctica docente se adquiere como sabiduría profesional, transmitida de generación en generación, como un conocimiento no verbalizable ni organizado teóricamente, aprendido durante la socialización profesional. Se trata de una cultura profesional no reflexiva, intuitiva y rutinizada. Promueve modelos desprofesionalizantes de prácticas docentes, basadas en el sentido común. La tradición academicista pone el acento en el “docente enseñante”, el que sabe su materia, negando la necesidad de formación pedagógica. Se trata de una tradición habitual en el nivel superior. Pérez Gómez (1995, como se citó en Sanjurjo, 2011) distingue dos enfoques dentro de esta tradición: el enciclopédico y el comprensivo.

En el primero predomina una concepción de enseñanza como transmisión de informaciones y de aprendizaje como acumulación de conocimientos.

Dentro de este enfoque se confunde al docente con el especialista en las diferentes disciplinas, no se distingue con claridad entre el saber y el saber enseñar, concediéndose escasa importancia tanto a la formación didáctica en la propia disciplina cuanto a la formación pedagógica del docente. El proceso de transmisión de los conocimientos de la cultura no requiere más estrategia didáctica que respetar la secuencia lógica y la estructura epistemológica de las disciplinas. (Pérez Gómez, 1995, p.400)

Se espera que el docente posea el conocimiento, sin necesidad de comprender el proceso de producción del mismo. Se organiza la clase desde una lógica didáctica homogénea: la exposición.

El enfoque comprensivo constituye un modelo superador, respecto del anterior, pero continúa enfatizando la exclusiva importancia en la formación disciplinar. Aunque a diferencia del enfoque enciclopédico, se enfatiza la necesidad de que el profesor maneje relacionamente los contenidos de su disciplina, se apropie de los procesos de producción de los mismos, y busque el aprendizaje comprensivo por parte del alumno. Por ello se pone énfasis en la formación epistemológica en la propia disciplina y en la enseñanza comprensiva de la misma (Sanjurjo, 2011).

Si consideramos las palabras de los entrevistados, ambos docentes trabajan usando la exposición-explicación como estrategia de enseñanza. Sin embargo, en el caso del entrevistado uno, se denota un enfoque comprensivo centrado en el aprendizaje del alumno:

El diálogo interrogatorio me parece prioritario, ya que me permite todo el tiempo poder tener noción de qué saben los estudiantes, tener en cuenta lo que interpretaron, para poder trabajar lo que voy a explicar en el aula. Otra estrategia es la explicación y la comprensión lectora, son tres básicamente. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Por su parte, el entrevistado dos afirma:

Para priorizar las estrategias tengo en cuenta qué espero que los alumnos aprendan, de qué manera estas estrategias favorecerán el aprendizaje de mis estudiantes, los temas a trabajar y el momento según cada grupo clase.” Este sujeto menciona el aprendizaje de los estudiantes, readaptando su clase, pero centrándose en el tema. Aquí lo relevante es el tema-contenido, mientras que el estudiante ocupa un segundo lugar. (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023)

Preparación de actividades de enseñanza de la geografía local

Las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza. (Anijovich y Mora, 2009, p.33)

Considerando las palabras de Anijovich, es que en el marco teórico hemos explicado que la geografía local se centra en la geografía crítica con enfoque territorial, partiendo desde la realidad y enseñando desde el contexto para luego comprender y establecer interrelaciones más generales. Por lo tanto, la preparación de estrategias para la enseñanza de la geografía local es una categoría muy específica a analizar.

Al respecto, el entrevistado uno sostiene

Utilizo autores locales, contenidos de páginas web, todavía no uso videos, hago salidas áulicas al patio o cercanas a la institución, lectura de imágenes, mapas. Guion, así como tal no tengo, pero leo previamente a mi clase, investigo los temas que voy a trabajar, preparo la estructura de la clase, qué voy a decir primero para motivar y llamar la atención, llevo imágenes, y a medida que la clase avanza, hago preguntas que llevan a volver a explicar. El cierre muchas veces queda para la clase siguiente, que sería la lectura de las actividades y las correcciones generales. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

El sujeto número dos sustenta: Utilizo textos de elaboración propia, utilizando los libros que se encuentran en la institución (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023).

Ambos docentes planifican sus clases con los materiales disponibles en la institución y amplían la búsqueda con materiales digitales, realizando su propia transposición didáctica. Por lo tanto, el posicionamiento crítico de ser docentes constructores y/o escritores de sus materiales de lectura no está en discusión en esta categoría. Se podría resaltar que el sujeto número uno se

explaya más en su narración en cuanto a las actividades de preparación, a diferencia del sujeto número dos, que se focaliza en las actividades de comprensión lectora.

Cambios en la selección de estrategias

En esta categoría se contempla la idea de un docente reflexivo y activo, capaz de diferenciar los estados de ánimo de sus estudiantes, motivarlos y cambiar de estrategia cuando lo considera necesario. El entrevistado uno sostiene que cambia de estrategia observando

La conducta de los alumnos más que nada, por ejemplo, si funciona la lectura, es decir, logran leer y comprender, se puede pasar a enfocarse en otra estrategia, como la escritura formal. Uno va trabajando con el grupo clase a lo largo del año y se observa cuando se pierde la vergüenza, los cambios de actitudes y los avances que tienen cada uno de los estudiantes, así como sus mayores dificultades. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

El entrevistado dos, por su parte, menciona "Cambio de estrategias cuando observo que el tema no se ha comprendido, cuando noto apatía durante la explicación" (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023).

Shulman (2005), en su trabajo sobre conocimiento y enseñanza, aborda la idea de una base de conocimiento docente, así como los procesos de acción y razonamiento pedagógico, entre otros temas. Partiendo de un relato sobre la manera en que una docente de literatura da su clase, aclara que las descripciones de un profesor experto son escasas, pero que de un profesor efectivo son muchas las definiciones. Sostiene que un profesor efectivo es aquel que se concentra en la forma en que maneja la sala de clases y las ideas en el aula. Denotando que los sujetos entrevistados tienen manejo de la sala y su idea de hacer circular el saber les permite cambiar de estrategias cuando lo necesitan.

Conflictos que encuentra entre los objetivos que usted persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales

En el marco teórico hicimos referencia a la Ley de Educación Nacional y Provincial, enmarcando estas desde el enfoque de enseñanza constructivista, en el que se prioriza el desarrollo de capacidades resolución N 314-12. Sin embargo, no se mencionó que en la Provincia de Formosa se implementó un cambio en el Diseño Curricular Provincial, tanto para escuelas de gestión privada como pública, aprobado en 2019 pero aplicado de forma progresiva. En el 2023 se implementó en primer año, en el 2024 se formalizó en segundo año y en el 2025

se efectuará en el tercer año. Este nuevo diseño curricular no solo secuencia capacidades y habilidades, sino que también contenidos por espacio curricular y propone la enseñanza con un formato de talleres, seminarios, entre otros. En el caso de la geografía se priorizan contenidos locales.

El entrevistado dos hace referencia a este cambio cuando narra

Con las últimas modificaciones siento que se ha limitado la enseñanza de la Geografía sólo a la realidad local. Desde mi perspectiva, considero que la Geografía es una ciencia que nos posibilita conocer y comprender todo lo que sucede en el mundo globalizado en el cual estamos habitando. (Entrevistado dos, entrevista personal, 2023)

Explayándose en su desacuerdo con los programas oficiales del Ministerio de Educación Provincial.

En cuanto al entrevistado uno, sostiene

El mayor conflicto es que las programaciones oficiales tienen tiempos muy marcados y muchas veces las clases demandan otros tiempos. Por ejemplo, la lectura y la escritura que hace cada grupo es diferente, así como cada estudiante es diferente. Se puede estar con un tema varias clases en un curso, mientras que con otro se avanza más rápido. Otro aspecto que no tiene que ver con la programación es el acompañamiento familiar que algunos chicos tienen y otros no. Eso genera conflictos a nivel de seguimiento, de responsabilidad, de replantear muchas cosas. Por ejemplo, si hay que hacer una salida áulica o solicitar una maqueta, sabes quiénes son los que van a trabajar más que otros. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

En este caso, el entrevistado no menciona desacuerdo con los contenidos, sino con los tiempos propios áulicos, que denotan que son espacios vivos en los que, si bien hay una carga horaria, esta demanda más tiempo muchas veces.

Son dos focos diferentes de desacuerdo. El entrevistado número dos, siguiendo con el modelo de enseñanza focalizada en el docente-contenido, se molesta por los temas a enseñar cuando desde la geografía crítica se propone que la enseñanza sea desde el territorio, desde lo local. Contraponiéndose así a las palabras del entrevistado número uno, quien aborda la enseñanza desde romper el paradigma de la colonización de saberes en el que la visión del mundo global es superior a la local, enseñando desde lo local a lo particular, pero en desacuerdo con los tiempos.

Posicionamiento pedagógico disciplinar

En esta categoría se interrelaciona y analiza la posición disciplinar de los docentes de geografía con la rama pedagógica–didáctica, para ello se consideran varias subcategorías de estudio.

Preferencia de la rama de la enseñanza de la geografía

En el marco teórico, se explicó la evolución de la geografía y sus diferentes ramas, partiendo de una raíz natural y evolucionando hacia una ciencia social, con diversas escalas de análisis: generales, regionales y territoriales.

Sobre el posicionamiento que consideran mejor los docentes, sus respuestas son las siguientes:

- El entrevistado uno menciona: “Prefiero la geografía general avanzando en complejidad, sin dejar de lado la geografía local” (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023).
- El entrevistado dos, por su parte, sostiene: “Me gusta mucho la geografía general desde una mirada amplia, ya que se vuelve a dividir en geografía física y humana”(Entrevistado dos, entrevista personal, 2023).

Ambos docentes plantean la preferencia por la geografía general. En la formación universitaria, todas las materias específicas apuntan a esta generalidad, excepto una sola cátedra que aborda la geografía local: “Geografía de Formosa y de la Región del Noreste Argentino (NEA)”. Por lo tanto, esta preferencia puede estar relacionada con su formación universitaria.

Sin embargo, es importante destacar que tanto la Ley General de Educación de Formosa como el diseño curricular tienen como normativa la enseñanza desde lo local hacia lo general. Aquí es donde la autonomía docente toma relevancia y diferencia los planes y estrategias a aplicar en el aula, vinculándolos con la identidad profesional de cada docente.

Aplicación de proyectos desde la enseñanza de la geografía local

El entrevistado uno afirma

Depende la temática, si es la parte física es importante resaltar la hidrografía, la interpretación del clima, el tiempo, la fauna, la flora. En cuanto a otros temas importantes se trabaja relacionado a los procesos territoriales, para poder interpretar los cambios que se dan en la provincia, en relación a las obras, cómo se transforman los territorios. Considerando lo más importante, ver aspectos breves, pero que le permitan aprender, hay que redondear la idea en el aula. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

Por su parte, el entrevistado dos sostiene que “La frase del profesor Varela ‘nadie ama lo que no conoce’ es un lindo punto de partida, los momentos o aspectos a trabajar tienen que ver con su entorno su ubicación y reconocimiento del espacio que le rodea” (2023).

Según la idea de trabajo de los colegas, la geografía local les permite comprender el espacio que les rodea. El docente uno alude a que no solo interpreta lo físico, sino también los procesos territoriales que suceden a su alrededor, interrelacionando la geografía de la percepción con la didáctica del entorno. El docente dos, por su parte, prioriza el principio de ubicación espacial.

Se vuelve a evidenciar la diferencia entre ambos. El docente dos pone su énfasis en el principio geográfico de la ubicación y la descripción, una raíz de la geografía tradicional de la enseñanza. En contraste, el docente uno menciona la interrelación entre lo físico, lo humano y el territorio, posicionándose así en una geografía transversal, más flexible y crítica, con implicancia social.

Es relevante notar que ambos docentes se formaron en la misma universidad y con el mismo plan de estudio. Las diferentes posiciones que adoptan toman sentido al interpretar sus realidades de formación escolar y sus experiencias en la construcción de su identidad profesional.

Concepto de Geografía

Como se explicó en el marco teórico, la enseñanza de la geografía en Argentina tiene sus orígenes en 1863, cuando se incorpora al Sistema Educativo Argentino. A partir de allí, toma diferentes conceptualizaciones dependiendo del posicionamiento del docente y su definición de la ciencia geográfica, evidenciándose en su noción de enseñanza y postura geográfica.

El entrevistado uno sostiene

Para mí, la geografía tiene que ver con el espacio en el que la sociedad habita; una ciencia de interrelaciones, la intervención del hombre en la modificación del espacio. Como, por ejemplo, enseño siempre la importancia de la ubicación del barrio, la altura del barrio, dónde se ubican sus instituciones públicas y poder hacerles comprender cómo el relieve influye en su localización y así ejemplos que lleven a relacionar su realidad local con la materia. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

El entrevistado dos, en cambio, afirma “La Geografía es una ciencia social que se ocupa de estudiar y analizar las múltiples relaciones que se producen entre las sociedades y el espacio natural” (2023).

En concordancia con el análisis de la categoría anterior, el sujeto número dos menciona un concepto tradicional de la geografía, donde la descripción y el análisis del espacio eran lo más relevante, en una eterna relación sociedad y espacio natural. Este enfoque sugiere un modelo de enseñanza centrado en la descripción de aspectos y la memorización de acontecimientos geográficos.

Por otro lado, el sujeto número uno menciona la modificación del espacio y una idea más reciente que implica los procesos territoriales. Este enfoque guía la construcción del aprendizaje desde la realidad local con una visión racional y desde la descolonización de la geografía.

Contenidos locales en su secuencia o planificación áulica; son complementarios a los generales, son primordiales entre otros

Los autores Sayago Quintana y Zoraida B. (2008) sostienen que la identidad es un proceso individual y colectivo que se construye y reconstruye con base en las interacciones socioculturales. Las vivencias fortalecen los rasgos identitarios con la profesión, aun cuando se reconocen dos visiones: una, determinada por las experiencias de la vida universitaria y, otra, producto del contexto escolar; lo cual las hace diferentes y en permanente contraste. De allí que hay consenso sobre la complejidad del profesional docente y cómo sus experiencias formativas influyen en las decisiones que toman a la hora de la enseñanza. Considerando que esas diferencias de estrategias elegidas en cada clase no solo dependen la concepción de enseñanza que tenga el docente, sino que es parte de la identidad que construyeron en su proceso de formación docente que comienza desde el momento de escolarización de cada sujeto.

Las estrategias docentes se insertan en una secuencia de actividades que a su vez se corresponden con una opción metodológica, es decir que, las estrategias forman parte de un modelo de enseñanza que a su vez está relacionado con las expectativas que posee el profesor en relación a su concepción de saber escolar. (Souto, 2011, p.145)

Esta idea se relaciona con el trabajo de investigación al momento de reconocer en los entrevistados la selección de estrategias que los docentes prefieren. Así, el entrevistado uno menciona

Para mí es importante enseñar contenido local, no sé si la palabra sería central, pero sí me permite como docente traer al alumno a su realidad, poder ejemplificar, con algo ya conocido por él o que le lleve a conocer y lo pueda hacer. En el caso por ejemplo de temas como la importancia del agua me parece tener en cuenta, la realidad local de la provincia que tiene una parte de déficit hídrico y otras con abundancia en la que el valor del agua, lo que toma relevancia el cuidado, el consumo responsable, las obras permite tener agua. (Entrevistado uno, entrevista personal, 2023)

En estas palabras permite identificar que la geografía para este docente pasa por comprender la realidad, el contexto en el que el sujeto vive. En este sentido

Se asume al aula como un sistema vivo en el que se suceden situaciones, interacciones, procesos cognitivos y afectivos, desarrollan propuestas didácticas y pedagógicas tendientes a remover las estructuras cognoscitivas de los estudiantes y desarrollar el pensamiento espacial en el sujeto que aprende. Así la didáctica del entorno, en la que la geografía de la percepción ha influido en la escuela, va forjando nuevas líneas de trabajo que ven la importancia de métodos activos de enseñanza y encuentran en el estudio del entorno la posibilidad de que el niño reconozca acumulado de información y simbolización que se encuentra en él. (Rodríguez de Moreno, 2010, p.15)

Al analizar las palabras de los entrevistados, no solo se evidencia si poseen una postura crítica de la geografía, en la cual se enseña la disciplina como un proceso cognitivo y afectivo que permite al estudiante encontrar el sentido simbólico e interpretar la realidad, sino que también se observa la colonización o la descolonización de la geografía.

En un artículo de Blanc (2016), este realiza un análisis de textos de Heidegger, Dussel, Levinas y Fanon, profundizando en la concepción tradicional decolonialidad del poder y analizando la colonialidad del ser y del saber. Este aporte teórico permite interpretar cómo las formas de dominación impuestas por el poder se acompañan de una colonialidad epistémica en la producción del conocimiento, manifestándose en un diálogo entre esa formación dominante y la experiencia de vida de la comunidad escolar, representada por la colonialidad del saber.

Al analizar el sistema educativo formoseño en relación con la producción del conocimiento, se observa que la enseñanza se ha basado en textos escolares que contienen información y estudios de casos centrados en la Capital Argentina, mientras que la realidad de la Provincia de Formosa ha sido diferente. Este panorama cambia con la producción local de nuevos materiales, contenidos y actividades que se centran en los procesos de territorialidad formoseña, como los desarrollados por la Asociación de Geógrafos Formoseños (GEOFOR). Estos nuevos enfoques no solo cambian la escala de análisis de la información, sino que también proponen una enseñanza desde una nueva geografía que apunta a la interpretación del territorio desde una perspectiva crítica.

En la Ley General de Educación Provincial N.º 1613, al enfoque de enseñanza por capacidades se le suma el contenido local, es decir, temas que deben ser recortes de la realidad del estudiante, dentro de los horizontes de sus experiencias, para que sean útiles en su contexto social, económico y cultural. Un claro ejemplo de esto sería analizar las escalas de producción local, aplicándolas a contextos urbanos y rurales, para que el estudiante comprenda quiénes son las empresas instaladas en la zona, quiénes son los productores, qué y cómo se produce, identificar a los actores sociales involucrados en esa actividad, y reflexionar sobre cómo él

participa dentro de la cadena de producción. También se analizarían las ventajas y desventajas en el mercado local, ya sean económicas, ambientales o sociales. Es decir, que el estudiante pueda comprender este sistema de producción no solo desde lo que dice un autor en la teoría, sino desde su propia experiencia como centro protagonista y crítico de la realidad.

La descolonización de la ciencia geográfica depende de la mirada del docente. Se trata de concebir la geografía como una ciencia de comprensión y explicación interrelacionada que permita al estudiante entender los procesos sociales y físicos cercanos, así como los globales, desde una posición crítica.

Programa de la materia

El programa de materia es elaborado según las normativas tanto la Ley de Educación Provincial como la Nacional, las resoluciones que la provincia trabaja y las direcciones institucionales, las currícula provincial, de las cuales el docente decide que priorizar, para escribir su programa.

El entrevistado uno sostiene “La idea es ir trabajando el contenido local, en relación con los temas generales por ejemplo si se trabaja bioma, relieve siempre aportando a lo local. No por separado” (2023). El entrevistado dos, por otra parte, afirma “División política, climas, hidrografía, regiones productivas, cuestiones de límites” (2023).

En general cada docente enseña contenido local sin embargo el sujeto dos solo en algunos temas y el sujeto uno articula contenido local y general.

Formas de trabajo institucional entre compañeros de la misma disciplina

En esta categoría se analiza el nivel de coordinación que mantiene con sus compañeros de ciclo/institución en cuanto a la enseñanza de contenidos locales. Si bien en el punto anterior se consideró el programa de la materia que elabora cada docente muchas veces este es elaborado institucionalmente en coordinación entre todos los colegas del área que comparten el mismo curso con diferentes divisiones.

El entrevistado uno sostiene que “la mayoría de las veces pude trabajar en forma coordinada con colegas y otras no porque tiene sus cuadernillos y no salen de eso. Pero si he encontrado dentro de la institución colegas que podemos coordinar, armar clases en conjunto”. Mientras que el entrevistado dos afirma “Coordinamos en un 60 por ciento” (2023).

Según el análisis, en las instituciones se dificulta el nivel de coordinación por lo general, aquí es lo que se observa la impronta que cada docente realiza según sus concepciones, biografía y modelos de enseñanza.

Por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones. (Davini, 2015, p.20)

Como menciona Davini (2015) la formación docente, es tan significativa en el sujeto que configura su pensamiento y su acción, influyendo en el accionar de cada sujeto en el aula de forma diferente según lo perciben y viven a esta etapa. Esto se visibiliza en el hecho de las tradiciones de institucionalización de acciones como el trabajo individual en el armado de programas, planificaciones áulicas, diseños de clases, sin embargo, el suele solicitar que los estudiantes trabajen coordinadamente en grupo. Por lo que el trabajo grupal en la planificación de enseñanza es un desafío de formación docente.

El análisis e interpretación de las narraciones, destaca la importancia de las significaciones de las experiencias biográficas en la comprensión de las relaciones existentes entre las decisiones que toman los docentes al momento de seleccionar estrategias de enseñanza en las clases de geografía de Formosa y la construcción de su identidad profesional en el ciclo secundario por lo que a continuación se presenta las conclusiones finales.

6. Conclusiones

6.1 En relación con la trayectoria de los sujetos

Los sujetos de estudio no superan los dieciocho años de ejercicio de la docencia y tienen experiencia en el sistema educativo. Según Huberman (1989), los docentes con entre 7 y 18 años de trayectoria ya han superado la etapa de estabilización y abren su vida profesional a una fase de diversificación de tareas. Son profesores que tienen su autonomía formada, así como vivencias diversificadas en situaciones áulicas. El autor señala que algunos pasan por la idea de cansancio y/o monotonía. Sin embargo, ninguno de los entrevistados se expresó en esos términos; al contrario, se mostraron reflexivos sobre sus propias prácticas y seguros de sus elecciones en el aula, tanto en las estrategias aplicadas como en las temáticas planificadas, gozando de total autonomía en sus decisiones.

Cada uno de los docentes entrevistados vivenció trayectorias de formación similares en la universidad, pero diferenciadas en otros aspectos, como laborales y personales, lo que permitió la construcción de identidades profesionales diferentes. Desde el enfoque biográfico,

contar la historia de cada uno implicó un proceso reflexivo y de autoconocimiento, con instancias relevantes en el reconocimiento de su identidad.

La trayectoria laboral diferencia al entrevistado uno, que trabajó y se formó exclusivamente en el sistema educativo público, del sujeto dos, que se formó en sus inicios escolares en una escuela privada y luego pasó, como alumno de secundaria, a una escuela pública. Una de las principales diferencias que se narran en sus biografías escolares se refleja en la influencia que estas experiencias tuvieron en sus prácticas de enseñanza. Tal es el caso del sujeto uno, que remarca como una vivencia importante en la secundaria el tener que elegir entre las amistades forjadas desde la primaria y la orientación profesional del título secundario. Sentía una mayor inclinación por las ciencias sociales y la docencia, en contraste con sus amistades, que elegían las ciencias económicas. Este es el primer elemento que permite reconocer e interrelacionar sus respuestas respecto a la visión de su elección de carrera docente, siendo esta por vocación. En segundo lugar, las elecciones de las estrategias que utiliza en el aula son constructivas y reflexivas, basadas en un modelo de enseñanza centrado en capacidades.

En el caso del entrevistado dos, comenta en su biografía una marcada ruptura entre la formación religiosa privada exclusiva para niñas y el paso a una educación secundaria pública. Formada desde sus inicios en una enseñanza que exigía una gran demanda por parte de las tareas asignadas, de índole tradicional, esta se reflejó después en su postura hacia la geografía, sus objetivos y sus estrategias de enseñanza tradicional.

Esto nos lleva a profundizar en la idea de que cada docente, independientemente de su trayectoria de formación universitaria y de los años que lleva trabajando en el aula, forma su "identidad profesional". Esta se define como un constructo personal que inicia desde la escolarización, donde se observa mayormente la influencia social. En el trabajo diario, el contexto, las personas que nos rodean, y las propias vivencias contribuyen a la construcción de una biografía escolar. Esta es el producto de complejas internalizaciones realizadas a partir de nuestras propias experiencias como alumnos, generalmente de manera inconsciente, constituyendo un "fondo de saber" que regula nuestras prácticas. Estos son generalmente saberes fuertes, resistentes al cambio, porque fueron aprendidos vivencialmente y sin mediación crítica, como señala Sanjurjo (2012).

El desarrollo profesional y la construcción de la identidad profesional son procesos graduales mediante los cuales los profesionales se desarrollan a través de la acumulación de descubrimientos, experiencias y aprendizajes individuales y colectivos, derivados de las relaciones sociales. En el caso de los docentes, están constantemente en la búsqueda de qué enseñar, por qué enseñar, cómo enseñar y para qué enseñar. A lo largo de su trayectoria, sus experiencias van modificando sus percepciones y acciones.

Ambos sujetos coinciden en la importancia de las categorías de hospitalidad y motivación en la enseñanza, destacando la relevancia de la empatía, los valores y las normas sociales. También concuerdan en la categoría de cambio de estrategias de enseñanza, basadas en sus experiencias al observar y decidir cuándo es necesario realizar ajustes en lo planificado. Esto denota que los sujetos entrevistados tienen dominio del aula y seguridad, tal como lo describe Huberman (1989), al referirse a los docentes con trayectorias de entre 7 a 18 años.

Cada uno de los entrevistados tienen los mismos años de docencia, con la misma formación académica, pero trayectos escolares diferentes, vivencias diferentes entornos sociales que marcaron la identidad de cada uno, llevándolos a posicionarse desde la geografía local en modelos de enseñanza diferentes, con estrategias áulicas diferentes. La relevancia de la memoria biográfica personal es parte esencial de la construcción de la identidad profesional, el poder comprender esa relación de construcción de identidad profesional y las decisiones en las prácticas de enseñanza a partir de la influencia de la biografía es sumamente importante.

6.2 En relación con la biografía personal

Es necesario destacar que el enfoque cualitativo y la metodología utilizada para la recolección de información, como las entrevistas, permitieron la construcción de los biogramas. Estos se entrelazaron y articularon la historia personal con el relato de la labor docente actual, incluyendo decisiones en cuanto a las estrategias que organizan el aula y que, a su vez, pudieron ser contextualizadas en la realidad local. Además, permitieron explorar dinámicas de situaciones concretas a través de las vivencias y relatos proporcionados por los protagonistas.

Retomando la escolarización primaria de cada uno de los sujetos, se diferenciaron en una formación pública y otra privada, donde el segundo sujeto destacó una formación tradicional y rigurosa en la demanda de actividades escolares. Esto se reflejó después en su desempeño docente, tanto en la selección de estrategias como en la conceptualización de la enseñanza de la geografía. En relación a esta última disciplina, ambos docentes expresaron su predilección, aunque por razones diferentes: uno por afinidad con la ciencia geográfica y el otro debido a su experiencia personal durante su formación académica y orientación social. Esto permite identificar dos grandes concepciones de la labor docente: una basada en la idea de vocación y otra en la de profesionalización. Aunque no son ideas opuestas, se observan diferencias significativas en sus percepciones.

En sus narraciones, los docentes expresan su preferencia por la rama de la geografía general, influenciados por su formación académica universitaria, donde la mayoría de las materias del plan de estudios son de carácter general. Esto alude a la histórica necesidad de profesionales geográficos generalistas, formados con una base fundamental en la geografía que escolarmente se impartía como la simple memorización de accidentes geográficos para la

cultura general. La geografía, en la lógica educativa de la expansión colonial o global, se concebía para la exploración, explotación y control económico, político y militar del territorio, convirtiendo a algunos docentes en repetidores no reflexivos de estos posicionamientos y simples memorizadores de características físicas como países y capitales.

En cuanto a la formación docente universitaria en el plan de estudio de la Carrera del Profesorado en Geografía de la UNaF en 2002, se implementó la cátedra “Geografía de Formosa y de la Región del Noreste Argentino - NEA”, con una mirada local y la premisa metodológica de que cualquier hecho o proceso tiene un anclaje histórico y social que debe ser localizado, interconectado y articulado entre procesos locales y globales. Este enfoque representó un avance significativo en la formación profesional, contribuyendo en pequeña medida a la descolonización de la ciencia geográfica. Ambos docentes se graduaron bajo este plan de estudio, reforzado por distintas normativas que guían su labor docente, como la Ley de Educación Provincial y la currícula provincial que enfatiza la enseñanza de la geografía desde lo local hacia lo general, con una perspectiva crítica y reflexiva.

Sin embargo, ambos docentes se diferencian en sus posturas: el sujeto dos adopta una postura más tradicional, mientras que el sujeto uno se muestra constructivista y crítico con sus prácticas al enseñar la geografía de Formosa en el nivel secundario. Estas diferencias de postura se relacionan con su enfoque al enseñar geografía desde la autonomía docente. Es imperativo considerar a la geografía como una ciencia de comprensión y explicación de interrelaciones para que los estudiantes comprendan los procesos sociales y físicos cercanos a ellos, con una mirada regionallocal y su conexión con los procesos globales, adoptando una postura crítica. Por lo tanto, es crucial que la formación docente universitaria se reconstruya para formar profesionales geográficos capaces de ser educadores de sujetos críticos, conscientes de los procesos de colonización del conocimiento, donde las estrategias de explicación y descripción no sean solo sumativas, sino que estén acompañadas de reflexión e interpretación interrogativa.

Además de la necesidad de formar profesionales con una visión colectiva, colaborativa o cooperativa, es fundamental generar experiencias en la trayectoria de los profesores a través de proyectos educativos conjuntos, para que sean capaces de trabajar con otros y superar los resultados individuales. En esta investigación, ambos docentes mencionan que realizan sus planificaciones áulicas, institucionales y programas de manera individual, artesanal y tradicional.

En cuanto a los desafíos en el aula mencionados por ambos sujetos, tienen que ver con las conductas de los estudiantes en relación con otros y con las tecnologías. Las intervenciones en estas situaciones están determinadas no sólo por la decisión y autonomía docente, sino también por las normas institucionales. Sin embargo, es crucial tener en cuenta que vivimos en

una sociedad atravesada por las tecnologías, las cuales desafían constantemente la labor docente y la inclusión progresiva de las mismas en el aula.

Esto reconoce la importancia de la narrativa de la historia de vida y de reflexionar desde la biografía personal, pero también permite identificar los retos y necesidades que enfrenta la labor docente en la actualidad.

6.3 En relación con las estrategias de enseñanza

La propuesta de planificación de estrategias metodológicas, así como los paradigmas educativos que regulan los procesos de enseñanza-aprendizaje en el sistema educativo, están establecidos por marcos normativos como la Ley de Educación Nacional N.º 26206 y la Ley General de Educación N.º 1613. En ellos se promueve trabajar con estrategias que desarrollen el enfoque en capacidades, habilidades y competencias en los estudiantes. Sin embargo, cada docente planifica sus clases de manera diferente. Cada uno de los entrevistados definió y explicitó su idea sobre estrategias de enseñanza de forma similar. La diferencia entre ambos docentes radica en la escritura de los textos que utiliza el sujeto uno, priorizando la comprensión lectora como estrategia central y motivadora en sus clases.

Esto se relaciona con la propuesta de aprendizaje significativo, término acuñado por David P. Ausubel, 1918 citado en Porta *et al.* 2017, el cual se refiere a la forma de aprender en el ámbito escolar, entendiendo el aprendizaje como la abstracción de la estructura lógica del objeto, accediendo a lo esencial y sustantivo del mismo. El aprendizaje significativo se obtiene en la medida en que se establece un vínculo entre el nuevo material de aprendizaje y los conocimientos previos del alumno, relacionándose de manera sustantiva y no arbitraria con lo que el alumno ya sabe. Por lo tanto, el factor más importante que influye en un nuevo aprendizaje es cuánto se conoce, la claridad y precisión sobre el objeto de conocimiento, cómo está organizado y qué se sabe previamente sobre él.

Cada docente planifica situaciones de aprendizaje grupal, enfatizando diferentes aspectos como el contenido de enseñanza, el cómo, el dónde y el cuándo, con el objetivo de facilitar la internalización del conocimiento. Sin embargo, el rol que asume cada docente es diferente en cada caso. El sujeto uno se considera mediador entre el estudiante y el contenido, creando situaciones de aprendizaje grupal cooperativo. Esto implica generar actividades con momentos de reflexión, búsqueda y procesamiento de información, así como comunicación creativa de resultados, todo lo cual desarrolla las capacidades y la autonomía del aprendiz. Por otro lado, el sujeto dos prioriza el contenido y luego la lectura, además de otras estrategias que involucran procedimientos mentales que los estudiantes deben resolver en actividades en el aula para alcanzar el aprendizaje.

Estas diferencias reflejan la interrelación entre la postura de la ciencia geográfica y los marcos didáctico-pedagógicos de los docentes, que influyen en las decisiones estratégicas según las creencias individuales y la identidad profesional formada a lo largo de su trayectoria biográfica, previa incluso al acceso a los estudios universitarios.

Aunque cada uno se diferencia en las decisiones estratégicas áulicas al enseñar geografía local con diferentes modelos de enseñanza, es importante destacar que ambos consideran a los estudiantes. Ningún educador enseña sin buscar comprender, y romper con la enseñanza tradicional implica un proceso de reflexión sobre las propias prácticas educativas. En este sentido, los marcos legales no son suficientes; es fundamental “formar docentes reflexivos sobre sus propias prácticas”. La colonización del saber, las estrategias de enseñanza y la construcción de la identidad profesional son categorías que permiten a los docentes reflexionar sobre la influencia de su historia biográfica en sus planificaciones y en su acción en el aula.

7. Relevancia de la investigación y alcances

El verdadero potencial de la investigación biográfica radica en su capacidad para producir conocimiento que ayuda a comprender e interpretar la realidad educativa. Constituye una poderosa herramienta, especialmente pertinente para explorar el mundo de la identidad, los significados y el saber práctico (Bolívar, 2002; Carvalho y Ramos, 2014 citado en Domingo Segovia, J., Martos, L. D., y Martos Titos, A. 2017).

Investigar desde esta metodología permitió conocer e interpretar la construcción de la identidad docente en los profesores de geografía, a través del relato de sus historias de vida que conducen a un estudio interpretativo de casos particulares cargados de individualidad. Sin embargo, estos casos pueden analizarse desde categorías comunes que surgen de la interpretación de marcos conceptuales, permitiendo comparaciones análogas con otros docentes.

La biografía personal de cada uno se refleja en la construcción de su identidad profesional, la cual influye directamente en sus prácticas educativas, ya que cada experiencia, marcada por emociones, vivencias sociales, esfuerzos y desafíos, interviene en la toma de decisiones.

Por lo tanto, este enfoque no se limita a recopilar y analizar narraciones de experiencias, sino que invita activamente al diálogo en profundidad y a la reflexión sobre nuestras propias historias de vida.

8. Auto reinterpretando lo vivido en la investigación

Durante el proceso de construcción de este trabajo, atravesé varias etapas que contribuyeron significativamente a su conclusión. A lo largo de mi cursado en la maestría, cada seminario o taller presentaba un desafío que implicaba reflexionar sobre uno mismo y considerar la construcción gradual del objeto de investigación. Esta experiencia representó una forma novedosa de abordar mi trabajo académico, ya que, aunque anteriormente obtuve una especialización y una licenciatura, ninguna de ellas me había exigido tanto en términos de metacognición sobre mis propias prácticas.

Terminar el cursado de la maestría significó un desafío, ya que me encontré trabajando en solitario. No obstante, durante el curso aprendí a formar un grupo de estudio muy enriquecedor con varios colegas, que funcionaba como un apoyo emocional e intelectual en momentos de dudas.

Los desafíos fueron varios, especialmente como mujer, enfrentando una realidad muy común para muchas: los diferentes roles sociales que uno debe cumplir como docente, hija, madre y ama de casa. Los tiempos se acotan entre las diversas actividades.

Sin embargo, el tema de mi investigación, “las prácticas de enseñanza de la geografía local en las aulas formoseñas”, siendo parte de mi labor cotidiana, me generaba muchas dudas. La variabilidad en las estrategias y la selección de temas entre colegas con la misma formación resultaban un desafío para mí en términos de interpretación y comprensión.

Cada lugar tiene sus propias características. A pesar de la existencia de diferentes instrumentos legales que regulan el Sistema Educativo Provincial formoseño, aún persiste una fuerte resistencia a la enseñanza desde contenidos locales en diversas disciplinas, incluida la geografía en el nivel secundario, desde el enfoque de capacidades. Mi experiencia en las aulas me ha proporcionado una perspectiva diversa, dado que he sido docente suplente en varias escuelas públicas, tanto en la ciudad de Formosa como en áreas rurales. Esto me ha permitido dialogar y colaborar frecuentemente con colegas de diferentes trayectos educativos.

Este contexto ha despertado en mí una gran inquietud sobre las diversas estrategias de enseñanza que se aplican, diseñan y planifican dentro del mismo sistema educativo y en una misma escuela, incluso entre colegas que han recibido la misma formación académica universitaria. Esto me lleva a reflexionar que, aunque existen leyes que regulan la labor docente, detrás de cada docente hay pensamientos, diseños y acciones que desafían la idea de que las estrategias educativas son simples recetas aplicables en cualquier situación de enseñanza.

La valoración de la experiencia y los saberes que cada individuo adquiere en su vida cotidiana, durante su formación como alumno y como docente, así como las experiencias

acumuladas en las situaciones de enseñanza, son tan diversas como los propios momentos en los que cada docente asume su autonomía en el aula. El poder conocer la historia de vida de cada colega entrevistado, comprender su proceso de formación académica desde el inicio de su escolarización, así como las personas que lo motivaron a ser docente, me permitió acercarme más a los entrevistados y analizar no solo sus prácticas de enseñanza desde sus vivencias, sino también las mías.

Este enfoque biográfico de análisis es nuevo para mí, como investigadora. Ha representado un desafío desde las lecturas bibliográficas hasta la redacción de los cuadros de análisis, pero ha logrado romper la barrera que lleva a pensar que el docente es solo un aplicador de recetas. Más bien, revela al docente como un estratega del aprendizaje, que planifica según sus propias experiencias construidas a lo largo de su vida.

Agradezco infinitamente a todas las personas que formaron parte de mi proyecto de investigación: colegas, docentes de la maestría que contribuyeron a mi formación, y a mi familia que me acompañó en este largo trayecto de formación, aprendizaje, vivencias y emociones encontradas.

9. BIBLIOGRAFÍA

Aguilera Pupo, E. (2012). Los estilos de enseñanza, una necesidad para la atención de los estilos de aprendizaje en la educación universitaria. *Revista De Estilos De Aprendizaje*, 5(10), <https://doi.org/10.55777/rea.v5i10.962>

Álvarez, Z., Porta, L. y Sarasa, M. (2010). La investigación narrativa en la enseñanza: las buenas prácticas y las biografías de los profesores memorables.

Revista de Educación, (1), 159-179. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/12/56

Anijovich, R. y Mora, S. (2009). *Estrategias de enseñanza Otra mirada al quehacer en el aula*. Buenos Aires, Argentina. Aique Grupo Editor.

Arzuaga-Araujo, K., Meléndez-Murgas, R. (2020). Estrategias Docentes para el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cienciamatria*. 6(11), 43-57. <https://doi.org/10.35381/cm.v6i11.324>

Bakhtin, M. M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo, Martins Fontes.

Bazdresch Parada, M. (2000). *Identificar la práctica docente: ¿Qué hago, cómo lo hago y qué produce?* Edu. Doc. Centro de Documentación Sobre Educación.

Benejam, P. (1997). Capítulo II. Las finalidades de la educación social. En

Benejam, P., Joan. P. (Coord.) *Enseñar a aprender ciencias sociales. Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. (pp. 33-52). ICE. Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Barcelona. Horsori Editorial.

Blanc, M., García Ríos, D. (2016). *Geografía e inflexión decolonial cuando las representaciones del territorio dan cuenta de un pensamiento colonizado*. Actas I Simposio Estudios Descoloniales y Problemáticas Emergentes en Investigación Educativa.

Bolívar, A. (2012). Metodología de la investigación biográfico-narrativa: recogida y análisis de datos. *Dimensões epistemológicas e metodológicas da investigação (auto) biográfica*, 2(1), 79-109.

Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2021). *La investigación biográfica narrativa en educación, enfoque y metodología*. Editorial la muralla S.A

Botía Bolívar A., Segovia, J. D., y Cruz, M. F. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación: guía para indagar en el campo*. Grupo FORCE, Universidad de Granada.

Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. España. Editorial Antonio Machado.

Burbules, N. C. (1999). *El diálogo en la enseñanza: teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Busch, S. (2011). Historia del campo recontextualizador y su vínculo con el campo de producción en geografía en la Argentina. *Geograficando*, 8(8).

Recuperado a partir de

<https://www.geograficando.fahce.unlp.edu.ar/article/view/GEOv08n08a14>

Castells, M. (2001). *The internet Galaxy*. Oxford, Oxford University Press.

Celman, S. (2010). La dimensión ética de la docencia universitaria en tiempos de indignación y esperanza. *Revista de Educación*. 5(5), 13-26. Recuperado de https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/699/718

Chevallier, Y. (1998). *La transposición didáctica. Del saber sabio al saber al saber enseñado*. Aique Grupo Editor.

Cruz Fernández, J. M. (1998). Ciclos de vida de la enseñanza. *Cuadernos de Pedagogía*, (266), 52-57.

Cuadra, D. E. (2014). Los enfoques de la geografía en su evolución como ciencia. *Geográfica Digital*, 11(21), 1–22. <https://doi.org/10.30972/geo.11212186>

Davini, M. C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Buenos Aires: Paidós.

Delgado García, M. (2018). La metodología biográfica narrativa y posibilidades en el ámbito del docente universitario. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), <https://doi.org/10.24215/18537863e043>

Díaz Barriga Arceo, F., Hernández Rojas, G. (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. México. Mc Graw Hill Interamericana Editores.

Domingo Segovia, J., Martos, L. D. y Martos Titos, A. (2017). Los biogramas como trama y oportunidad para ubicar y comprender los procesos de desarrollo profesional e identitario. *Revista Del IIICE*, (41), 81-96. <https://doi.org/10.34096/riice.n41.5159>

Ellis, C., Adams, T. y Bochner, A. (2015). Autoetnografía: un panorama. *Astrolabio*, (14), 249–273. <https://doi.org/10.55441/1668.7515.n14.11626>

Fernández Caso M. V., Gurevich, R. (2014). *Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de Profesores*. Buenos Aires. Biblos. Disponible en

Ferreiro Gravie, R. (2007). *Estrategias didácticas del aprendizaje cooperativo. El constructivismo social: una nueva forma de enseñar y aprender*. México. Ed. Trillas.

Flores, G., Álvarez, Z., Porta, L. (2013). La buena enseñanza en la educación superior: profesores memorables y valores morales. *Revista Magistro*, 7(13), 81108.

Furlani de Civit, Ma. E.; Gutiérrez de Manchón, Ma. J. (1992). *Reflexiones sobre el quehacer del geógrafo*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, U.N.C. Mendoza, Argentina.

García, C. M. (1999). Estudio sobre estrategias de inserción profesional en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación. Formación docente*. (19), 101143. Recuperado de <https://rieoei.org/RIE/article/view/1056/2012>

García, M. y Vaillant, D. (2010). *Desarrollo profesional docente: ¿cómo se aprende a enseñar?* Madrid. Nancea, S. A. de Ediciones.

González, H., Pantolini, V., y Suárez, M. (2007). ¿Cuál es mi puesto de trabajo? *Revista la educación en nuestras manos*.

Hernández Sampieri, H., Fernández Collado, C. y Lucio, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. 4ta. Ed. Editorial McGraw-Hill Interamericana.

Huberman, M. (1989). Las fases de la profesión docente: ensayo de descripción y provisión. *Curriculum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa* 1(2), 139-159.

Jackson, P. (1998). *La vida en las aulas*. 5ta Ed. Madrid, España. Ediciones Morata S. L.

Jure, S., Echaide, M. y Piancazzo, M. (2013). *Las configuraciones didácticas en el séptimo proyecto de investigación*. 10mo Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, 9 al 13 de septiembre, La Plata. En Memoria Académica.

Disponible

en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3003/ev.3003.pdf

Langford, G. (1993). La enseñanza y la práctica social.: En Carr W. *Calidad de la enseñanza e investigación- acción*. Sevilla, España. Díada Editora.

Ley de Educación Nacional N.º 26206 (2006). Disponible en

<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac58ac89392ea4c.pdf>

Ley Federal de Educación Nacional N.º 24195 (1993). Disponible en <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24195-17009/texto>

Lossio, Oscar (2017). Didáctica de la Geografía: prácticas escolares y formación de profesores. En *Didáctica de la geografía: notas de investigación y problematización de las prácticas de enseñanza*. Fernández Caso, M. V.; Gurevich, R. (dirs.) 1(1), 137-144. doi: <https://doi.org/10.14409/rl.v1i1>

Marcelo, C. (2013). Las tecnologías para la innovación y la práctica docente. *Revista brasileira de educação*, (18), 25-47.

Marcelo, C. y Vaillant D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid, Nancea. S. A. de Ediciones.

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa (2019). Diseño Curricular del Ciclo Básico para la Educación Secundaria. Recuperado de https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_15641557

[71.pdf](#)

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa. (2014). Ley

General de Educación Provincial N.º 1613. Disponible en

<https://www.formosa.gob.ar/modulos/educacion/templates/files/leyes/ley1613.pdf>

Ministerio de Cultura y Educación de la Provincia de Formosa. Subsecretaría de Educación. Resolución N.º 314/12 (2012). Líneas de Política Educativa Provincial para el Enfoque de Desarrollo de Capacidades y Escolarización Plena. Disponible en

https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/RESOLUCI%3D3N_N_314_12_MCyE.pdf

Monereo, C. (Coord.). (1997). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del profesorado y aplicación en la escuela*. Barcelona. Editorial Graó.

Monereo, C., Castelló, M., Clariana, M., Palma, M., y Pérez, M. (1994). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.

Moreira, M.A. (2002). *Investigación en educación en ciencias: métodos cualitativos*. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Moreno, J. M. (1997). *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. Madrid. Mundo Docente. Recuperado de www.soplad.org.ar/mundodoc/investigaciones

Muñoz Guevara, L. y Musayón-Oblitas, Y. (2017). Planificación punto de partida del procesos de enseñanza y aprendizaje para el diseño de la metodología. En

Blanco y Negro. 8(1), 29-44. Recuperado de <https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/enblancoynegro/article/view/18959>

Ogalde, I. (2003). *Los Materiales Didácticos Medios y Recursos de apoyo a la docencia*. México. Ed. Trillas.

Parrilla, A. (2009). *¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa*. Revista de Educación, (349), 101-118.

Pastor, P. (2013). *Proyecto de enseñanza para el desarrollo de capacidades. Cuaderno de geografía*. Gobierno de la provincia de Formosa. Ministerio de Cultura y Educación.

Pastor, P. (2019). *Procesos territoriales en la provincia de Formosa*. Gobierno de la provincia de Formosa Ministerio de cultura y Educación. Asociación de geógrafos de Formosa GEOFOR.

Pérez Gómez, A. (2007). Aprender a enseñar. La construcción del conocimiento en la formación del profesorado en *Profesorado y otros profesionales de la educación*, Madrid, MEC. Octaedro.

Porta, L., Aguirre, J. y Bazán, S. (2017). La práctica docente en los profesores memorables. Reflexividad, narrativa y sentidos vitales. *Revista: Diálogos Pedagógicos*. 15(30), 15-36. [https://doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)01](https://doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)01)

Porta, L., Flores, G. (2012). Valores morales en la educación superior. Abordaje biográfico-narrativo desde profesores universitarios memorables. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*. 6(1). doi: [10.19083/ridu.6.37](https://doi.org/10.19083/ridu.6.37)

Prats Cuevas, J. (Coord.). (2011). *Didáctica de la geografía y de la historia*. España. Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica.

Pujadas Muñoz, J. J. (1992). *El método biográfico: El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. España. Centro de Investigaciones Sociológicas.

Quintero Palacios, S. (1991). *Geografía nacional y educación pública: la participación de la geografía en la formación de la nacionalidad argentina (1862-1917)*. Memorias del III Encuentro de Geógrafos de América Latina. México: Universidad de Toluca.

Ramírez, B. (2007). La geografía regional: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Investigaciones Geográficas*. (64), 116-133. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (1998). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56906408>

Reboratti, C. (2001). *La geografía profesional en Argentina*. Instituto de Geografía. Buenos Aires. Argentina. Recuperado de <http://ojs.umc.cl/index.php/estudioseneducacion/article/view/305>

Revilla, J. (2003). Los anclajes de la identidad personal Athenea Digital. *Revista de Pensamiento e Investigación Social*, (4). Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/537/53700404.pdf>

Rodríguez de Moreno, E. (2010). *Geografía Conceptual. Enseñanza y aprendizaje de la geografía en la educación Básica Primaria*. Bogotá. Tercer Mundo Editores.

Rojas de Rojas, M. (2004). Identidad y cultura. *Educere*, 8(27), 489-496. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602707>

Román, D., Saldarriaga, L., y Moreno, E. (2022). Las narrativas educativas: una forma de comprender la educación. *Revista Estudios En Educación*, 5(9), 97-115.

Romero, L. (Coord.). (2004). La Argentina en la escuela la idea de nación en los textos escolares. Los textos de geografía: un territorio para la nación. En: *La Argentina en la Escuela*. FCE.

Rosso, I. y Olivieri, R. (2019). Las prácticas de enseñanza de los profesores noveles en el nivel secundario. *Clio & Asociados* (28), 90-98. En Memoria Académica https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10095/pr.10095.pdf

Sánchez, D. C. (2017). *Contribución del análisis espacial a la ciencia y a la geografía. Referencia Histórico-Bibliográfica*. Buenos Aires, Argentina. Editorial Académica Española.

Sanjurjo, L. O. (2011). La clase: un espacio estructurante de la enseñanza. *Revista de Educación*. 2(3), 71-84. Recuperado de

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/46/90

Sanjurjo, L. O. (2012). Socializar experiencias de formación en prácticas profesionales: un modo de desarrollo profesional. *Praxis Educativa (Arg.)*. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades* (1998). XVI(1), 22-32. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153124649003>

Sarasa, M. C. (2018). Relatos entramados de futuras identidades profesionales docentes: una indagación narrativa en la formación inicial del profesorado de inglés. *Revista de Educación*, (13), 223-225. Recuperado de

https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/2737/2717

Sayago, Z. B., Chacón Corzo, M. A. y Rojas de Rojas, M. (2008). Construcción de la identidad profesional docente en estudiantes universitarios. *Educere*, 12(42), 551-561.

Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, PaidósMEC.

Shulman, L. S. (2001). Conocimiento y enseñanza. *Estudios públicos*. (83). Recuperado de <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/836>

Shulman, L. S. (2011). Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 9(2).

Recuperado de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>

Souto González, X. M. (2013). Didáctica de la Geografía y currículo escolar. En González, R., Lázaro y Torres, M. y Marrón Gaité, M. (Coords.), *Innovación en la enseñanza de la geografía ante los desafíos sociales y territoriales*. (pp. 121-147. España. Colección Actas.

Souto, P. (coord.) (2016). *Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía*. 1a ed. Buenos Aires. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras

Universidad de Buenos Aires. Disponible en

https://www.pucv.cl/uuaa/site/docs/20200430/20200430113034/2011_souto_benedetti_territoriolugarpaisaje_baja.pdf

Souto, X. M. (1996). *Didáctica de la geografía: Problemas sociales y conocimiento del medio*. Madrid. Editorial del Lesbal.

Tenti Fanfani, E., (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99),335-353. Recuperado

de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>

Tenti Fanfani, E. (2021). Reflexiones sobre la construcción social del oficio docente. En Vélaz de Medrano Ureta, C. y Vaillant Alcalde, D. *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. (pp. 39-48). España. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), Servicio de Publicaciones.

Torres Herrera. M. (2005) La identidad profesional docente del profesor de educación básica en México. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*,

28(1), 237-239. Recuperado de

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545365018>

Traverso, O. V., Picco, S. (2011). Sentidos personales y configuraciones de acción tras la semejanza de las palabras. *Ciencias de la Educación*, 5(5). Disponible en http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5435/pr.5435.pdf

Uncala, G. S. (2008). *Los estilos de enseñanza del profesor/a. Experiencias educativas*. FETE-UGT. Sevilla.

Valle, A., Manrique, L., y Revilla, D. (2022). *La investigación descriptiva con enfoque cualitativo en educación*. Pontificia Universidad Católica de Perú.

Facultad de Educación. Recuperado de

<https://files.pucp.education/facultad/educacion/wp-content/uploads/2022/04/28145648/GUIA-INVESTIGACION-DESCRIPTIVA20221.pdf>

Velasco, M. F. (2017). Paulo Freire, Paul Ricoeur y la identidad narrativa. *Realidad, Revista De Ciencias Sociales y Humanidades*, 123, 117147. <https://doi.org/10.5377/realidad.v0i123.3317>

Vélaz de Medrano, C., Vaillant, D., Esteve, J. M., Tenti Fanfani, E., Novoa, A., Lombardi, G. y Tancredi, B. (2009). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. OEI.

Verna, A., Moalla, E. y Sánchez Escalante, C. (2010). *Perfil para la formación de*

Profesores de Historia y Geografía, un análisis desde las propuestas curriculares. Universidad Nacional de Catamarca. Secretaría de Ciencia y Tecnología. Editorial Científica Universitaria.

Villalobos, L. (2012) Reseña y aportes de la hermenéutica: miradas desde el constructivismo. *Revista de Psicología*, 1(21), 60-61.

Viseu, J., Neves de Jesus, S., Rus, C. y Canavarró, J. M. (2016). Motivación docente, satisfacción laboral y capital psicológico positivo: una revisión de la literatura. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología Educativa*, 14(2), 439-461. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293146873011> Vivas de Chacón, M.; Becerra

Torres, G. y Díaz Herrera, D. (2005). La formación del profesor novel en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Los Andes Táchira. *REDIE. Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 7(1), Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15507102.pdf>

Xouto, X. M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (79). doi:

<https://doi.org/10.21138/bage.2757>

Zusman, P. y Correa Morales, E. (2001). Naturaleza y tradición en los orígenes de la Geografía argentina El proyecto disciplinario de Elina Correa Morales. *Terra Brasilis*, (3). Recuperado de <https://doi.org/10.4000/terrabrasilis.335>

Anexos

Anexo N° I Permiso Institucional y Plan de estudio de la Carrera Profesorado en Geografía

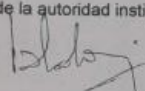
Consentimiento Institucional de Vice Decano de la Facultad de Humanidades, De la Universidad Nacional de Formosa pone en conocimiento el análisis del Plan de Estudio de la Carrera Profesorado en Geografía


CONSENTIMIENTO INSTITUCIONAL PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "Análisis de las relaciones entre las decisiones profesionales y la identidad docente en las prácticas de enseñanza de la geografía formoseña en el Ciclo Secundario", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, se autoriza a la maestranda **Martina Ruth Elizabeth**, dirigida por el Mg. **Albornoz, Juan** a realizar las actividades que se desprende de ese proyecto, siempre y cuando los participantes sean debidamente informados.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario,

Nombre de la autoridad institucional:
Firma:  Prof. Ricardo C. Valdivinos
VICE-DECANO
Facultad de Humanidades
UNaF

Nombre de la tesista: **Martina Ruth Elizabeth**
Firma: 

Plan de estudio de la Carrera Profesorado en Geografía

UNIVERSIDAD NACIONAL DE FORMOSA
 FACULTAD DE HUMANIDADES
 CARRERA DE GEOGRAFIA
 PROYECTO DE MODIFICACIÓN DE PLANES DE ESTUDIOS
 PROFESORADO Y LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA

1-PRESENTACIÓN:

El objetivo básico de la Geografía ha sido y es, el estudio del espacio, así como de las relaciones del hombre con su entorno.

Hoy, a fines del siglo XX los problemas espaciales y la relación hombre-naturaleza, esencia misma de la Geografía, han adquirido una nueva dimensión dentro del campo geográfico.

El enorme impacto que a escala mundial ha supuesto el desarrollo tecnológico y socioeconómico de las sociedades desarrolladas: crecimiento acelerado de la población mundial, agotamiento de los recursos naturales, nuevos problemas medioambientales y ecológicos, subdesarrollo, pobreza y utilización estratégica del espacio, entre otros, han motivado un creciente interés general, favorecido por el desarrollo de los modernos medios de comunicación hacia estas cuestiones, que desde siempre han formado parte del quehacer geográfico.

Es por ello que la reforma de la curricula tanto del profesorado como de la licenciatura en Geografía, que aquí se presenta, responde en su organización a un tronco común de asignaturas pertenecientes a las Ciencias Geográficas. A partir de allí el estudiante tiene la posibilidad de optar por el grado universitario que desee (profesorado y/o licenciatura) con aprobación de las asignaturas correspondientes a cada orientación.

2-ASIGNATURAS COMUNES A AMBAS CARRERAS (TRONCO COMÚN)

ORDEN	ASIGNATURA	CURSO EN QUE SE DICTA
1	Introducción a la Geografía	Primer año
2	Geodinámica	Primer año
3	Climatología	Primer año
4	Lengua y Comunicación	Primer año
5	Geomorfología	Primer año
6	Hidrografía Marina y Continental	Primer año
7	Técnicas en Geografía I: (Cartografía)	Primer año
8	Fundamentos de Economía	Primer año
9	Biogeografía y Geografía Ambiental	Segundo año
10	Geografía de la Población	Segundo año
11	Geografía Urbana y Agraria	Segundo año
12	Fundamentos de Antropología	Segundo año
13	Política y Economía de los Recursos Naturales	Segundo año
14	Técnicas en Geografía II: Sensores Remotos y SIG	Segundo año
15	Geografía de Formosa y de la Región del NEA	Tercer año
16	Geografía Argentina	Tercer año
17	Geografía de América	Tercer año
18	Geografía Económica y Política General	Tercer año
19	Geografía de los Espacios Mundiales I	Tercer año
20	Geografía de los Espacios Mundiales II	Tercer año
21	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	Cuarto año

24	Historia Social y Económica Argentina	Cuarto año
25	Seminario de Aplicación Geográfica	Cuarto año
26	Metodología y Técnica de la Investigación Geográfica	Cuarto año
27	Idioma Moderno (Inglés)	en cualquier año
*	Viaje de Estudio I	en cualquier año
*	Viaje de Estudio II	en cualquier año

* Este Plan de Estudio también comprende: 2 (dos) viajes de Estudio, obligatorios con presentación y aprobación de los informes correspondientes

3-ASIGNATURAS EXCLUSIVAS DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA

ORDEN	ASIGNATURAS	CURSO EN QUE SE DICTA
1	Pedagogía	Primer año
2	Psicología y Cultura del Sujeto que Aprende	Segundo año
3	Didáctica General	Segundo año
4	Análisis de las Instituciones Educativas	Segundo año
5	Seminario I	Tercer año
6	Didáctica Especial de la Geografía	Tercer año
7	Seminario II	Tercer año
8	Práctica Profesional	Cuarto año

4-ASIGNATURAS EXCLUSIVAS DE LA LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA

ORDEN	ASIGNATURA	CURSO EN QUE SE DICTA
1	Fundamentos de Estadística	Segundo año
2	Seminario de Fisiogeografía	Segundo año
3	Seminario de Geografía Humana	Tercer año
4	Historia Social y Política Contemporánea	Tercer año
5	Fundamentos de Informática	Cuarto año
6	Taller de Tesis	Cuarto año
7	Tesis de Licenciatura	Cuarto año

TOTAL DE ASIGNATURAS DEL TRONCO COMÚN: 27

TOTAL DE ASIGNATURAS EXCLUSIVAS DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA: 8

TOTAL DE ASIGNATURAS EXCLUSIVAS DE LA LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA: 7

TOTAL DE ASIGNATURAS DEL PROFESORADO EN GEOGRAFÍA: 35 Y DOS VIAJES DE ESTUDIO

TOTAL DE ASIGNATURAS DE LA LICENCIATURA EN GEOGRAFÍA: 34 CON DOS VIAJES DE ESTUDIO Y LA TESIS DE LICENCIATURA

1- IDENTIFICACIÓN DEL PROYECTO:

Plan de Estudios del Profesorado en Geografía

2- RESPONSABLES DEL PROYECTO:

2.1. Organismo responsable de la elaboración del Proyecto

- a) Comisión Intercarreras, para la elaboración de pautas orientadoras para la reformulación de la propuesta curricular de la Formación Docente (Resolución N° 074-99), del Decanato de la Facultad de Humanidades.
- b) Comisión de Directores de Carrera y Docentes de las mismas, según Resolución N° 074-99 del Decanato de la Facultad de Humanidades.

Miembros integrantes:

- a) Campo de la Formación Especializada: Profesores: Eduardo Isaac VÁRELA, Beatriz RIGONATTO DE SAPKUS y Alicia ROSSI DE ANTONY

Colaboradores: Profesores: Ricardo Omar CONTE, Carlos Enrique GUZMÁN, Nidia CORONEL, Sergio Omar SAPKUS, María Beatriz ROMERO, Carlos Fernando ANTONY, Yolanda Pilar SERRA y Antolín Ernesto MORAL.

- b) Campo de la Formación General Pedagógica y Especializada: Profesoras: Marta DATO DE GONZALEZ, Olga LOYO, Lidia CÁCERES DE DENIS, Berta EL GANDUR y Nidia LÓPEZ DE VALDOVINOS.

Unidad académica responsable del Proyecto: Carrera de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa

2.2. Implementación:

Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa

3- FUNDAMENTACIÓN:

La reforma del Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa responde a las necesidades de adecuar la oferta de esta Casa de Estudios a las demandas académicas, pedagógicas y de investigación actuales en el campo de la ciencia geográfica, acorde con el espíritu de la Ley de Educación Superior N° 24.521/95 dentro del marco jurídico- institucional de la Ley Federal de Educación N° 24.195/93.

En esta época de cambios mundiales y evolución hacia nuevos paradigmas, el campo de la Geografía se amplía día a día. La superabundancia espacial de fin de siglo exige una revalorización de la ciencia geográfica sustentada en los cambios geopolíticos, económicos y ambientales a escala planetaria. La realidad actual nos revela su fundamento geográfico y de ello deriva la inmediata aplicación de la disciplina en la dimensión ambiental - social y su gran valor formativo.

Por otra parte, para elaborar el presente proyecto de reforma del Profesorado en Geografía se han tenido en cuenta los siguientes documentos: La Ley Federal de Educación, Ley de Educación Superior, Acuerdo Marco para la Educación Polimodal, Contenidos Curriculares Básicos para la Formación Docente en el Tercer Ciclo de la Escuela General Básica y Educación Polimodal, Documentos para la Transformación Docente Continua (A. 14) del Consejo Federal de Cultura y Educación de la Nación, Contenidos Básicos Comunes de la Escuela General Básica y de la Educación Polimodal aprobados por el Consejo Federal de Educación.

También se consultaron diversos planes de estudios de las carreras de Profesorado en Geografía de distintas universidades nacionales y privadas argentinas.

5- OBJETIVOS:

Brindar una formación docente integral tanto desde el punto de vista teórico como metodológico, en los conocimientos específicos y en los conocimientos didáctico- pedagógicos que permitan al egresado insertarse adecuadamente dentro del Sistema Educativo Nacional, en todos sus niveles.

Destacar el rol protagónico de la Geografía en las áreas de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Medio - Ambientales, al abordar el estudio de los espacios construidos a través de los procesos sociales sobre el sustrato medio- ambiental.

Proponer el abordaje dinámico, globalizador y flexible de las distintas problemáticas inherentes a las relaciones socio- espaciales y medio- ambientales que constituyen el objeto de estudio de la Geografía.

6- CARACTERÍSTICAS DE LA CARRERA:

6.1. Nivel

Carrera de grado

6.2. Acreditación

Título: Profesor en Geografía

6.3. Alcances del título

La formación de grado del Profesor en Geografía comprende tres áreas: Geografía, Ciencias Sociales y Formación Ética y Ciudadana, y lo acredita para:

- a) Diseñar, planificar, conducir y evaluar proyectos institucionales de enseñanza y aprendizaje como Coordinador del Área de Ciencias Sociales y/o Geografía en todos los niveles del Sistema Educativo.
- b) Diseñar, planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de la Geografía y de las Ciencias Sociales en todos los niveles del Sistema Educativo.
- c) Diseñar, planificar, conducir y evaluar proyectos de investigación educativa y disciplinar en Geografía y/o Ciencias Sociales.
- d) Diseñar, planificar, conducir y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de los contenidos correspondientes al Área de Formación Ética y Ciudadana en todos los niveles del Sistema Educativo.

6.4. Perfil del egresado

El egresado con el título de Profesor en Geografía deberá:

El enorme impacto que a escala mundial ha supuesto el desarrollo tecnológico y socioeconómico de las sociedades desarrolladas; crecimiento acelerado de la población mundial, agotamiento de los recursos naturales, nuevos problemas medio-ambientales y ecológicos, subdesarrollo, pobreza y utilización estratégica del espacio entre otros, han motivado un creciente interés general - favorecido por el desarrollo de los modernos medios de comunicación - hacia estas cuestiones, que desde siempre han formado parte del quehacer geográfico.

El Plan de Estudios de la carrera de Profesorado en Geografía ha sido concebido para formar docentes e investigadores capaces de interpretar las diversas realidades espaciales en el marco de las actuales corrientes del pensamiento de la ciencia geográfica, brindando una formación epistemológica que propicie la creatividad, la crítica y el compromiso científico.

Los nuevos desarrollos teóricos y metodológicos de la Geografía y de la Didáctica justifican la necesidad de renovar tanto los conocimientos como la manera de enseñarlos, es decir, desarrollar nuevos contenidos que resulten significativos para entender la realidad social y que al mismo tiempo generen en los alumnos actitudes comprometidas con su medio socio-cultural.

La Geografía interpreta la configuración ambiental-espacial y estudia la organización humana del espacio a través de sus principios: de causalidad, correlación, localización y diferenciación areal.

Comprende la distribución de los ambientes, de los recursos naturales, de los hombres, de las actividades económicas etc. Y busca establecer las leyes que gobiernan los nodos, el dinamismo de las regiones, las formas y las funciones de las ciudades; de los ambientes rurales, las localizaciones industriales, la difusión espacial de fenómenos diversos, como por ejemplo las enfermedades etc. En definitiva, tiene una honda preocupación por el espacio (el medio) y por la sociedad (el hombre). Esto se fundamenta en que toda acción humana está referenciada a la superficie terrestre y vinculada a ella por una red de interacciones complejas.

Si se tiene en cuenta que la década de los 90' se caracteriza por la continuidad de un proceso de transformación y globalización, donde las fronteras nacionales parecen desdibujarse y surgen otras formas de organizaciones supranacionales, la Geografía permite interpretar estos procesos facilitando la identificación de las variables constitutivas de la organización territorial y las acciones generadoras de cambios espaciales.

El diseño curricular de la carrera de Profesorado en Geografía se enmarca en el contexto de la reforma educativa y en el rol de la Universidad en la formación de geógrafos, tanto docentes como investigadores, competentes en su ciencia, y que puedan desempeñarse con idoneidad frente a las demandas pedagógicas y científicas actuales.

4- ANTECEDENTES:

La carrera de Geografía de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa destaca como primer antecedente la existencia del Profesorado en Geografía en el Instituto Universitario dependiente de la Universidad Nacional del Nordeste (U.N.N.E), durante el período 1971 - 1976.

En 1984 luego de un paréntesis en el dictado de la carrera, nuevamente en el citado Instituto Universitario se reabre la carrera de Profesorado en Geografía adoptándose el Plan de Estudios vigente en la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional del Nordeste. Dicha Curricula no ha sido modificada hasta el presente.

La carrera pasó luego al ámbito de la Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de Formosa, donde se encuentra actualmente, tras la creación de esta Alta Casa de Estudios en el año 1988, mediante la Ley N° 23.631, donde en su artículo 4 se transfieren las unidades académicas con sus respectivas cátedras al ámbito de la U.Na.F.

En el año 1991 se crea como carrera a término la Licenciatura en Geografía, dentro del ámbito del entonces Departamento de Geografía, cuyo dictado finalizó en el año 1998.

- b) Investigar y evaluar con criterios fundamentados las prácticas docentes propias y ajenas, áulicas e institucionales, como metodología fundamental para la propia formación permanente y transformadora.
- c) Concretar proyectos de investigación educativa apegados a la investigación geográfica, de las Ciencias Sociales y de las Ciencias Medio- Ambientales.
- d) Analizar y evaluar las propuestas educativas en vigencia y los proyectos innovadores que se les presenten en sus diversos componentes, a fin de decidir con fundamentos su participación de apoyo y elaboración crítica.

6.5. Requisitos

Para ingresar a cursar la carrera de Profesorado en Geografía los postulantes deberán poseer título de Nivel Medio o Polimodal, expedido por Instituciones Educativas Oficiales o Privadas debidamente reconocidos por los organismos educativos oficiales.

6.6. Organización del Plan de Estudios

6.6.1 Fundamentación de las áreas establecidas.

Área de las Disciplinas Fisiogeográficas: esta área está compuesta por las siguientes asignaturas: Geodinámica, Geomorfología, Climatología, Hidrografía Continental y Marina, Biogeografía y Geografía Ambiental.

La importancia de esta área radica en el estudio pormenorizado de las bases naturales imperantes en los diferentes ambientes que conlleva a una valoración de los recursos naturales, su aprovechamiento y la toma de conciencia para su explotación racional que redundará en la preservación de los mismos. El estudio de las problemáticas de estas disciplinas tienden también a una mejor comprensión de los eventos normales de la naturaleza, y en consecuencia el hombre genera estrategias para hacer frente a la vulnerabilidad de los mismos.

Área de los Espacios Integrados: esta área está integrada por las siguientes asignaturas: Geografía de la Población, Geografía Urbana y Agraria, Política y Economía de los Recursos Naturales, Geografía de Formosa y de la Región del NEA, Geografía Argentina, Geografía de América, Geografía de los Espacios Mundiales I y Geografía de los Espacios Mundiales II.

En esta área se hace hincapié en el estudio del hombre como sujeto social-productor-organizador y transformador de los espacios. Aquí la Geografía permite interpretar estos procesos facilitando la identificación de las variables constitutivas de la organización territorial y las acciones generadoras de cambios espaciales, donde las fronteras nacionales parecen desdibujarse y surgen otras formas de organizaciones supranacionales, pero que también da lugar a una revalorización de las particularidades regionales.

Área de las Disciplinas Metodológicas Instrumentales: esta área comprende las siguientes asignaturas: Pedagogía, Técnica de Geografía I (Cartografía), Didáctica General, Técnicas en Geografía II (Sensores Remotos y SIG), Seminario I (Estado Actual de la Investigación sobre el Aprendizaje y el Desarrollo Derivaciones en el campo escolar), Didáctica Especial de la Geografía, Seminario II (Temáticas optativas referidas a la realidad educativa), Lengua y Comunicación, Idioma Moderno (Inglés), Práctica Profesional, Seminario de Aplicación Geográfica, Metodología y Técnicas de Investigación Geográfica y Viajes de Estudio I y II.

Estos espacios curriculares proponen el abordaje de distintas temáticas que hacen al conocimiento de la metodología y del instrumental propio de cada disciplina desde los nuevos enfoques que implica su reconocimiento en el campo de las Ciencias Sociales.

En un mundo tan complejo y cambiante se hace imprescindible la incorporación de saberes acordes con los avances tecnológicos que permitan el estudio informatizado y sistematizado de los espacios geográficos.

A manera de innovación con respecto al Plan anterior se destaca la realización de dos (2) Viajes de Estudios obligatorios a lo largo de la Carrera donde se desarrollarán actividades inherentes a trabajos de campo e investigación con proyección interdisciplinaria.

Área de las Ciencias Sociales: Las asignaturas de esta área son: Fundamentos de Ecología, Fundamentos de Antropología, Fundamentos de Sociología y Ciencia Política, Epistemología de las Ciencias Sociales, Historia Social y Económica Argentina, Problemáticas Filosóficas.
 El espacio socialmente construido debe ser abordado a partir del conocimiento multidisciplinario que proviene de las diversas ramas científicas de las Ciencias Sociales.
 En estos espacios se prevé análisis que promuevan la reflexión sobre la especificidad epistemológica de las Ciencias Sociales y los fundamentos de los procesos de formación del conocimiento en las Ciencias Sociales.

6.7. Distribución horaria

CÓDIGO	ASIGNATURA	HRS. SEM.	HRS. TOT.	REGIMEN
CICLO BÁSICO				
PRIMER AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE				
01	Introducción a la Geografía	06	90	cuatrimestral
02	Geodidáctica	06	90	cuatrimestral
03	Climatología	06	90	cuatrimestral
04	Lengua y Comunicación	06	90	cuatrimestral
05	Pedagogía	04	70	anual
SEGUNDO CUATRIMESTRE				
06	Geomorfología	06	90	cuatrimestral
07	Hidrografía Marítima y Costanera	06	90	cuatrimestral
08	Técnicas en Geografía I	06	90	cuatrimestral
09	Fundamentos de Economía	06	90	cuatrimestral
CARGA HORARIA ANUAL: 840 HORAS				
SEGUNDO AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE				
10	Biogeografía y Geografía Ambiental	06	90	cuatrimestral
11	Geografía de la Población	06	90	cuatrimestral
12	Psicología y Cultura del Sujeto que Aprende	06	90	cuatrimestral
13	Geografía Urbana y Agraria	04	120	anual
14	Didáctica General	04	120	anual
SEGUNDO CUATRIMESTRE				
15	Fundamentos de Antropología	06	90	cuatrimestral
16	Técnicas en Geografía II	06	90	cuatrimestral
17	Política y Economía de los Recursos Naturales	06	90	cuatrimestral
18	Análisis de las Instituciones Educativas	06	90	cuatrimestral
CARGA HORARIA ANUAL: 870 HORAS				
TERCER AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE				

19	Geografía de Formas y de la Región del MSA	06	90	cuatrimestral
20	Geografía de los Espacios Mundiales I	06	90	cuatrimestral
21	Geografía Argentina	06	90	cuatrimestral
22	Seminario I	06	90	cuatrimestral
23	Geografía Económica y Política General	04	120	anual
SEGUNDO CUATRIMESTRE				
24	Geografía de los Espacios Mundiales II	06	90	cuatrimestral
25	Geografía de América	06	90	cuatrimestral
26	Didáctica Específica de la Geografía	06	90	cuatrimestral
27	Seminario II	06	90	cuatrimestral
CARGA HORARIA ANUAL: 840 HORAS				
CICLO SUPERIOR				
CUARTO AÑO				
PRIMER CUATRIMESTRE				
28	Fundamentos de Sociología y Ciencia Política	06	90	cuatrimestral
29	Epistemología de las Ciencias Sociales	06	90	cuatrimestral
30	Problemática Filosófica	06	90	cuatrimestral
31	Práctica Profesional		100	anual
SEGUNDO CUATRIMESTRE				
32	Historia Social y Económica Argentina	06	90	cuatrimestral
33	Seminario de Aplicación Geográfica	06	90	cuatrimestral
34	Metodología y Técnicas de Investigación Geográfica	06	90	cuatrimestral
CARGA HORARIA ANUAL: 840 HORAS				
OTROS REQUISITOS				
35	Idioma Inglés	06	90	cuatrimestral
-	Viaje de Estudio I			
-	Viaje de Estudio II			
<ul style="list-style-type: none"> Los viajes de Estudios I y II representan otro requisito obligatorio para el cumplimiento del Plan. Estos son actividades como prácticas docentes y de apoyo de campo y verificación de los contenidos curriculares. Los objetivos planteados para esta actividad, propenden al logro de experiencias integradoras, orientadas en alumnos, guiados por profesores de diversas asignaturas, relacionados hechos y fenómenos geográficos que lleven a la comprensión de la realidad desde nuestra perspectiva situada. Por esta parte aplicarán métodos y técnicas que les permitan explicar la especialidad de dicho fenómeno. Los viajes serán organizados por la Carrera de Geografía con la coordinación de los diferentes años por nivel, involucrando a los docentes de las instancias que los realizan además planificadas a nivel de trabajo de campo. Al finalizar la carrera, los alumnos deberán acreditar el cumplimiento del requisito académico Viajes de Estudio con la Oficina de Admisión de la Facultad, mediante certificación expedida por la Dirección de la Carrera. 				

Anexo N° II Consentimiento de los participantes de las entrevistas

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "*Análisis de las relaciones entre las decisiones profesionales y la identidad docente en las prácticas de enseñanza de la geografía formoseña en el Ciclo Secundario*", llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda **Martina Ruth Elizabeth**, dirigido por el Mg. **Albornoz, Juan**.

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 28 febrero 2023

Nombre de la persona: Acosta Sara

Firma:



Nombre de la tesista: Martina Ruth Elizabeth

Firma:



CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA TESIS DE LA MAESTRÍA EN PRÁCTICA DOCENTE

Luego de haber sido debidamente informada/o de los objetivos y procedimientos de esta investigación que sirve de base a la Tesis denominada "*Análisis de las relaciones entre las*

decisiones profesionales y la identidad docente en las prácticas de enseñanza de la geografía formoseña en el Ciclo Secundario”, llevada a cabo para cumplimentar los requisitos académicos de la Maestría en Práctica Docente de la Facultad de Humanidades y Artes-UNR y, mediante la firma de este documento, acepto participar voluntariamente en el trabajo que está llevando a cabo la maestranda **Martina Ruth Elizabeth, dirigido por el Mg. Albornoz, Juan.**

Se me ha notificado que mi participación es totalmente libre y voluntaria y que aún después de iniciada puedo rehusarme a responder cualquiera de las preguntas o decidir suspender mi participación en cualquier momento, sin que ello me ocasione ningún perjuicio.

Acepto que mis aportes sean publicados, guardando el derecho de decidir sobre la publicación de mis datos.

Entiendo que los resultados de la investigación me serán proporcionados si los solicito y que todas las preguntas acerca del estudio o sobre los derechos a participar en el mismo me serán respondidas.

Rosario, 15 febrero 2023

Nombre de la persona: Ciabbattoni Daiana

Firma:



Nombre de la tesista: Martina Ruth Elizabeth

Firma:



Transcripción de la Entrevista Sujeto N 1

A. Esbozo biográfico general:

Sexo y edad: femenino 36

Años de ejercicio docente; 13

Mencionar las Instituciones en la que trabajo considerando si son públicas o privadas, rurales o urbanas: *“siempre trabaje en instituciones públicas urbanas”*

B. Primera etapa biográfica: biografía escolar:

¿Dónde hizo la primaria y secundaria? *“Ambas en la ciudad de Formosa, en colegios públicos de la ciudad. La primaria y la secundaria la hice en el mismo colegio”.*

Mencione la influencia en su vida profesional docente, de profesores, compañeros, materias en la primaria y/o secundaria: *“lo que más me marco fue que, para pasar al Ciclo Básico Secundario tenía que elegir la orientación, en ese entonces era polimodal, con diferentes orientaciones. En el colegio donde estaba cursando había dos orientaciones, una era con orientación en Ciencias Sociales y Humanidades, la otra Económica, la cual siempre me costó mucho la parte de cálculos. Allí tuve que elegir entre mis más cercanas amistades que le gustaba la orientación económica y lo que a mi realmente se me gustaba, que fueron las ciencias sociales.*

Si había profesores que me marcaron mi paso en la secundaria, más que nada, así como la orientación del colegio”

C. Segunda etapa biográfica: elección de estudios y duración carrera

C.1. Elección de estudios:

¿Por qué se decidió a estudiar la carrera de profesorado en geografía? *“En principio elegí la carrera porque era una de las pocas carreras que, en su plan de estudio, no tenía matemáticas que es una de las cosas que más me dificultan, y quería estudiar algo de docencia”*

Menciones los factores determinantes en la elección (U.; escuela, familia., profesores., amigos, nivel económico de la familia); *“creo que más que nada vocación desde que estuve en la secundaria me gustaba ayudar a mis compañeros a hacer las tareas, me sentía bien, lo bueno que tuve buenos modelos de docentes que también influyeron”*

¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales o se generaron otras nuevas? *“Creo que después de los cinco años sentí más seguridad como para cambiar, dar las clases de otras formas conectar las ideas, si bien las clases más nunca siguieron los estereotipos de aulas en filas con el docente enfrente, alumnos en total silencio, más bien me gustaban las dinámicas, grupos, círculos en disposición en el aula”*

C.2. Años en la universidad:

¿Dónde estudió; en qué fechas; cuántos tiempo? *“Estudié en la UNaF, cinco años desde el 2004 al 2009 me recibí. Antes realice una carrera corta de dos años en una universidad privada”*

¿Qué materias fueron las influyentes o favoritas? *Las materias que más me gustaban eran las pedagógicas, la psicología lo relacionado al aula, al poder enseñar, así como las que geográficas que me permitían comprender mi alrededor como biogeografía, población.*

¿Qué aspectos considera importante resaltar de esos profesores que marcaron su formación universitaria? *“Profesores que dejaron más que una enseñanza de contenidos, se mostraron empáticos en alguna situación, así como docentes que explicaban sus clases de otra forma. Sin dejar a los profesores interesados por su materia, en ver como cada estudiante lograba entender lo que enseñaban, la forma de explicación”*

Mencione los cambios importantes tuvo a lo largo de su formación: *“creo que lo cambios que más se destacan es la seguridad que uno va tomando en el aula, que no solo es dar una clase en el salón, se generan muchas cosas. La preparación docente es continua, no solo lo que aprendió en la universidad, así como la idea de que si bien es disciplinar cada docente debe saber o poder comprender de otras disciplinas”* **C3. Formación práctica en la enseñanza:**

¿Dónde hizo las prácticas; qué recuerdos tiene? *“Realice las prácticas en un colegio público, los recuerdos que tengo los nervios de preparación del diseño de clases, los tiempos que demandaban las preparaciones de cartelería, el estar en frente al aula”*

¿Cuáles son los aspectos que más le sirvieron al enfrentarse por primera vez a la enseñanza? *“Lo más significativo fue la preparación actividades tiene que ser realizadas con tiempo, pensadas en función a los estudiantes al grupo clase, adecuado al contexto”*

Tópico II cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente Objetivos de las

preguntas a realizar:

- Identificar aspectos que hacen a la dimensión ética de la profesión docente.
- Distinguir el posicionamiento pedagógico.
- Distinguir los objetivos de enseñanza que persigue cada docente según su concepción de enseñanza.

¿Por qué se dedica a la enseñanza? *“Porque quiero dejar un pedacito de mí. Lo significativo de poder después decir fui docente de aquel niño, trascender ante la mirada y la significancia del otro.”*

¿Cuáles son sus fuentes de motivación? *“Transmitir conocimiento en relación a la disciplina no es lo único, sino los valores, la posibilidad de empatizar, de enseñar a crecer en otros aspectos, que le permita desarrollarse al otro en sociedad”*

¿Cuáles son sus momentos más difíciles al momento de enseñar? *“En un principio lo que más me dificultó fue la regulación de la voz, aprendí como docente que tenemos que practicar el discurso, el poder modular la voz, respirar. Sin embargo las situaciones de vulnerabilidad que sufren los alumnos en sus hogares, cuando llegan tristes, el bullying que generalmente se replica de las familias se hace muy difícil trabajar.”*

¿Cómo siente que participa de la vida de sus alumnos? *“El poder ayudar a los estudiantes, no solo en las actividades de áulicas, sino poder ayudarlo a resolver situaciones de la índole personal que me permitieron conectar más allá de ello. Ayudar a entender, escuchar y en la medida de lo posible solucionar problemas que son más que las actividades docentes que uno estudia en la carrera”*

Tópico III cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula según aspectos generales

Objetivos de las preguntas a realizar:

- Reconocer que ideas y/o definiciones tiene sobre las estrategias de enseñanza.
- Identificar las estrategias de enseñanza primordiales para cada docente.
- Distinguir los objetivos de enseñanza que persigue cada docente según su concepción de enseñanza.
- Reconocer cual es la manera en que el docente concibe al alumno desde las estrategias de enseñanza que aplica.

¿Podrías explicar brevemente que entiendes sobre estrategias de enseñanza? *“Las estrategias de enseñanza son las formas de enseñar, lo que te permiten ver que actividades se trabajará, adaptar las clases, pensar, planificar las formas.”* ¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que considera prioritarias dentro del aula?

“El diálogo interrogatorio me parece prioritario, ya que me permite todo el tiempo poder tener noción de que los estudiantes que saben, tener en cuéntalo que interpretaron, para poder trabajar lo que voy a explicar en el aula, otra estrategia es la explicación y la comprensión lectora, son tres básicamente” ¿Qué toma en cuenta para priorizar esas estrategias de enseñanza?

“Considero que estas estrategias permiten realizar un diagnóstico, no solo del contenido sino de las capacidades de cada estudiante, me permite conocerlo, hacerlos participar, poder ayudarlo a desenvolverse, conocerse entre ellos”

¿Qué objetivos pretende lograr con sus alumnos al decidir seleccionar una estrategia de enseñanza?

“Siguiendo con las estrategias mencionadas lo más importante es aprender a expresarse, a escucharse entre ellos, de reconocer que no entienden, para que yo pueda volver a explicar, en caso de que no se entienda, así como el valor de respetar las ideas de los demás”

¿Cuáles son los acontecimientos que en el aula le llevan a cambiar de estrategia de enseñanza?

“La conducta de los alumnos más que nada, por ejemplo, si funciona la lectura, es decir logran leer todos comprender se puede pasar a enfocarse en otra estrategia, que pueda ser llevada a cabo, como en la escritura formal, uno va trabajando con el grupo clase a lo largo del año y se observa cuando se pierde la vergüenza, los cambios de actitudes, los avances que tienen cada uno de los estudiantes, así como sus mayores dificultades”

Mencione si realizado alguna capacitación después de recibirse que le haya permitido reorientar sus estrategias de enseñanza en el aula

“Si realice varias capacitaciones que me permitieron aprender aplicar nuevas estrategias, como el uso y realización de infografías en el aula”

¿Qué conflictos encuentra entre los objetivos que usted persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales?

“El mayor conflicto es que las programaciones oficiales tienen tiempos muy marcados y muchas veces las clases demandan otros tiempos, por ejemplo en la lectura, la escrita que hacen cada grupo es diferente, así como cada estudiante es diferente se puede estar con un tema varias clases en un curso mientras que con otro se avanza más rápido. Otro aspecto que no tiene que ver con la programación es el acompañamiento familiar que algunos chicos tienen y otros no, eso genera conflictos a nivel de seguimiento, de responsabilidad, de replantar muchas cosas por ejemplo si hay que hacer una salida áulica, o solicitar una maqueta sabes quienes son los que van a trabajar más que otros”

¿Qué función juegan los textos en la preparación de sus clases?

“Los textos son lo central de mi clase, ya que como mencione, la lectura es una estrategia de enseñanza que va más allá de saber leer, sino que permite comprender, por lo que generalmente adapto los textos” ¿Qué materiales prepara para sus clases?

“Dependiendo de la temática, usos diferentes textos, mapas, presentaciones” ¿Cómo decide qué contenidos abordar?

“Dependo del programa, que elaboro, sigo mi programación, pero realizo adaptaciones según el año, es decir el curso, las capacidades del grupo clase o la efeméride”

¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas?

El aprendizaje de mis alumnos/as evaluó de forma continua, con los procesos de su avance de lecturas, de las correcciones de las actividades áulicas, de la comprensión de sus actividades según lo expresado, pero también aplico evaluaciones escritas.

¿Cómo planificas las evaluaciones escritas u orales, estas son estructuradas, semiestructuras?

Si bien las evaluaciones que tomo muchas veces son escritas trato de no hacer preguntas que tiendan a la memorización sino a la interpretación.

Tópico IV cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula en cuanto a la enseñanza de la geografía local formoseña Objetivo de las preguntas a realizar

- Reconocer la concepción de enseñanza de geografía que posee

Mencione una definición de geografía que más trabaja con sus estudiantes

“Para mí la geografía tiene que ver con el espacio, en el que la sociedad habita una ciencia de interrelaciones, la intervención del hombre en la modificación del espacio. Como por ejemplo enseño siempre la importancia de la ubicación del barrio, la altura del barrio, donde se ubica sus instituciones públicas y poder hacerle comprender como el relieve en ese caso influye en su localización y así ejemplos que lleven a relacionar su realidad local con la materia”

¿Qué papel considera que tienen los contenidos locales en su secuencia o planificación áulica; ¿son complementarios a los generales, son primordiales entre otros?

“Es importante enseñar contenido local, no sé si la palabra sería central, pero si me permite como docente traer al alumno a su realidad, poder ejemplificar, con algo ya conocido por él o que le lleve a conocer y lo pueda hacer. En el caso por ejemplo de temas como la importancia del agua me parece tener en cuenta, la realidad local de la provincia que tiene una parte de déficit hídrico y otras con abundancia en la que el valor del agua, lo que toma relevancia el cuidado, el consumo responsable, las obras permite tener agua”

¿Cuándo secuencia un tema de geografía local, en sus diseños áulicos, para el Ciclo Básico Secundario, que es lo que prioriza?

“La secuenciación de las clases tiene que ver la importancia del tiempo a dedicarle no más de tres clases ya que muchas veces al ser ciclo básico se pierde la importancia, o los estudiantes no logran conectar las ideas de las clases por diversas razones sin embargo tres clases de una secuencia de un mismo tema con actividades que se vayan complejizando me suele funcionar”

¿Qué nivel de coordinación mantiene con sus compañeros de ciclo/ de institución? ¿En cuánto a la enseñanza de contenidos locales?

“La mayoría de las veces pude trabajar en forma coordinada con colegas y otras no porque tiene sus cuadernillos y no salen de eso. Pero si he encontrado dentro de la institución colegas que podemos coordinar, armar clases en conjunto”

¿Qué temas o en que unidad del programa/ planificación anual trabaja geografía local?

“La idea es ir trabajando el contenido local, en relación con los temas generales por ejemplo si se trabaja bioma, relieve siempre aportando a lo local. No por separado”

¿Qué variaciones y/ o adaptaciones introduce en función de la enseñanza de la geografía local, según se trate de estudiantes del ciclo básico secundario?

“Lo que más adapto es el vocabulario, si bien le digo o menciono una palabra específica de la ciencia, lo adaptado a su comprensión. Lo que busco más que nada en el ciclo básico es la lectura y como parte de ella su comprensión va de la mano de las palabras”

¿Cómo prepara sus clases al momento de enseñar geografía local; elabora algún tipo de guion escrito propio o con libros específicos?

“Utilizo autores locales, contenidos de páginas web, todavía no use videos, hago salidas áulicas al patio, o cercanas a la institución, lectura de imágenes, mapas. Guion, así como tal no pero leo previamente a mi clase, investigo los temas que voy a trabajar preparo como la estructura de la clase, que voy decir primero que lo pueda motivar, llamar la atención, llevo imágenes, a medida de que la clase avanza hago preguntas que lleven a volver a explicar y el cierre queda mucha veces para la clase que viene que sería para mí la lectura de las actividades, las correcciones generales”

¿Cuáles serían las estrategias, que, en algún momento de su clase, utiliza por haberlas aprendido durante su escolarización o su formación?

“Como herramienta el uso de mapas y su lectura dentro del aula, el poder enseñar a leer y hacer un mapa es lo que me quedo de mi formación específica en geografía. Así como de estrategia de enseñanza la explicación adaptada al enfoque de capacidades de los estudiantes”

¿Qué rol considera que tiene la geografía en la curricula tanto nacional como provincial?

“Para mí la geografía le permite al estudiante ayudarlos a tomar decisiones, que implica el conocimiento de la ciencia, le permite comprender el espacio para ver dónde vivir, aprender la disposición de los recursos, que uno tiene para poder utilizar los y transformarlo en algo aprovechable para su beneficio no solo económico sino social. Por ello las transformaciones curriculares que se dieron en últimos tiempos de poder colocar a nivel provincial los contenidos locales me parecen importante”

¿Cómo afecto su trayectoria profesional en su forma de ver concebir la enseñanza de la geografía local?

“Si bien mi trayectoria no es muy larga en relación con otros colegas, considero que el poder aprender en la formación de la carrera sobre mi provincia, el vivir aquí y ser nacido me permite revalorizar lo que tengo, lo que somos, para poder enseñar eso. No tomar las ideas generales, que solo la provincia de Buenos Aires tiene recursos, sino que Formosa también. El cada estudiante tiene que poder aprender sobre las transformaciones territoriales”

Si tuviera que destacar una rama de la enseñanza de la geografía, esta sería la regional o la general ¿Por qué?

“Me gusta más lo general, que me permite repasar; retomar ideas con los estudiantes, ya que cada año según la programación tiene su especificidad en la escala a trabajar. Según los programas nacionales está determinado trabajar geografía general en primer año, en segundo américa, en tercero geografía de la Argentina y en cuarto volver a contenidos generales, por lo que los conceptos generales me permiten ir avanzando en complejidad”

¿Cuándo desarrolla algún proyecto en el que se aborde la enseñanza de la geografía local, que aspectos deberían ser considerados importantes al momento de trabajar?

“Depende la temática, si es la parte física es importante resaltar la hidrografía, la interpretación del clima, el tiempo, la fauna, la flora. En cuanto a otros temas importantes se trabaja relacionado a los procesos territoriales, para poder interpretar los cambios que se dan en la provincia, en relación a las obras, como se transforman los territorios. Considerando lo más importante, ver aspectos breves, pero que le permitan aprender; hay que redondear la idea en el aula”

Transcripción de la Entrevista Sujeto N° 2

Tópico I Historia de Vida y Formación

A. Esbozo biográfico general:

Sexo y edad: Femenino 40 años

Años de ejercicio docente; 13 años

Mencionar las Instituciones en el trabajo considerando si son públicas o privadas, rurales o urbanas: *Privadas trabaje en dos instituciones privadas de la zona urbana y tres instituciones públicas urbanas.*

B. Primera etapa biográfica: biografía escolar:

¿Dónde hizo la primaria y secundaria?

“Primaria Instituto de carácter privado exclusivo para mujeres- Secundaria en una institución pública”

Mencione la influencia en su vida profesional docente, de profesores, compañeros, materias en la primaria y/o secundaria;

“De la primaria como así también la secundaria me facilitaron la expresión escrita correctamente, la facilidad para redactar, la responsabilidad, dedicación y compromiso con mi trabajo, aprendí a organizar mis tiempos”

C. Segunda etapa biográfica: elección de estudios y duración carrera

C.1. Elección de estudios:

¿Por qué se decidió a estudiar la carrera de profesorado en geografía?;

“En una primera instancia estudie por descarte, venia de otra carrera en otra provincia y recién al cursar el segundo año me enamore de mi carrera y particularmente de la ciencia geográfica”

Menciones los factores determinantes en la elección (U.; escuela, familia., profesores., amigos, nivel económico de la familia);

“Necesidad personal de ser profesional sumado al nivel económico familiar”

¿En qué grado se cumplieron las expectativas personales/profesionales o se generaron otras nuevas?

“En segundo año de cursada y al finalizar la carrera cuando ingrese a trabajar como docente universitaria se generaron nuevas expectativas entre ellas realizar posgrados”

C.2. Años en la universidad:

¿Dónde estudió; en qué fechas; cuántos tiempo?;

“En la UNAF. Ingrese en marzo del 2006 y me recibí el 22 de diciembre del 2009. Estudie 4 años.”

¿Qué materias fueron las influyentes o favoritas?

“Biogeografía y geografía ambiental, Climatología, Política y Economía de los recursos naturales, Geografía Argentina, Geografía Económica, Didáctica Especial de la Geografía Psicología y cultura del sujeto que aprende”

¿Qué aspectos considera importante resaltar de esos profesores que marcaron su formación universitaria?

“La responsabilidad al preparar las clases, la pasión en las explicaciones del profesor Varela, la profe Serra y la profe Rigonatto, las dinámicas de las clases en las cuales se combinaban trabajos grupales e individuales, trabajos de investigación y exploración, la sabiduría de algunos docentes en sus cátedras y también contenidos de cultura general”

Mencione los cambios importantes tuvo a lo largo de su formación.

“Aprender a transmitir los saberes adquiridos, desarrollar la capacidad para realizar transposiciones didácticas para los diversos ámbitos en los cuales trabajo, aprender a adecuar mis estrategias y formas de trabajar teniendo en cuenta las realidades socioeconómicas, entendí que la docencia no es una mera transmisión de conocimientos sino que implican desarrollar otros aspectos que se relacionan con la parte humana, aprendí a escuchar; a ser mamá a veces, psicóloga, consejera, a ponerme en el lugar del otro, mejoro mi expresión, mis gestos”

C3. Formación práctica en la enseñanza:

¿Dónde hizo las prácticas; qué recuerdos tiene?

“En dos escuelas públicas que marcaron mi transitar por la docencia una en especial que es la que estoy trabajando actualmente en una de ellas, en la que la diversidad de cada grupo de estudiante es muy particular, cada curso es diferente”

¿Cuáles son los aspectos que más le sirvieron al enfrentarse por primera vez a la enseñanza?

“Conocimiento de mi ciencia, estrategias de enseñanza, la responsabilidad para preparar las clases, entender que el conocimiento se construye con los alumnos, a valorar todo lo que los estudiantes ya conocen”

Tópico II cuestiones para reflexionar sobre la profesión docente

¿Por qué se dedica a la enseñanza?

“Me dedico a la enseñanza porque en primer lugar es una profesión de revalorización social, con remuneración, en segundo lugar, podría mencionar que el rol docente y las ganas de enseñar me nacieron en el aula.”

¿Cuáles son sus fuentes de motivación?

“Las fuentes de motivación son las ganas de salir adelante como sociedad y poder ser parte de la formación de un estudiante es importante.”

¿Cuáles son sus momentos más difíciles al momento de enseñar?

“La indisciplina es algo difícil de manejar en estos momentos donde la tecnología invade cada segundo de la vida de nuestros alumnos, así como falta de acompañamiento de la familia.”

¿Cómo siente que participa de la vida de sus alumnos?

“Influir en la vida de mis alumnos cuando conectas con ellos no se logra todas las clases, pero hay momentos donde llegas a más de un alumno mediante la escucha, los consejos, así como la formación del respeto, las normas de convivencia.”

Tópico III cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula según aspectos generales

¿Podrías explicar brevemente que entiendes sobre estrategias de enseñanza?

“Son los recursos utilizados por el o los docentes para lograr un aprendizaje significativo en los alumnos.”

¿Cuáles son las estrategias de enseñanza que considera prioritarias dentro del aula?

“En mi caso lectura todas las clases, expresión oral, descripciones de imágenes, cartografía, elementos concretos, técnicas de graficación, mapas conceptuales, cuadros sinópticos, esquemas de contenidos, mapas mentales, elaboración de cartografía, resolución de problemas.”

¿Qué toma en cuenta para priorizar esas estrategias de enseñanza?

“Para priorizar las estrategias tengo en cuenta, que espero que los alumnos aprendan, de qué manera esas estrategias favorecerán el aprendizaje de mis estudiantes, los temas a trabajar y el momento según cada grupo clase.”

¿Qué objetivos pretende lograr con sus alumnos al decidir seleccionar una estrategia de enseñanza?

“Lograr un aprendizaje significativo, que comprendan que lo que se está enseñando, es un aprendizaje para la vida y no solo para la asignatura.”

¿Cuáles son los acontecimientos que en el aula le llevan a cambiar de estrategia de enseñanza?

Cambio de estrategias cuando observo que el tema no se ha comprendido, cuando noto apatía durante la explicación.

Mencione si realizado alguna capacitación después de recibirse que le haya permitido reorientar sus estrategias de enseñanza en el aula.

“Si realice capacitaciones para mejorar mis estrategias de enseñanza, algunas de ellas enfocadas a enseñar a través de capacidades y otras a la implementación de TICS.”

¿Qué conflictos encuentra entre los objetivos que usted persigue y los que se marcan en las programaciones oficiales?

“Con las últimas modificaciones siento que se ha limitado la enseñanza de la Geografía solo a la realidad local. Desde mi perspectiva considero que la Geografía es una ciencia que nos posibilita conocer y comprender todo lo que sucede en el mundo globalizado en el cual estamos habitando.”

¿Qué función juegan los textos en la preparación de sus clases?

“Son indispensables para que los estudiantes puedan aprender y enriquecer el vocabulario específico de la asignatura.” ¿Qué materiales prepara para sus clases?

“Para mis clases elijo los textos, la cartografía, esquemas de contenidos, imágenes.” ¿Cómo decide qué contenidos abordar?

“Los contenidos a abordar los selecciono luego de la etapa de diagnóstico, esto me permite reconocer que conocimientos previos poseen los estudiantes.” ¿Cómo resuelve la evaluación del aprendizaje de sus alumnos y alumnas?

“Utilizo una evaluación procesual o formativa pueden ser grupales o individuales.”

¿Cómo planificas las evaluaciones escritas u orales, estas son estructuradas, semiestructuradas?

“Las evaluaciones tanto orales como escritas son semi-estructuradas.”

Tópico IV Cuestiones para reflexionar sobre las decisiones en el aula en cuanto a la enseñanza de la geografía local formoseña

Mencione una definición de geografía que más trabaja con sus estudiantes.

“La Geografía es una ciencia social que se ocupa de estudiar y analizar las múltiples relaciones que se producen entre las sociedades y el espacio natural.”

¿Qué papel considera que tienen los contenidos locales en su secuencia o planificación áulica; ¿son complementarios a los generales, son primordiales entre otros?

“Son complementarios a los generales para segundo y tercer año del secundario y prioritarios en primer año.”

¿Cuándo secuencia un tema de geografía local, en sus diseños áulicos, para el Ciclo Básico Secundario, que es lo que prioriza?

“Priorizo que conozcan su espacio u entorno cercano, conocer lo más relevante de la Ciudad de Formosa para luego ampliar a conocer la realidad provincial.”

¿Qué nivel de coordinación mantiene con sus compañeros de ciclo/ de institución en cuanto a la enseñanza de contenidos locales?

“Coordinamos en un 60 por ciento.”

¿Qué temas o en que unidad del programa/ planificación anual trabaja geografía local?

“División política, climas, hidrografía, regiones productivas, cuestiones de límites.”

¿Qué variaciones y/ o adaptaciones introduce en función de la enseñanza de la geografía local, según se trate de estudiantes del ciclo básico secundario?

“Trabaje áreas protegidas enfocadas en la Reserva de Biosfera, turismo en la ciudad de Formosa a raíz del recorrido realizado en el colectivo Turismo por la ciudad.”

¿Cómo prepara sus clases al momento de enseñar geografía local; elabora algún tipo de guion escrito propio o con libros específicos?

“Elaboración de textos propios utilizando los libros que se encuentran en la institución.”

¿Cuáles serían las estrategias, que, en algún momento de su clase, utiliza por haberlas aprendido durante su escolarización o su formación?

“Exposición didáctica, puro cuento, elaboración cartográfica con los alumnos, debate, línea de tiempo.”

¿Qué rol considera que tiene la geografía en la curricula tanto nacional como provincial?

“Considero que ha perdido importancia tanto a nivel nacional como local, considero que no se tiene en cuenta lo rica y amplia que es nuestra ciencia, ya que no solo posibilita el conocimiento de los aspectos físicos sino también comprender las múltiples relaciones que se producen entre la sociedad y al ambiente natural, por lo tanto, estamos capacitados para trabajar múltiples temas relacionados con economía, ambiente, etc.”

¿Cómo afecto su trayectoria profesional en su forma de ver concebir la enseñanza de la geografía local?

“Significo replantear el programa, actividades, textos. Cambios positivos para mí no dejo de enseñar lo general, pero dedico más tiempo a la geografía local.”

Si tuviera que destacar una rama de la enseñanza de la geografía esta sería la regional o la general ¿Por qué?

“Me gusta mucho la geografía general desde una mirada amplia ya que se vuelve a dividir en geografía física, humana.”

¿Cuándo desarrolla algún proyecto en el que se aborde la enseñanza de la geografía local, que aspectos deberían ser considerados importantes al momento de trabajar? *“La frase del profesor Varela nadie ama lo que no conoce es un lindo punto de partida, los momentos o aspectos a trabajar tienen que ver con su entrono su ubicación y reconocimiento del espacio que le rodea”*

Anexo N° IV Ley General de Educación de la Provincia de Formosa N° 1613 Ministerio de Cultura y Educación 2014

TÍTULO I DISPOSICIONES GENERALES

CAPÍTULO I PRINCIPIOS Y FINES DE LA EDUCACIÓN FORMOSEÑA

Artículo 1º. El Estado Provincial, conforme con el artículo 93, apartado segundo, de la Constitución Provincial, que instituye los fines educativos, postula los siguientes principios que consideran a la educación como: a) Cuestión de Estado.

- b) Un derecho humano que garantiza la inclusión a través de la igualdad de oportunidades, con equidad.
- c) El nuevo rostro de la Justicia Social.
- d) Un proceso permanente y continuo que acompaña a la persona en el desarrollo de su proyecto de vida.
- e) Parte constitutiva e indisoluble del Modelo de Provincia cuyo centro es el hombre y la mujer formoseños.
- f) Formadora del desarrollo pleno, armónico y trascendente del Hombre Nuevo, consciente del ejercicio responsable de su libertad y de sus posibilidades de realización personal, en familia y en comunidad, que le permita vivir y trabajar con dignidad.

- g) Una alianza con los pilares estratégicos del desarrollo provincial: agrícola, ganadero, forestal, hidrocarburífero, industrial y turístico.
- h) Esencial en la construcción de la identidad formoseña; defensora de la causa federal, de la causa Malvinas, de la causa Río Pilcomayo, del Río Bermejo; del 8 de abril, día de la Fundación de Formosa; del 28 de junio, día de la Provincialización de Formosa y del 28 de Mayo, día de la Reparación Histórica; en el marco de una conciencia nacional, popular, humanista y cristiana.
- i) Formadora en el descubrimiento de la armonía del orden natural, reconociendo en ella la obra de Dios.
- j) Promotora de sistemas socialmente justos, territorialmente equitativos, ambientalmente sostenibles y económicamente rentables.
- k) Formadora de la conciencia nacional y de la soberanía; del aprecio por la historia, del respeto a los símbolos patrios y a las instituciones; así como de la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país.
- l) Esencialmente fundada en una pedagogía de valores, que privilegie el ser antes que el tener.
- m) Basada en el amor, la justicia, la verdad, la paz social y el compromiso con el bien común.
- n) Formadora, desde las prácticas pedagógicas, del ejercicio de la ciudadanía, de los derechos humanos, del estilo de vida democrático, asociado, cooperativo, participativo y solidario.
- o) Promotora de una cultura del cuidado que reconoce a la salud como un proceso de equilibrio bio-psico-espiritual y social, y en ella, a la prevención y a la detección temprana para atender los problemas de aprendizaje.
- p) Promotora de ambientes de convivencia armónica que privilegie el respeto, el orden, la disciplina, la participación, el diálogo, la tolerancia, el compañerismo y la formación de hábitos saludables, asignando valor al esfuerzo personal y al trabajo grupal en su justo equilibrio.
- q) La tarea del descubrimiento de sí mismo y del otro, y su tránsito al nosotros, enriqueciendo las posibilidades del diálogo, respetando las diferencias individuales y erradicando toda forma de discriminación.
- r) Respetuosa de la realidad multiétnica y pluricultural y de la participación de las comunidades indígenas en la educación intercultural y bilingüe.
- s) Integradora de las personas con discapacidad en un contexto de equidad.
- t) Formadora en la identificación y legitimación de figuras paradigmáticas de nuestra historia, de nuestra vida cultural, social y política, en orden a la formación y a la consolidación de valores.
- u) Impulsora de la integración regional, continental y la pertenencia latinoamericana en condiciones de igualdad, reciprocidad, respeto de los derechos humanos y el orden democrático, preservándose en toda circunstancia el interés provincial y la soberanía nacional.
- v) Impulsora de actitudes que estimulen la investigación y el desarrollo, la innovación científica y tecnológica.

- w) Impulsora de la creación artística y de expresiones culturales como prácticas pedagógicas para la elevación espiritual de la persona y cohesión de la comunidad.
- x) Reconocedora de la familia como ámbito natural, primigenio y principal, en la educación de sus hijos. y) Formadora de vínculos saludables en la escolarización total, oportuna, sostenida y plena, desde el paradigma de la educación basada en el desarrollo de capacidades.
- z) Una gestión integral que promueva el ejercicio de la responsabilidad, de la autoridad, el respeto a las instituciones y a la democracia.

CAPÍTULO II ÁMBITO DE APLICACIÓN

Art. 2°. Esta Ley regula el derecho constitucional de enseñar y de aprender en el Sistema Educativo Provincial, de gestión estatal y de gestión privada.

TÍTULO II DERECHOS, OBLIGACIONES Y DEBERES CAPÍTULO I DE LAS OBLIGACIONES DEL ESTADO

Art. 3°. Son obligaciones del Estado Provincial:

- a) Fijar los lineamientos generales de la política educativa, conforme con los principios y fines enunciados en el artículo primero de esta Ley.
- b) Garantizar el acceso gratuito e irrestricto de todos los habitantes de la Provincia al Sistema Educativo, atendiendo los requerimientos de matrícula y permanencia sin discriminación alguna.
- c) Definir estrategias de mejora del rendimiento educativo en cuanto a la retención, promoción y reinserción, con parámetros básicos de calidad educativa.
- d) Fijar la obligatoriedad escolar desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización de la Educación Secundaria.
- e) Establecer los planes generales de estudio y los lineamientos curriculares relativos a los niveles de enseñanza, ciclos, modalidades, sectores y otros servicios educativos.
- f) Orientar, acompañar, supervisar y evaluar la función del docente, a fin de fortalecer su misión educadora y su compromiso con el proceso educativo y sus resultados.
- g) Establecer un sistema de formación inicial y una capacitación continua obligatoria, gratuita y específica del docente, regulada por una normativa de valoración que posibilite su promoción y ascenso en la carrera, mejore los rendimientos escolares y la calidad educativa.
- h) Establecer un Sistema Integrado de Formación Docente y Desarrollo Profesional, que vincule todos los servicios de forma orgánica, integral e integrada, con todos los niveles educativos, a través de los Institutos Superiores y el Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social”.
- i) Revisar y orientar los contenidos y las prácticas pedagógicas para que acompañen en forma permanente las transformaciones socio-productivas de la Provincia.
- j) Establecer formas de organización de los servicios educativos, para asegurar una administración que vincule la unidad de concepción de la política educativa con una regionalización efectiva. k) Alentar la interacción entre la política educativa y los medios de comunicación social, en su responsabilidad común por el rescate, la preservación y la transmisión de los valores de la cultura popular.

- l) Propiciar una conciencia crítica sobre el uso y consumo de los medios masivos de comunicación social y de la tecnología informática, en protección de la niñez, de la adolescencia y de la familia.
- m) Consolidar el sistema de salud escolar a través del seguimiento y atención del diagnóstico consignado en la Libreta de Salud.
- n) Orientar sobre el uso de bibliografía y material pedagógico destinados a la adopción de estrategias que fortalezcan la construcción del conocimiento.
- o) Reconocer en las bibliotecas públicas, populares y escolares el valor formativo que incentiva la cultura del estudio y de la lectura.
- p) Favorecer una pedagogía en los valores de la sexualidad acorde con el desarrollo, la realización personal y la perspectiva de género, dentro del respeto a las tradiciones familiares y las convicciones religiosas, en el marco de un proyecto de vida pleno y armónico.
- q) Desarrollar políticas equitativas ante situaciones de vulnerabilidad social y factores de riesgo educativo. r) Garantizar el conocimiento, la promoción y el cumplimiento de los derechos universales de los niños, niñas y adolescentes.
- s) Fomentar la educación física y las actividades recreativas que permitan el desarrollo integral de las personas. t) Crear equipos de orientación escolar y apoyo psicopedagógico con carácter interdisciplinario. u) Desarrollar programas con iniciativas de protección y de conservación del medio ambiente y de los recursos naturales.
- v) Garantizar el derecho de los pueblos indígenas, conforme con la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la Ley Integral del Aborigen N° 426 a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua materna, su cosmovisión e identidad étnica.
- w) Garantizar la calidad y pertinencia de la educación rural, mediante planes que le den identidad dentro del Sistema Educativo, para responder a las necesidades educativas y requerimientos propios del ámbito rural.
- x) Desarrollar programas tendientes a promover la detección y el estímulo de los alumnos y las alumnas con talentos especiales.
- y) Propiciar en los estudiantes el desarrollo sistemático de capacidades y la adquisición de valores a través de contenidos y metodologías que posibiliten el desempeño en el aula y en situaciones de la vida.

CAPÍTULO II DERECHOS Y DEBERES DE LOS PADRES Y TUTORES

Art. 4°. Constituyen derechos y deberes de los padres, madres y tutores:

- a) Ejercer la responsabilidad primordial e indelegable de la educación de sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas, preservando sus derechos consagrados en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y la Constitución Provincial.
- b) Hacer cumplir a sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas la escolarización obligatoria prescripta en la presente Ley.
- c) Elegir el tipo de educación para sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas, atendiendo a sus convicciones, preferencias y aptitudes.

- d) Participar, con sentido de compromiso, en la relación escuela-comunidad, promoviendo las acciones que ayuden a optimizar la gestión educativa y otras cuestiones inherentes tanto a la escolaridad como al desarrollo personal.
- e) Integrar solidariamente asociaciones de apoyo a la unidad escolar, reconociendo a las cooperadoras escolares y otras organizaciones, su efecto dinamizador y necesario para el cumplimiento de las acciones educativas.
- f) Informarse y ser informado sobre los avances y obstáculos del proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas, recibir orientación y acompañamiento cuando así corresponda. g) Recibir información sobre las normas de convivencia escolar, respetando y haciendo respetar las mismas a sus hijos, hijas o tutelados, tuteladas, así como responder a las convocatorias formuladas al efecto por la autoridad escolar.

CAPÍTULO III DEBERES Y DERECHOS DE LOS DOCENTES

Art. 5º.- Además de lo ordenado en la Constitución Provincial, en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y en el Estatuto del Docente de la Provincia Ley N° 931, constituyen deberes y derechos de los docentes: a) Ajustar su cometido profesional a los lineamientos y preceptos consagrados en la presente Ley.

- b) Respetar la dignidad, libertad e integridad de los alumnos y las alumnas su dimensión personal.
- c) Conocer y aplicar los lineamientos de la política educativa orientada al Modelo de Provincia.
- d) Promover una comunicación educativa que favorezca el aprendizaje, el diálogo, el juicio crítico, la participación, el consenso y la investigación.
- e) Promover los valores que hacen al respeto mutuo, de jerarquías y roles propios de las instituciones democráticas y de la comunidad educativa, a partir del desarrollo de una ética de convivencia y de responsabilidad.
- f) Acceder a una formación continua, permanente, específica, obligatoria y gratuita en su trayectoria profesional.
- g) Ser respetado en su dignidad e integridad personal y profesional.
- h) Desarrollar su actividad profesional en ambientes escolares seguros y saludables. i) Acceder a programas preventivos de salud.
- j) Aplicar a modelos didácticos que enfatizan el desarrollo de capacidades de los estudiantes, permitiéndoles abordar diferentes tipos de contenidos necesarios para resolver situaciones en el aula y en la vida cotidiana.

CAPÍTULO IV DEBERES Y DERECHOS DE LOS ALUMNOS Y ALUMNAS

Art. 6º. Constituyen deberes y derechos de los alumnos y alumnas:

- a) Ser centro y destinatarios del hecho educativo, convergiendo en ellos los esfuerzos de toda acción pedagógica.
- b) Ser respetados en su dignidad, singularidad personal, integridad psico física, espiritual y en sus convicciones religiosas.
- c) Aceptar y respetar normas de convivencia social e institucional y los roles, funciones y jerarquías de las instituciones democráticas.

- d) Colaborar activa y solidariamente en el cuidado y aseo del mobiliario, equipamiento y del edificio escolar.
- e) Integrar centros, clubes de estudiantes y otras organizaciones, con el objeto de participar en la acción educativa institucional y en proyectos comunitarios.
- f) Conocer y aplicar la Constitución Nacional y Constitución Provincial; apreciar la historia, las tradiciones populares y respetar los símbolos patrios.
- g) Tener acceso a políticas educativas focalizadas ante situaciones de riesgo educativo y vulnerabilidad social.
- h) Estudiar y desarrollarse en un ambiente escolar seguro y saludable.
- i) Participar en prácticas educativas que desarrollen virtudes ciudadanas, solidarias y un estilo de vida democrático.
- j) Practicar hábitos de aseo, tanto en lo personal como en sus tareas escolares.
- k) Esmerarse en el desarrollo de sus capacidades y competencias, con voluntad y dedicación.
- l) Ser atendido por equipos de orientación escolar de carácter interdisciplinario, para la prevención y detección temprana de factores que incidan en la salud integral y en el aprendizaje.
- m) Participar en diferentes contextos y situaciones que les proponen sus docentes con finalidad educativa.

TÍTULO III SISTEMA EDUCATIVO PROVINCIAL CAPÍTULO I ENUNCIADOS GENERALES

Art. 7°. El Sistema Educativo Provincial está constituido por los servicios educativos públicos, de gestión estatal y de gestión privada, e integrado por los niveles, modalidades, ciclos y años de la educación formal y no formal, así como otros servicios educativos y órganos de conducción, planificación, gestión, organización, administración y evaluación, conforme con los principios y fines de la presente Ley.

Art. 8°. El Sistema Educativo Provincial será integrado, flexible, equitativo, prospectivo, abierto y garantizará en su estructura y funcionamiento la unidad y la articulación de todos sus componentes, asumiendo los objetivos de la escolarización plena y de calidad.

Art. 9°. El Estado Provincial asegurará el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a través de alternativas institucionales, pedagógicas y de promoción de derechos, que se ajusten a los requerimientos locales y comunitarios, urbanos y rurales, mediante acciones que permitan alcanzar resultados de calidad equivalente en toda la Provincia y en todas las situaciones sociales.

Art. 10. A los fines de la presente Ley, se denominan niveles de enseñanza de la educación formal, a los tramos de la escolaridad sistemática que acrediten certificación y titulación final. Los niveles podrán subdividirse en ciclos, entendidos como unidades formativas articuladas en cada uno de ellos. Las modalidades constituyen opciones organizativas y/o curriculares de la educación formal, dentro de uno o más niveles educativos, destinado a dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos.

Art. 11. Los niveles, ciclos y años que integran el Sistema Educativo Provincial, se articularán para facilitar la promoción, movilidad y continuidad de los estudiantes. Para acceder al nivel formal inmediato siguiente se requiere la certificación o titulación final del nivel formal anterior.

Art. 12. El Sistema Educativo Provincial garantiza en su estructura la cohesión y la articulación entre niveles, modalidades, ciclos y años, con normas de calificación, acreditación y promoción correspondientes.

Art. 13. Cada uno de los Niveles Educativos tendrá una estructura curricular integrada, con diseños que redimensionen el valor pedagógico de las disciplinas, en contenidos que expresen conceptos estructurales, valiosos y estratégicos. El desarrollo de capacidades y la escolarización plena tendrán un abordaje integral a lo largo de la escolaridad, por lo que todos los Niveles Educativos son responsables en su ejecución y aplicación.

CAPÍTULO II DE LA ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO

Art. 14. La estructura del Sistema Educativo Provincial comprende cuatro (4) niveles:

a) Educación Inicial: primera unidad pedagógica, comprende el primer nivel de enseñanza destinado a niños y niñas de tres (3) a cinco (5) años de edad. Es obligatoria a partir de los cinco (5) años de edad. b) Educación Primaria: de carácter obligatoria, desarrollada a continuación de la Educación Inicial, con una duración de seis (6) años.

c) Educación Secundaria: es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa desarrollada luego del cumplimiento de la Educación Primaria, con seis (6) años de duración. d) Educación Superior: desarrollada a continuación de la Educación Secundaria. Estará a cargo de instituciones que otorguen formación académica y profesional, con las articulaciones que resulten pertinentes. En su ámbito se impartirán carreras y especialidades.

Art. 15. Otros servicios educativos. Son acciones educativas que procuran una educación integral y permanente al apoyar, complementar y profundizar la escolaridad, posibilitar la inserción de jóvenes y adultos al mundo laboral e impulsar la continua formación de profesionales y técnicos.

CAPÍTULO V EDUCACIÓN SECUNDARIA

Art. 20. La Educación Secundaria constituye la etapa de la educación obligatoria destinada a la formación de adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el Nivel de Educación Primaria. Tiene una duración de seis (6) años organizados en ciclos y tiene como principal finalidad profundizar los saberes, capacidades y valores que hacen a la formación integral de adolescentes y jóvenes para la construcción de sus proyectos de vida, a fin de que puedan desenvolverse como ciudadanos en la búsqueda del bien común.

Art. 21. Son objetivos de la Educación Secundaria:

a) Asegurar un desarrollo efectivo de capacidades y valores que permita a los estudiantes desarrollar un sentido profundo de la vida, así como participar activa y críticamente como sujetos conscientes de sus derechos y responsabilidades.

b) Desarrollar y consolidar capacidades que posibiliten asumir una actitud de aprendizaje e investigación constante y sistemática, de trabajo individual y grupal, de esfuerzo, iniciativa y responsabilidad, como condiciones para el acceso al mundo laboral, los estudios superiores y la educación a lo largo de toda la vida.

- c) Desarrollar capacidades fundamentales y habilidades que posibiliten la formación humanizante y humanizadora, ética, social, científica, técnica y artística.
- d) Formar una persona autónoma, crítica, libre y responsable, que cumpla sus deberes y ejercite sus derechos ciudadanos, con un estilo de vida participativo, solidario, responsable, tolerante y democrático, capaz de realizar en forma individual o grupal cambios significativos superadores en sus realidades sociales.
- e) Valorar la vida saludable y armoniosa mediante la práctica de la educación física, el deporte y la recreación, donde se fomenten las capacidades individuales y grupales respetando las diferencias y las cualidades de todos.
- f) Desarrollar las capacidades de comprensión lectora, la comunicación oral y escrita y la resolución de problemas que permita desarrollar distintas técnicas de estudio y de trabajo, facilitando aprendizajes significativos.
- g) Favorecer la formación del juicio crítico y reflexivo, orientado a los valores universales como el bien, la verdad, la justicia, la paz, el amor y el respeto a Dios.
- h) Promover la creación artística, la libre expresión, el placer estético y la comprensión de las distintas manifestaciones de la cultura.
- i) Desarrollar capacidades y habilidades que favorezcan la apropiación de saberes científicos, tecnológicos, de la filosofía y de las artes, desde las ciencias sociales, ciencias naturales, matemática, lengua, psicología, economía y producción, formación en la participación de la vida comunitaria, con enfoques de interrelación e integración del conocimiento partiendo siempre desde la realidad local a lo universal.
- j) Desarrollar capacidades para la comprensión y utilización inteligente y crítica de los nuevos lenguajes de las tecnologías de la información y la comunicación.
- k) Formar en el ejercicio de la ciudadanía responsable, mediante una participación activa, crítica y comprometida para integrar una comunidad organizada, en vista a los ideales del Proyecto de Provincia.
- l) Generar iniciativas que concienticen y promuevan el cuidado de la Creación, valorando y respetando la naturaleza y la biodiversidad, a escala local, regional y global. m) Posibilitar el desarrollo de habilidades y el uso de medios para el comportamiento personal y social y la elección de modos saludables de vida.

Art. 22. La Educación Secundaria se divide en dos (2) ciclos: a) Un (1) Ciclo Básico, común a todas las orientaciones y b) Un (1) Ciclo Orientado, diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo, así como la participación en la vida ciudadana. Además de la educación secundaria orientada, el nivel contempla las siguientes modalidades: Educación Secundaria Modalidad Técnico Profesional, Educación Secundaria Modalidad Artística y Educación Secundaria Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos.

Art. 23. El Ministerio de Cultura y Educación favorecerá la vinculación de las escuelas secundarias con el mundo de la producción y el trabajo, a través de prácticas educativas en las escuelas, empresas, organismos estatales, organizaciones libres del pueblo y otras, que permitan a los estudiantes la aplicación de saberes y tecnologías que les brinden experiencia adecuada a su formación y orientación. Estas prácticas tendrán carácter educativo y no podrán generar ni reemplazar ningún vínculo contractual ni relación laboral.

CAPÍTULO VII MODALIDADES

Sección Primera: Enunciados Generales

Art. 32. Son modalidades del Sistema Educativo Provincial: a) La Educación Especial,

b) La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos,

c) La Educación Artística, d) La Educación Rural,

e) La Educación Técnico Profesional,

f) La Educación Intercultural Bilingüe,

g) La Educación en Contextos de Encierro,

h) La Educación Domiciliaria y Hospitalaria. El Ministerio de Cultura y Educación podrá definir, con carácter excepcional, otras modalidades de la educación formal, cuando requerimientos específicos de carácter permanente y contextual así lo justifiquen.

Sección Segunda: Educación Especial

Art. 33. La Educación Especial es la modalidad del Sistema Educativo Provincial que comprende el conjunto de servicios, recursos y procedimientos destinados a garantizar el derecho a la educación de las personas con discapacidades, temporales o permanentes, en todos los niveles y modalidades, brindando atención educativa en todas aquellas problemáticas específicas que no puedan ser abordadas por la educación común.

Art. 34. Esta modalidad diseñará estrategias educativas de integración de alumnos/alumnas con discapacidad en los distintos niveles y ciclos, así como en los centros de formación profesional, según sus capacidades y habilidades.

Art. 35. La educación especial deberá asegurar una atención multiprofesional brindada por equipos interdisciplinarios que posibiliten la identificación y valoración de la discapacidad y/o de las personas con necesidades educativas especiales -temporales o permanentes- con el fin de facilitar su inclusión en los diferentes niveles del sistema de enseñanza, particularmente los obligatorios y un tratamiento y seguimiento continuo en los aspectos afectivo, físico, intelectual, familiar y social.

Art. 36. El Estado Provincial, en el marco de un sistema educativo inclusivo y en coordinación con otros organismos, garantizará la participación de las personas con discapacidad en propuestas de capacitación laboral, deportes, recreación, desarrollo de la expresión y creación cultural que les permita la inserción y participación efectiva en la vida social y laboral. Los diseños curriculares de la formación docente inicial, en sus distintas modalidades, y de las carreras afines a la temática, contemplarán aspectos referidos a la educación especial.

Art. 37. Las escuelas integradoras facilitarán la incorporación de los alumnos/alumnas con el acompañamiento y evaluación permanente de las escuelas especiales referenciales.

Art. 38. El Estado Provincial creará las instancias institucionales y técnicas necesarias para la adecuación, orientación y sostenimiento de la trayectoria escolar más conveniente de los estudiantes con discapacidades – temporales o permanentes – en todos los niveles de la enseñanza obligatoria, así como las normas que regirán los procesos de evaluación y certificación escolar.

Sección Tercera: Educación Permanente de Jóvenes y Adultos

Art. 39. La Educación Permanente de Jóvenes y Adultos es la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la obligatoriedad escolar a quienes no la hayan completado en la edad establecida en la presente Ley, y a brindar posibilidades de educación a lo largo de toda la vida a través de capacitación técnico profesional. Se desarrollará a través de acciones educativas formales y no formales, de acceso o reinserción a la escolarización, así como de formación o reconversión laboral, acorde con los principios de la educación permanente.

Art. 40. La organización curricular e institucional de la educación de jóvenes y adultos responderá a los siguientes objetivos y criterios:

- a) Brindar una formación básica que permita desarrollar las capacidades de expresión, comunicación, relación interpersonal y de construcción del conocimiento, atendiendo las particularidades socioculturales, laborales, contextuales y personales.
- b) Mejorar su formación profesional y/o adquirir una preparación que facilite su inserción laboral.
- c) Incorporar en sus enfoques y contenidos básicos la equidad de género y la diversidad cultural.
- d) Promover la inclusión de la población adulta mayor y de las personas con discapacidades.
- e) Diseñar una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura.
- f) Otorgar certificaciones parciales y acreditar los saberes adquiridos a través de la experiencia laboral.
- g) Implementar sistemas de equivalencias que permitan y acompañen la movilidad de las personas en el Sistema Educativo Provincial.
- h) Desarrollar acciones educativas presenciales y/o a distancia, particularmente en zonas rurales o aisladas, asegurando la calidad y la igualdad.
- i) Promover el desarrollo de proyectos educativos con la participación y vinculación con la comunidad local y los sectores laborales o sociales.
- j) Promover el acceso al conocimiento y manejo de nuevas tecnologías.

Sección Cuarta: Educación Artística

Art. 41. La Educación Artística es la modalidad del Sistema Educativo Provincial que comprende la formación en los distintos lenguajes del arte. La misma se brinda para la educación de niños/niñas, adolescentes, jóvenes y adultos de todos los niveles y modalidades, orientada a fortalecer y recrear los valores de la cultura popular local, provincial y nacional, con proyección latinoamericana y universal.

Art. 42. En la Educación Secundaria la modalidad artística ofrecerá una formación específica en música, danza, artes visuales, plástica, teatro y otras que pudieran conformarse, admitiendo en cada caso, diferentes especializaciones. La formación específica brindada en las escuelas especializadas en artes, podrá continuarse en establecimientos de nivel superior de la misma modalidad.

Sección Quinta: Educación Rural

Art. 43. La Educación Rural es la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales.

Art. 44. La Educación Rural del Sistema Educativo Provincial asume los lineamientos políticos que sustentan al Instituto Provincial de Acción Integral para el Pequeño Productor Agropecuario (P.A.I.P.P.A.) comprometiendo todas sus acciones hacia un nuevo paradigma educativo, conforme con los siguientes criterios y objetivos:

a) Integrar y coordinar los núcleos y centros educativos formales y no formales, de todos los niveles y modalidades, que desarrollan sus acciones en el ámbito rural de toda la Provincia y aquellos cuya naturaleza y finalidad educativa estén vinculadas con la ruralidad.

d) Afianzar el rol estratégico de la educación rural en el desarrollo de las comunidades del campo formoseño, acentuando la adecuación curricular para la adquisición de saberes, prácticas y formas de transmisión propias del entorno cultural, social y familiar, vinculándolos con los adelantos de la ciencia y de la tecnología.

f) Fortalecer y acompañar el desarrollo integral del pequeño productor agropecuario y su familia para que alcance, desde su identidad cultural, el auto sostenimiento a partir de la capacidad transformadora del trabajo, ocupe de manera eficaz su tierra y consolide, a través de la unidad, organización, solidaridad y participación, formas asociativas y de cooperación que le permitan apropiarse de los beneficios de su esfuerzo y disfrutar de una vida digna.

g) Promover una organización pedagógica y un enfoque intercultural de la currícula en todos los niveles del sistema que incluya saberes, competencias, capacidades y actitudes que rescaten y recreen los valores de la cultura productiva, del trabajo y del esfuerzo personal y compartido.

h) Establecer redes educativas de comunicación, nuclearizando y socializando las experiencias y los proyectos curriculares e incorporando nuevos conocimientos de la ciencia y la tecnología que doten de mayor eficiencia a los procesos productivos llevados adelante por la familia rural. Sección Sexta: Educación Técnico Profesional Art. 45. La Educación Técnico Profesional es la modalidad responsable de la formación de técnicos secundarios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas, así como de la formación profesional según lo normado en la presente Ley y en concordancia con las disposiciones de la Ley de Educación Técnico Profesional vigente.

Art. 46. La Educación Técnico Profesional Secundaria tiene una duración de siete (7) años, dividida en dos ciclos: Primer Ciclo o Ciclo Básico Técnico (CBT) de tres (3) años y el Segundo Ciclo o Ciclo Superior Técnico (CST) de cuatro (4) años, que dará titulación a la culminación de las trayectorias formativas con la denominación: “Técnico en” o “Técnico”, según perfiles profesionales en el marco de familias profesionales para los distintos sectores de actividad socio productivos.

Art. 47. La Educación Técnico Profesional se desarrollará según los siguientes criterios y objetivos:

a) Formar técnicos secundarios y técnicos superiores en áreas ocupacionales específicas de acuerdo con las necesidades y potencialidades del contexto socio-económico local, provincial y nacional.

b) Desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial.

- c) Contribuir al desarrollo integral de los alumnos/alumnas y a proporcionarles condiciones para el crecimiento personal, laboral y comunitario, en el marco de una educación técnico profesional continua y permanente.
- d) Desarrollar procesos sistemáticos de formación que articulen el estudio y el trabajo, la investigación y la producción, la complementación teórico práctica, la formación ciudadana, humanística y la relacionada con campos profesionales específicos.
- e) Promover y desarrollar propuestas pedagógicas y organizativas que formen técnicos capaces de promover el desarrollo rural y emprendimientos asociativos sobre la base de las producciones familiares y el cuidado del ambiente.
- f) Afianzar la vinculación estratégica entre el sector productivo y la educación técnico profesional. g) Promover y desarrollar la cultura del estudio y del trabajo para el desarrollo sustentable, orientados por criterios de equidad y justicia social.

Art. 48. El Ministerio de Cultura y Educación generará acuerdos de articulación con los ámbitos de la ciencia, la tecnología, la producción y el trabajo que puedan aportar recursos materiales y simbólicos para el desarrollo de la Educación Técnico Profesional, a través de mecanismos que garanticen el carácter pedagógico y formador de la práctica.

Art. 49. Las instituciones de Educación Técnico Profesional de Nivel Secundario y Nivel Superior están facultadas para implementar programas de formación profesional continua en su campo de especialización, previa autorización del Ministerio de Cultura y Educación.

Art. 50. La formación profesional es el conjunto de acciones destinadas a la formación socio-laboral para y en el trabajo, dirigida a la adquisición y mejora de las cualificaciones y a la recualificación de los trabajadores, que permite compatibilizar la promoción social, profesional y personal con la productividad de la economía local, regional y nacional. Admite formas de ingreso y de desarrollo diferenciadas de los requisitos académicos propios de los niveles y ciclos de la educación formal.

Art. 51. La formación profesional podrá contemplar la articulación con programas de alfabetización o de terminalidad de los niveles y ciclos comprendidos en la escolaridad obligatoria y post-obligatoria.

Art. 52. Las escuelas técnicas facilitarán el ingreso de los alumnos/alumnas que hayan finalizado el ciclo básico de la Educación Secundaria en otros establecimientos.

Art. 53. Las formas organizativas, junto con la infraestructura, el equipamiento y la capacitación docente, constituyen factores prioritarios para la finalidad de la educación técnica.

Art. 54. Las Escuelas Agrotécnicas, además de pertenecer a la modalidad de Educación Rural, forman parte de la Educación Técnica.

Art. 55. Se podrán convenir pasantías en talleres, centros y empresas productoras y de servicio, laboratorios y toda otra organización laboral que pueda ofrecer un ámbito de aplicación de los procesos formativos. Sección Séptima: Educación Intercultural Bilingüe

Art. 56. La Educación Intercultural Bilingüe es la modalidad de la Educación Inicial, Primaria y Secundaria que garantiza el derecho de los pueblos indígenas, conforme con la Constitución Nacional, la Constitución Provincial y la Ley Integral del Aborigen N° 426 a recibir una educación que contribuya a preservar y fortalecer sus pautas culturales, su lengua materna, su cosmovisión e identidad étnica.

Art. 57. El Estado Provincial, para favorecer el desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe, fijará políticas conforme con los siguientes objetivos:

- a) Reafirmar con los principios constitucionales y leyes específicas la identidad multiétnica y pluricultural, con el objeto de plasmar el Modelo Formoseño.
- b) Garantizar una educación intercultural y bilingüe que asuma una actitud abierta y participativa, respete y valore las distintas vertientes culturales, indígena, criolla e inmigrante, que conviven en el territorio provincial.
- c) Fortalecer la práctica del enfoque bilingüe en el desarrollo de las competencias comunicativas a nivel oral y escrito, en las lenguas indígenas y en la lengua castellana.
- d) Asumir la interculturalidad a partir de la valoración de la cultura propia y la complementariedad con otras culturas, promoviendo la convivencia armónica.
- e) Crear mecanismos de participación de los pueblos indígenas en los órganos responsables de definir y evaluar las estrategias de Educación Intercultural Bilingüe.
- f) Impulsar la investigación sobre la realidad sociocultural y lingüística de los pueblos indígenas, que permita el diseño de propuestas curriculares, materiales educativos pertinentes e instrumentos de gestión pedagógica.
- g) Propiciar la construcción de modelos y prácticas educativas propias de los pueblos indígenas que incluyan sus valores, conocimientos, lengua y otros rasgos sociales y culturales.

Art. 58. El Estado Provincial garantizará la formación docente específica, inicial, continua y gratuita correspondiente a los distintos niveles del sistema con programas específicos para la Educación Intercultural Bilingüe, destinado a docentes indígenas y no indígenas. Asimismo, promoverá el acceso al conocimiento y prácticas tecnológicas, científicas y artísticas, que favorezcan la producción artesanal y agropecuaria, posibilitando la inserción laboral en conjunción con el cuidado del medio ambiente. Sección Octava: Educación en Contextos de Encierro

Art. 59. La Educación en Contextos de Encierro es la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a garantizar el derecho a la educación de las personas privadas de libertad para promover su formación integral y desarrollo pleno. Este derecho será puesto en conocimiento de todas las personas privadas de libertad, en forma fehaciente, desde el momento de su ingreso a la institución.

Art. 60. La Educación en Contextos de Encierro se desarrollará según los siguientes criterios y objetivos:

- a) Garantizar el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a las personas privadas de libertad dentro de las instituciones de encierro o fuera de ellas cuando las condiciones lo permitan.
- b) Ofrecer formación técnico profesional, en todos los niveles y modalidades, a las personas privadas de libertad.
- c) Desarrollar propuestas destinadas a estimular la creación artística y la participación en diferentes expresiones culturales, así como en actividades de educación física y deportiva.
- d) Brindar información permanente sobre las ofertas educativas y culturales existentes.
- e) Contribuir a la inclusión y resocialización de las personas privadas de libertad a través del acceso al sistema educativo y a la vida cultural.

Art. 61. El Estado Provincial arbitrará acciones, estrategias y mecanismos necesarios para el cumplimiento de los fines de la Educación en Contextos de Encierro, con intervención de los organismos provinciales competentes y la coordinación con organismos de jurisdicción nacional.

Art. 62. Los niños, niñas y adolescentes que se encuentren alojados en instituciones de régimen cerrado, tendrán derecho al acceso, permanencia y tránsito en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Este derecho se implementará según criterios de flexibilidad y calidad que aseguren resultados equivalentes a los de la educación común. Sección Novena: Educación Domiciliaria y Hospitalaria

Art. 63. La Educación Domiciliaria y Hospitalaria es la modalidad del Sistema Educativo Provincial destinada a garantizar el derecho a la educación de los alumnos y alumnas que, por razones de salud, se vean imposibilitados de asistir con regularidad a una institución educativa en los niveles de la educación obligatoria.

Art. 64. La modalidad Educación Domiciliaria y Hospitalaria busca garantizar la igualdad de oportunidades a los alumnos y alumnas, permitiendo la continuidad de sus estudios y su reinserción en el sistema común, cuando ello sea posible.

TÍTULO IV EDUCACIÓN DE GESTIÓN PRIVADA

Art. 65. El Estado Provincial, dentro de los preceptos de la Constitución y de esta Ley, reconoce la libertad de la iniciativa privada para crear, organizar, gestionar y sostener unidades educativas en los diferentes niveles y modalidades del Sistema Educativo Provincial los que estarán sujetos al reconocimiento, autorización y supervisión del Ministerio de Cultura y Educación.

Art. 66. El Estado Provincial garantiza el derecho de los padres y/o tutores a elegir la educación de sus hijos e hijas, de acuerdo con sus convicciones y preferencias.

Art. 67. Tendrán derecho a prestar servicios educativos de gestión privada las personas físicas o jurídicas vinculadas con la educación, la Iglesia Católica y los credos reconocidos oficialmente.

Art. 68. Los servicios educativos de gestión privada estarán sujetos para su funcionamiento al reconocimiento previo y a la supervisión, debiendo brindar toda la información necesaria para el control pedagógico, contable y laboral.

Art. 69. Los planes de estudios y los lineamientos curriculares que se apliquen en cada Nivel y Modalidad se adecuarán a la política educativa provincial. Serán aprobados, autorizados y supervisados por el Ministerio de Cultura y Educación.

Art. 70. Las acciones educativas no formales que requieran validez oficial deberán cumplir con los requisitos de autorización previa y supervisión.

Art. 71. Las carreras deberán orientarse o reconvertirse conforme con el Modelo Provincial facilitando el perfil de un egresado con oportunidades de inserción laboral y para la prosecución de estudios.

Art. 72. El Estado Provincial respetará el derecho de las Instituciones Educativas de Gestión Privada a elaborar y ejecutar su propio proyecto educativo y a definir su reglamentación interna, conforme con su ideario pedagógico y/o confesional.

Art. 73. El Estado Provincial regulará los aportes para el pago de salarios docentes a los establecimientos sin fines de lucro.

Art. 74. El Estado Provincial respetará la naturaleza y características propias del empleo privado que vincula al personal docente y no docente con cada unidad educativa.

TÍTULO V EDUCACIÓN A DISTANCIA

Art. 75. La Educación a Distancia es una opción pedagógica y didáctica para jóvenes y adultos aplicable a distintos Niveles del Sistema Educativo Provincial que coadyuva al logro de los objetivos de la política educativa y puede integrarse tanto a la Educación Formal como No Formal.

Art. 76. La Educación a Distancia constituye la opción pedagógica y didáctica donde la relación docente-alumno se encuentra separada en el tiempo y/o en el espacio durante todo o parte del proceso educativo, en el marco de una estrategia pedagógica integral que utiliza soportes materiales y recursos tecnológicos, diseñados especialmente para que los alumnos alcancen los objetivos de la propuesta educativa.

Art. 77. Quedan incluidos en la denominación Educación a Distancia los estudios comprendidos como: educación semipresencial, educación asistida, educación abierta, educación virtual y cualquier otra que reúna las características indicadas en el presente Título.

Art. 78. El Ministerio de Cultura y Educación debe supervisar la veracidad de la información difundida desde las instituciones, la estricta coincidencia entre dicha información y la propuesta autorizada e implementada, así como el cumplimiento de la normativa federal y jurisdiccional correspondiente.

TÍTULO VI EDUCACIÓN NO FORMAL

Art. 79. La Educación no Formal integra la estructura del Sistema Educativo Provincial y está destinada a brindar capacitación, extensión y formación especializada. Se vincula con la Educación Formal y tendrá un régimen especial de calificación, acreditación y certificación correspondiente.

Art. 80. El Estado Provincial promoverá la Educación No Formal destinada a cumplir con los siguientes objetivos:

- a) Desarrollar programas y acciones educativas que atiendan los requerimientos, necesidades e intereses de los diversos sectores de la población.
- b) Organizar programas culturales para niños y jóvenes a fin de desarrollar capacidades expresivas, lúdicas y de investigación mediante actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología y el deporte.
- c) Generar estrategias que apoyen el desarrollo productivo y laboral de la Provincia, estimulando las capacidades de la población e incorporando, a través de la educación, los avances científicos y tecnológicos que permitan la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida.
- d) Articular acciones con instituciones públicas y/o privadas, medios de comunicación social, organizaciones libres del pueblo, comunitarias y sociales a fin de abordar conjuntamente las demandas sociales.
- e) Promover la participación de agentes educativos no convencionales, facilitando el desenvolvimiento de la función educativa de la comunidad.

Art. 81. El Estado Provincial certificará las acciones que se desarrollen en el ámbito de la Educación No Formal destinadas a la capacitación laboral y formación profesional. Las

personas físicas o jurídicas -públicas o privadas- que brinden Educación No Formal sin autorización expresa del Ministerio de Cultura y Educación deberán consignar en toda su documentación, publicidad, comunicación, diplomas o certificados la leyenda: "SIN VALIDEZ OFICIAL", sin otra inscripción o aditamento que pueda interpretarse como reconocimiento o validez oficial de la enseñanza que imparten, bajo apercibimiento de Ley.

TÍTULO VII GOBIERNO, DIRECCIÓN Y ADMINISTRACIÓN DE LA EDUCACIÓN CAPÍTULO I MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN

Art. 82. El Ministerio de Cultura y Educación será el órgano responsable del gobierno, la dirección, la organización, la administración, la supervisión y la evaluación del Sistema Educativo Provincial, otorgándole unidad política y normativa, así como desconcentración operativa.

Art. 83. El Ministro de Cultura y Educación, por delegación del titular del Poder Ejecutivo, representará a la Provincia de Formosa ante el Consejo Federal de Educación.

Art. 84. El Ministerio de Cultura y Educación contará con una estructura orgánica de conducción, gestión, planificación y evaluación de planes, programas, proyectos y acciones.

Art. 85. El Ministerio de Cultura y Educación contará con servicios de desarrollo, de prevención y de asistencia técnica, que posibiliten mejorar los indicadores cualitativos y cuantitativos de desempeño en favor de la calidad y de la inclusión.

Art. 86. El Ministerio de Cultura y Educación, además de las previstas en la Ley de Ministerios, tendrá la siguientes atribuciones:

- a) Elaborar y ejecutar las políticas y estrategias educativas, conforme con las prescripciones de la presente Ley.
- b) Organizar, fiscalizar y evaluar el Sistema Educativo Provincial en todos sus niveles y modalidades.
- c) Planificar, instrumentar y difundir investigaciones e innovaciones destinadas al mejoramiento de la inclusión y la calidad educativa.
- d) Expedir títulos, certificaciones de estudios y validaciones oficiales.
- e) Promover la firma de convenios de colaboración mutua con el sector de la producción y el trabajo, a fin de favorecer la realización de prácticas profesionales intracurriculares y/o pasantías laborales de los estudiantes con propósito formativo y acompañamiento docente.

CAPÍTULO II REGIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Art. 87. La organización de los servicios educativos se ajustará a las características de la desconcentración operativa y de la regionalización.

Art. 88. Los principios de la desconcentración operativa y de la regionalización se basarán en criterios del sistema de nuclearización, asegurando la participación de la comunidad a través de los distintos órganos y actores vinculados con el quehacer educativo.

Art. 89. La regionalización es el ámbito para la construcción y desarrollo del currículo de todos los niveles, utilizando la micro planificación como instrumento de validación de saberes y procesos educativos de gestión y participación, en concordancia con el modelo pedagógico que articula la educación, con la producción y el trabajo. Art. 90. Los organismos de conducción

zonal serán responsables del cumplimiento de las políticas educativas, en una acción coordinada y articulada que incluya todos los niveles, las modalidades y otros servicios educativos.

Art. 91. Corresponderá a los supervisores escolares, dentro del sistema de regionalización, la responsabilidad de acompañar, asesorar, controlar y evaluar, la organización, la planificación, la administración, la gestión y la evaluación del conjunto de las unidades educativas de cada nivel y su relación con la comunidad.

CAPÍTULO III COMUNIDAD EDUCATIVA

Art. 92. La comunidad educativa estará integrada por supervisores, directivos, docentes, padres, madres y/o tutores, tutoras, alumnos, alumnas, ex alumnos y alumnas, personal administrativo, técnico, auxiliar de la docencia, de servicio, profesionales de los equipos de apoyo, cooperadoras escolares y otras organizaciones libres del pueblo, que participan en el proyecto educativo sin afectar las responsabilidades del director o directora y del personal a cargo, contribuyendo a asegurar el funcionamiento de la unidad educativa y de los servicios de la educación.

CAPÍTULO IV UNIDAD EDUCATIVA

Art. 93. Las unidades educativas constituyen la unidad pedagógica del sistema, responsables de los procesos de enseñanza y aprendizaje, destinados al logro de los objetivos establecidos por esta Ley.

Art. 94. Las unidades educativas, dispondrán de la autonomía pedagógica necesaria para elaborar y ejecutar su proyecto institucional. Este, se planificará y se desarrollará según los lineamientos y objetivos generales de la política educacional, atendiendo a las exigencias específicas de la realidad local y regional.

Art. 95. Cada unidad educativa estará a cargo de un director que será responsable de la misma. El director conducirá los procesos pedagógicos, los servicios sociales y administrativos, favoreciendo y articulando la participación de los distintos actores que constituyen la comunidad educativa, orientando todos los esfuerzos de la escuela hacia su misión esencial: el proceso de enseñanza-aprendizaje.

TÍTULO VIII CALIDAD EDUCATIVA CAPÍTULO I DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Art. 96. El Estado Provincial asume el compromiso de profundizar la calidad educativa en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo, afianzando las dimensiones de equidad en el acceso y permanencia en el mismo, la relevancia y pertinencia de los contenidos curriculares, así como la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Art. 97. El acceso y dominio de las tecnologías de la información y la comunicación formarán parte de los contenidos curriculares indispensables para la inclusión en la sociedad del conocimiento.

Art. 98. El Estado Provincial asegurará el adecuado funcionamiento de las bibliotecas escolares en todos los establecimientos educativos. Asimismo, implementará planes y programas permanentes de promoción del libro y la lectura. Art. 99. Formarán parte de los contenidos curriculares comunes:

a) La difusión y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes establecidos en la Constitución Nacional, los Tratados Internacionales y la Constitución Provincial.

- b) El carácter multiétnico y pluricultural del pueblo formoseño, revalorizando la diversidad propia de las distintas vertientes que lo conforman.
- c) La educación ambiental tendiente a promover valores, comportamientos y actitudes acordes con un ambiente saludable y la protección de la diversidad biológica, propendiendo a la preservación de los recursos naturales y a su utilización sostenible para mejorar la calidad de vida de la población.
- d) El fortalecimiento de la perspectiva regional latinoamericana, particularmente de la región del MERCOSUR, UNASUR y CELAC, en el marco de la construcción y afianzamiento de la identidad provincial. e) La causa de la recuperación de nuestras Islas Malvinas, Georgias del Sur y Sandwich del Sur y mares aledaños; así como la causa Río Pilcomayo, Río Bermejo; el 8 de abril, día de la Fundación de Formosa; el 28 de junio, día de la Provincialización de Formosa y el 28 de Mayo, día de la Reparación Histórica.
- f) El ejercicio y construcción de la memoria colectiva sobre los procesos históricos y políticos que quebraron el orden constitucional e impusieron el terrorismo de Estado, con el objeto de generar en los alumnos reflexiones y sentimientos democráticos, de defensa del Estado de Derecho y la plena vigencia de los Derechos Humanos.
- g) Los contenidos y enfoques que promuevan el asociativismo y el emprendedorismo, así como las relaciones basadas en la igualdad, la equidad, solidaridad y el respeto entre las personas sin distinción de ninguna naturaleza.

Art. 100. El Estado Provincial organizará programas para la identificación, evaluación temprana, seguimiento y orientación de alumnos con capacidades o talentos especiales permitiendo la flexibilización o ampliación del proceso de escolarización.

CAPÍTULO II EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

Art. 101. El Ministerio de Cultura y Educación tendrá la responsabilidad principal en el desarrollo e implementación de una política de información educativa y evaluación continua y periódica del sistema educativo para la toma de decisiones tendiente a mantener un proceso continuo de calidad de la educación, la equidad en la asignación de recursos, la transparencia y la participación social.

TÍTULO IX INSTITUTO PEDAGÓGICO PROVINCIAL

Art. 102. El Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social” es un organismo descentralizado de la Administración Pública Provincial con dependencia funcional del Poder Ejecutivo. Es el órgano académico de nivel superior destinado a vincular la formación continua, capacitación e investigación docente con los principios, fines, derechos y obligaciones plasmados en la Constitución Provincial, en la presente Ley y la política educativa provincial.

Art. 103. El Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social” desarrollará sus actividades a través de sus Áreas Programáticas de Desarrollo Profesional, de Capacitación en la Conducción Educativa y de Investigación y Uso de la Información, en coordinación y articulación con el Ministerio de Cultura y Educación.

TÍTULO X FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

Art. 104. El Estado Provincial incluirá en la Ley de Presupuesto Anual de Gastos y Recursos, las previsiones programáticas que requieran el sostenimiento, el mejoramiento y la extensión del servicio educativo. Contemplará además, la provisión de fondos del tesoro nacional en cuanto

los compromisos federales, los créditos provenientes de organismos nacionales e internacionales, como así también las donaciones, legados, aportes comunitarios y otros.

Art. 105. Las unidades educativas que, previa autorización del Ministerio de Cultura y Educación, en el marco de un proyecto pedagógico, produzcan bienes y/o servicios con la participación de alumnos y docentes, podrán comercializar los mismos y obtener el manejo autónomo del producido con fines educativos y como contribución al sostenimiento de la escuela, ajustándose a las disposiciones de la presente Ley y normativa aplicable a la materia.

Art. 106. Corresponderá al Estado Provincial promover el financiamiento de bibliotecas públicas, populares y escolares.

Art. 107. Los servicios técnicos y programas de orientación, atención y asistencia a los alumnos y alumnas constituyen aspectos prioritarios de la educación integral y deberán contemplarse en las previsiones presupuestarias.

TÍTULO XI CIENCIA Y TECNOLOGÍA

Art. 108. El Estado Provincial alentará las iniciativas orientadas a la investigación científica y al desarrollo tecnológico relacionadas con la sociedad, la producción y los sectores estratégicos de la Provincia. Creará canales de participación y cooperación en el ámbito provincial, regional, nacional e internacional, con preferencia en los organismos de integración como MERCOSUR, UNASUR y CELAC.

DISPOSICIONES SUPLEMENTARIAS Art. 109.- Modifícase el artículo 43 de la Ley N° 931, el que quedará redactado de la siguiente forma: “Art. 43. El Estado asegurará un sistema de perfeccionamiento organizado y administrado para ofrecer igualdad de oportunidades y posibilidades a los docentes de toda la provincia para lo cual podrán instrumentarse acciones convencionales o no convencionales. Este Sistema Integrado de Formación Docente y Desarrollo Profesional, basado en los criterios establecidos en la Ley General de Educación Provincial, establecerá las instancias y formas para evaluar y clasificar las acciones que cada docente acredite como perfeccionamiento y autoperfeccionamiento. Dentro de cada quinquenio el docente deberá acreditar la realización de acciones de perfeccionamiento en alguna de las formas que el sistema reconozca u obligatoriamente prevea.”

Art. 110. Modifícase el artículo 47 de la Ley N° 931, el que quedará redactado de la siguiente forma: “Art. 47. Los ascensos de complejidad serán por concurso de títulos, antecedentes con acreditación de acciones obligatorias de capacitación y oposición. Los ascensos de jerarquía, tanto en un mismo tramo como entre tramos, serán por concurso de títulos, antecedentes con acreditación de acciones obligatorias de capacitación y oposición.”

Art. 111. Modifícase el artículo 63 de la Ley N° 931, el que quedará redactado de la siguiente forma: “Art. 63. En el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación se constituirá un organismo permanente denominado Junta de Disciplina, que desempeñará las funciones previstas en el presente Estatuto y en su reglamentación, con relación al personal docente de los organismos y establecimientos de sus respectivas dependencias.”

Art. 112. Modifícase el artículo 65 de la Ley N° 931, el que quedará redactado de la siguiente forma: “Art. 65. La Junta de Disciplina estará compuesta por representantes elegidos por los docentes y por los designados por el Ministerio de Cultura y Educación. El número de integrantes de la Junta será de tres (3) docentes titulares; un (1) Presidente y dos (2) Vocales. Un (1) Vocal y su respectivo suplente serán elegidos por el voto directo, secreto y obligatorio de los docentes en actividad. El Presidente y un (1) Vocal serán designados por el Ministerio de Cultura y Educación. Podrá ser reelecto o designado para una nueva Junta el suplente que no

hubiera ejercido el reemplazo de su titular por tiempo mayor que el veinticinco por ciento (25%) del término del mandato de éste y siempre que la suplencia no coincida con el período preelectoral del nuevo comicio.”

Art. 113. Modifícase el artículo 75 de la Ley N° 931, el que quedará redactado de la siguiente forma: “Art. 75. En el ámbito del Ministerio de Cultura y Educación se constituirán organismos permanentes para cada Nivel denominados Junta de

Clasificación, que desempeñarán las funciones previstas en el presente Estatuto y en su reglamentación, con relación al personal docente de los organismos y establecimientos de sus respectivas dependencias.” Art. 114. Modifícase el artículo 77 de la Ley N° 931, el que quedará redactado de la siguiente forma: “Art. 77. Las Juntas de Clasificación estarán compuestas por representantes elegidos por los docentes y por los designados por el Ministerio de Cultura y Educación. El número de integrantes de las Juntas será de tres (3) docentes titulares; un (1) Presidente y dos (2) Vocales. Un (1) Vocal y su respectivo suplente serán elegidos por el voto directo, secreto y obligatorio de los docentes en actividad. El Presidente y un (1) Vocal serán designados por el Ministerio de Cultura y Educación. De cada Junta dependerán comisiones que atenderán las clasificaciones de los docentes de las distintas modalidades del sistema educativo, como así mismo la competencia de títulos que correspondan a cada una de ellas. Podrá ser reelecto o designado para una nueva Junta el suplente que no hubiera ejercido el reemplazo de su titular por tiempo mayor que el veinticinco por ciento (25%) del término del mandato de éste y siempre que la suplencia no coincida con el período preelectoral del nuevo comicio.”

Art. 115. Art. 116. Art. 117. Derógase la Ley N° 559. Derógase la Ley N° 1470. Comuníquese al Poder Ejecutivo, publíquese y archívese. Sancionada en la Sala de Sesiones de la Honorable Cámara de Diputados de la provincia de Formosa, el dos de octubre de dos mil catorce.

LIC. DARIO RAUL GUERRA / ARMANDO FELIPE CABRERA SECRETARIO

LEGISLATIVO / PRESIDENTE PROVISIONAL Honorable Legislatura / En Ejercicio de la Presidencia Formosa - Argentina

Anexo V Resolución Provincial N° 314-12 (mencionada en las Páginas 52 y 83)

Formosa, 16 de febrero de 2012 VISTO:

La Constitución de la Provincia de Formosa, la Ley Nacional de Educación N° 26.206, la Ley General de Educación de la Provincia N° 1470 y el Decreto Provincial N° 19 de fecha 12 de diciembre de 2011, y

CONSIDERANDO: Que la Constitución de la Provincia de Formosa, en el Artículo 93° inciso 4) define la integración del sistema Educativo: “por niveles, ciclos y grados; por modalidades y especialidades adecuadamente articuladas entre sí, en forma regionalizada, previendo la igualdad de posibilidades y de oportunidades para todos, tanto para el ingreso como para la permanencia y la promoción, a través de la asistencia de carácter psicopedagógico y socioeconómico”;

Que la Ley General de Educación N° 1470 define en el Artículo 1 inciso b) una educación formoseña para todos basada en inclusión con igualdad de oportunidades; en el Artículo 3 inciso c), d) y p), la concibe como un proceso permanente que forma parte del modelo de provincia basado en el principio de no discriminación; en el Artículo 6 inciso g) determina que todos los alumnos tienen derecho a recibir políticas específicas, ante situaciones de riesgo educativo; en los Artículos 16°, 17° y 18° se establecen los objetivos para los niveles educativos incorporando el desarrollo de capacidades, los que deben ser acompañados por un sistema de detección temprana de dificultades que pongan en riesgo la permanencia de los alumnos en el sistema educativo formoseño;

Que por Decreto del Poder Ejecutivo Provincial N° 19, de fecha 12 de diciembre de 2011, crea el Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social”, con la responsabilidad de ejecutar las políticas de desarrollo profesional docente y de formación en conducción educativa; Que la educación que propone el Modelo Formoseño, desde una concepción humanista y cristiana, es formadora del desarrollo pleno, armónico y trascendente de la persona, sólidamente fundada en una pedagogía de valores;

Que el estado provincial garantiza las condiciones para la efectivización de la educación obligatoria y la universalidad promoviendo la inclusión social; Que en el Proyecto Político impulsado por el Sr. Gobernador, se destaca la profundización de la calidad educativa en las dimensiones de la eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia, conforme lo expresara en su presentación ante la Asamblea Legislativa el 1° de Marzo de 2011;

Que a través de las Direcciones de Nivel, los Departamentos y las Coordinaciones de Modalidades, se ejecutan las políticas educativas, planteando lineamientos y metodologías pedagógicas, de gestión y organización escolar;

Que corresponde que los programas y proyectos que se ejecutan en las escuelas de la Provincia, sean direccionados hacia el logro del desarrollo de capacidades y escolarización plena, como lo exigen las prioridades determinadas por la política educativa provincial;

Por ello, EL MINISTRO DE CULTURA Y EDUCACIÓN RESUELVE: Artículo 1°:

APROBAR el documento “LÍNEAS DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL PARA EL ENFOQUE DE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y

ESCOLATIZACIÓN PLENA”, que como Anexo forma parte de la presente Resolución. Artículo 2°: ENCOMENDAR a las Direcciones de Nivel, los Departamentos y las Coordinaciones de Modalidades, diseñar, ejecutar y evaluar las acciones establecidas en el documento al cual se refiere el Artículo 1°.

Artículo 3°: ESTABLECER que la Dirección de Planeamiento Educativo, coordinará y brindará apoyo técnico a los equipos responsables de los distintos Niveles, Departamentos y Coordinaciones de Modalidades, en la concreción del diseño y evaluación de las acciones específicas, a que hace referencia el Artículo 2°.

Artículo 4°: ESTABLECER que las Direcciones de Nivel, Departamentos y Coordinaciones de Modalidades articulen con los referentes de los programas y proyectos, la planificación anual de actividades, detallando el proceso de incorporación del enfoque de desarrollo de capacidades, de la mejora de metodologías de enseñanza y la especificación de las metas de disminución de fracaso escolar en su ámbito de aplicación. Para ello, todos los programas y proyectos, cualquiera sea su fuente de financiamiento, deben asumir e incluir, la Líneas de Política Educativa, establecidas en la presente Resolución, ajustando sus estrategias de intervención a las prioridades definidas para el sistema educativo provincial.

Artículo 5º: ENCOMENDAR las Delegaciones Zonales, propiciar las condiciones para el cumplimiento de las acciones establecidas en virtud del Artículo 2º.

Artículo 6º: ENCOMENDAR al Instituto Pedagógico Provincial “Justicia Social” en coordinación con la Dirección de Educación Superior, el diseño y ejecución de acciones de capacitación y perfeccionamiento de docentes y directivos en orden con las Líneas de Política Educativa, establecidas en el Artículo 1º de la presente Resolución.

Artículo 7º: ASIGNAR a la Subsecretaría de Educación, el seguimiento y evaluación de las LÍNEAS DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL PARA EL ENFOQUE DE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y ESCOLARIZACIÓN PLENA, establecidos en la presente Resolución y la elaboración de pautas complementarias para su mejor implementación.

Artículo 8º: REGISTRAR, comunicar a quienes corresponda, notificar y archivar

LÍNEAS DE POLÍTICA EDUCATIVA PROVINCIAL PARA EL ENFOQUE DE DESARROLLO DE CAPACIDADES Y ESCOLARIZACIÓN PLENA

INTRODUCCIÓN La Ley Provincial de Educación N° 1470 desarrolla los principios constitucionales de la provincia de Formosa, en el derecho a la educación. Entre sus valiosas disposiciones se encuentra una interacción profunda entre la calidad de la propuesta pedagógica en una perspectiva humanista integral y la posibilidad de una escolaridad completa y plena para todos. La necesidad de buscar propuestas pedagógicas pertinentes que alienten las potencialidades individuales y grupales de los sujetos nos lleva a pensar en una escuela diferente de la que hoy tenemos. Necesitamos una escuela con capacidad para pensarse a sí misma y reconocerse como parte de un contexto comunitario, que contemple las necesidades de la comunidad que la alberga, que respete la naturaleza única e irrepetible de la persona y aliente el desarrollo de capacidades y valores para actuar y producir en una sociedad que exige cada vez más sujetos competentes para desempeñarse en cualquier contexto.

Somos conscientes que para llevar adelante este cambio es necesario adentrarnos en las prácticas pedagógicas, que es el lugar donde hay que actuar para que ocurran los verdaderos cambios. Se trata de propiciar el desarrollo sistemático, de capacidades herramientas afectivas- en los estudiantes a través de contenidos –formas de saber- y metodologías –formas de hacer-, donde los contenidos y los métodos no son fines, sino medios imprescindibles para lograr el desarrollo de capacidades y valores.

Asumir una política curricular de estas características nos pone en relación directa con las exigencias que caracterizan a la sociedad del conocimiento y evidencia la necesidad de renovar modelos didácticos vigentes, pasando así de uno que pone énfasis en el conocimiento, como un producto de la transmisión de contenidos, a otro que enfatiza en la adquisición y desarrollo de capacidades de los estudiantes que les permitan abordar diferentes tipos de contenidos: conceptos, ideas, procedimientos y actitudes necesarios para desempeñarse como estudiantes o resolver situaciones en la vida diaria.

La propuesta del sistema educativo-tanto en su orientación general y política como en su realización en cada una de las escuelas y en cada una de las aulas- debe permitir a cada formoseño y formoseña desplegar a los máximos sus potencialidades humanas, con un recorrido escolar en que las escuelas brinden situaciones de aprendizajes significativos, en un clima institucional de respeto y solidaridad recíprocos, con un creciente compromiso hacia su comunidad local.

El proyecto educativo asumido desde el Modelo de Provincia presenta claras definiciones en cuanto a principios, fines y objetivos que a la educación le cabe como llave maestra que abre las

puertas a la realización del hombre y en este sentido las instituciones educativas tienen la tarea de hacer efectivo el hecho educativo, aplicando técnica y arte para conciliar la propuesta pedagógica, en términos de planeamiento y de gestión, con la intervención en esa realidad social donde actúa.

1 Modelo Formoseño: Fundamentos Filosóficos y Doctrinarios”. Ediciones Ciccus. Buenos Aires 2009, p.1261

MARCO TEÓRICO Hablar de un enfoque pedagógico centrado en el desarrollo de capacidades implica confiar en la potencialidad del aprendizaje de los alumnos formoseños y exige considerar los marcos curriculares –contenidos, metodologías, estrategias- vigentes desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y con una lógica de gestión del trabajo institucional que promueva la participación de cada uno de los actores intervinientes en el acto educativo, tanto de estudiantes como de docentes, buscando la pertinencia y la calidad de lo que se aprende.

Apostar por una propuesta pedagógica centrada en el desarrollo de capacidades no significa soslayar los contenidos disciplinares, sino que requiere elegir contenidos estructurantes – conceptos de las disciplinas, potentes en el sentido que puedan perdurar en el tiempo, con posibilidad de ser transferibles y que faciliten la comprensión. Desarrollar capacidades en el aula implica, por un lado acordar qué son las capacidades, y por otro comprender como se desarrollan las capacidades en los alumnos y alumnas y qué relaciones tienen éstas con las estrategias de aprendizaje. Intentando responder a la primera cuestión, y conjugando diferentes definiciones se asume que las capacidades son habilidades inherentes a las personas, que se desarrollan a lo largo de toda su vida, dando lugar a determinados logros educativos, las capacidades permiten aprender y están cimentadas en procesos cognitivos, socioafectivos y motrices relacionados entre sí.

PROCESOS COGNITIVOS

Las capacidades se desarrollan mediante un conjunto de procesos cognitivos o motores relacionados entre sí que ocurren en las mentes de cada sujeto y en algunos casos de forma coordinada con nuestra motricidad. Ocurren casi simultáneamente por lo que es difícil su identificación; sin embargo, con la finalidad de mediar el desarrollo de las capacidades es necesario que los estudiantes vivencien estos procesos. Cuando estos procesos ocurren en nuestra mente durante el procesamiento de la información se denominan operaciones mentales o procesos cognitivos y cuando se manifiestan mediante la motricidad se denominan procesos motores.

Para Piaget una operación mental es una “acción interiorizada que modifica el objeto de conocimiento”, Feuerstein, quien se encuentra dentro de la perspectiva del procesamiento de la información, amplía el planteamiento de Piaget definiendo las operaciones mentales como “el conjunto de acciones interiorizadas, organizadas y coordinadas, por las cuales se elabora la información procedente de las fuentes internas y externas de estimulación”

El poder identificar las operaciones mentales o procesos cognitivos que ocurren en nuestra mente cuando hacemos uso de una capacidad, es de mucha utilidad para mejorar los aprendizajes, así como para hacer más eficiente y elevar la calidad del trabajo o actividad que nos disponemos a realizar. Dentro de la perspectiva del procesamiento de la información, que alcanzó gran difusión en la década de los 70 dentro de la corriente cognitiva, una de sus ideas centrales es la denominada metáfora del ordenador o computador. De acuerdo con esta concepción, tanto el ser humano como el ordenador son sistemas cognitivos cuyo alimento es la

información, la cual es tratada activamente por el sujeto ya que el producto no será nunca iguala los datos ingresados.

Estas operaciones mentales o procesos cognitivos no siempre se emplean de manera espontánea, natural y óptima, su nivel de eficiencia está condicionada por algunos pre requisitos de tipo cognitivo y afectivo. A estos pre-requisitos del pensamiento se les denomina funciones cognitivas. Si estos pre-requisitos no se manifiestan o no son adecuados hablaremos de funciones cognitivas deficientes, situación que se debe revertir para mejorar los aprendizajes. A los efectos de explicitar los procesos cognitivos de una capacidad, se ejemplifican los procesos cognitivos u operaciones mentales que se conjugan en el desarrollo de la capacidad analizar:

CAPACIDAD	ANALIZAR			
¿EN QUE CONSISTE?	Permite dividir el todo en partes con la finalidad de estudiar, explicitar o justificar algo			
PROCESOS COGNITIVOS	Búsqueda y recepción de la información	Observación selectiva de la información	Descomposición en partes de la información	Interrelacionar las partes para explicitar justificar

CÓMO SE DESARROLLAN LAS CAPACIDADES

Interrelacionar las partes para explicitar justificar o Las capacidades se desarrollan mediante estrategias que se traducen en actividades de aprendizaje que permiten activar en los estudiantes los procesos cognitivos o motrices que involucra la capacidad específica, a continuación, se continúa con la capacidad analizar:

CAPACIDAD	ANALIZAR			
¿EN QUE CONSISTE?	Permite dividir el todo en partes con la finalidad de estudiar, explicitar o justificar algo			
PROCESOS COGNITIVOS	Búsqueda y recepción de la información	Observación selectiva de la información	Descomposición en partes de la Información	Interrelacionar las partes para explicitar o justificar
ESTRATEGIAS/ACTIVIDAD.	Lectura individual	Subrayado de ideas principales	Elaboración de un cuadro sinóptico	Exposición

En la educación formal el acompañamiento y orientación del otro es fundamentalmediador- es quien facilita que el alumno encuentre sentido a lo que aprende. Este enfoque didáctico enfatiza una práctica en el aprendizaje que propicia el desarrollo integral del estudiante, y promueve una educación continua donde se aprende a aprender a lo largo de la vida.

La mediación es fundamental en el desarrollo de capacidades. Feuerstein, plantea criterios que el mediador debe contemplar e integrar en su comunicación con el alumno. El hecho de que los tome en cuenta y los integre en su práctica docente cotidiana, ayudará a efectuar experiencias de aprendizaje mediado.

Los criterios que deben considerarse son:

a) Mediación de la intencionalidad y la reciprocidad Intencionalidad. La intencionalidad es tener un propósito, un objetivo, una intención y estar consciente de ellos. La función del mediador no es solo lograr que el alumno perciba y registre los estímulos de manera significativa, sino que tome consciencia de los objetivos específicos y de las diferentes tareas por realizar. La intencionalidad a su vez implica:

- Tener una intención específica al interactuar con los alumnos
- Estar consciente de esta intención y saber cuál es el propósito de nuestra mediación.
- Transmitir a los alumnos la intención específica que se les va a mediar. Reciprocidad. Tiene que ver con la actitud del maestro hacia sus alumnos, hacerlos sentir involucrados en el proceso de su propio aprendizaje y crear situaciones, que los motiven a responder de muy diversas formas. Implica crear curiosidad y motivación en el alumno para que se involucre en las tareas; motivar en la disposición para intervenir un mayor esfuerzo y fomentar una mayor tolerancia a la frustración en tareas que se vuelven más demandantes.

b) Mediación de la trascendencia: se refiere a una orientación general del alumno por parte del mediador hacia la expansión del sistema de necesidades y el establecimiento de objetivos que van más allá del aquí y del ahora. Significa que mientras se esté tratando con la resolución de un problema específico, el mediador tiene la disposición de ir mucho más lejos de esta situación particular. No basta con que los alumnos respondan a través de sus necesidades inmediatas, hay que crear en ellos necesidades nuevas; de precisión y exactitud, de conocimientos y significados nuevos.

c) Mediación del significado: consiste en presentar las situaciones de aprendizaje de forma interesante y relevante para el niño, de manera que se implique activa y emocionalmente en la tarea o actividad. Se media el significado cuando el mediador despierta en el niño el interés de la tarea en sí; discute con él acerca de la importancia que tiene la tarea, y le explica la finalidad que se persigue con las actividades y con la aplicación de las mismas. El aprendizaje con significado es un proceso que consiste en relacionar la nueva información con la ya existente en la estructura cognitiva. Las cosas y las palabras poseen un significado que va más allá del que el niño da por su propia necesidad. Por ello la mediación del significado se refiere, entre otras cosas, a situaciones; a la adquisición de medios que ayuden a distinguir lo subjetivo-particular de los objetivo-universal de los significados y a atribuir valores sociales y culturales a diferentes fenómenos. Para dar cuenta de los aprendizajes escolares y de su conexión con el desarrollo, Vigotsky, produce la hipótesis de la “Zona de Desarrollo Próximo” que pone de manifiesto el carácter orientador del aprendizaje respecto del desarrollo cognitivo (Vogotsky,1979:133).

Esta Zona de Desarrollo Próximo consiste en un “espacio” dinámico, determinado por la resolución de problemas bajo la guía de un adulto o con la colaboración de un compañero más capaz. Es decir, lo que un niño actualmente no puede hacer solo, con la ayuda de otro, en el futuro si podrá hacerlo solo.

2 de esta forma, el autor, resalta el valor de los procesos mediados y de los instrumentos mediadores integrantes de la enseñanza-aprendizaje que incluye al que aprende, al que enseña y a la relación social entre ellos, conforme con la perspectiva socio-histórica (Kohl de Olivera, 1993)

3 orientaciones para el enfoque del aprendizaje basado en el desarrollo de capacidades El desarrollo de capacidades cognitivas sociales es la especificación pedagógica y didáctica, de esa orientación política planteada en la Constitución y en la Ley Provincial.

Esa perspectiva se incluye en el articulado de la Ley 1470, explicitada como objetivos centrales de la educación formoseña en sus distintos niveles. En particular se destacan las siguientes capacidades:

Comprensión lectora: artículo 17°, inciso a); artículo 18, inciso F); centrada en el “leer para aprender” como soporte del acceso continuo al conocimiento. Expresión oral, producción escrita y otras competencias comunicativas: artículo 16°, inciso e); artículo 17°, inciso a); artículo 18°, inciso f); que den cuenta de lo aprendido, de la posibilidad de argumentar las posiciones y de expresar la interioridad. Trabajo con otros: artículo 16°, incisos d) y g); artículo 17°, incisos c) y d); centrada en la experiencia sostenida de cooperación y compromiso recíproco con el estudio y la promoción año por año, dentro del grupo clase y la escuela.

Resolución de problemas: artículo 17°, incisos b) e i); artículo 18°, incisos f) y h); centrada en una metodología de comprensión de las situaciones y su modificación a partir de la aplicación de conceptos estructurantes de las disciplinas.

Juicio crítico: artículo 17° incisos e) e i); artículo 18°, incisos g) y h); centrada en la articulación de conceptos de las disciplinas, valores y metodologías de análisis para formular posturas y fundamentar acciones personales. Por lo tanto, el logro de estas capacidades es una responsabilidad compartida entre todos los niveles educativos, ya que requiere de un abordaje integral a lo largo de la escolaridad. Solo de esta manera es posible que se construyan progresivamente en los diferentes destinatarios del sistema y lleguen a consolidarse como un dominio sólido para la vida comunitaria, productiva y de formación permanente.

En el plano didáctico y pedagógico, el enfoque de desarrollo de capacidades tiene expresiones particulares y visibles en la organización del trabajo en el aula y la escuela: en las experiencias de aprendizaje para los estudiantes, en la selección y priorización de contenidos con las que desarrollar esas capacidades, en las formas de evaluación continua, en el tipo de tareas escolares, en la articulación dentro de cada año de estudio y entre los años de estudio y los niveles.

Desde las perspectivas que orientan a estas Líneas de Política Educativa “capacidad” implica una cualidad o conjunto de cualidades intelectuales, anímicas y ejecutivas inherentes de las personas,

- cuya manifestación se da a través de determinados contenidos y en un contexto
- que son plataforma para el desarrollo de nuevas capacidades
- cuyo desarrollo puede acelerarse con intervenciones educativas específicas
- cuyo grado de desarrollo les permiten participar y ser productivos de la vida social, cultural y económica en condiciones más favorables.

Dos características centrales de las capacidades, están constituidas por la integración –se desarrollan en distintos dominios de contenidos-y la potencialidad evolutiva. Esta evaluación reflejará un mejor desempeño en los distintos contextos de actuación para la vida cotidiana.

Las capacidades corresponden a diferentes dominios cognitivos, actitudinales, perceptuales, anímicos; y se combinan en maneras diversas, en grados crecientes de complejidad. Esos diferentes dominios, que a menudo se resumen en capacidades

cognitivas y sociales, no expresan un abordaje atomizado de la persona, ni consideran lo cognitivo como sinónimo de intelectual o abstracto.

Las capacidades cognitivas movilizan una amplia gama de habilidades de la persona, para conocer, comprender, y actuar en su situación vital; las capacidades sociales las potencian con la interacción con otras personas. Hay diferencias respecto a aprender una destreza, ya que exige repetición inalterada.

Debe trabajarse sobre algo idéntico y realizado en las mismas condiciones una y otra vez, con la intención de atomizarlo.

En cambio, desarrollar una capacidad exige aprovechar repetidas oportunidades de poner en juego las destrezas y saberes disponibles de todo tipo, en situaciones que requieran utilizarlas de modo estratégico, cuidando que existan aspectos diferentes y novedosos entre una y otra oportunidad.

El tratamiento didáctico del desarrollo de capacidades, por lo tanto, está estrechamente ligado a la creación articulada, secuenciada e intensiva de situaciones relevantes en las que se vaya poniendo en práctica y profundizando el ejercicio de la capacidad que corresponda. Cabe destacar que centrar la enseñanza en el desarrollo de capacidades, no implica descuidar el aprendizaje de los contenidos específicos de cada área del conocimiento. El desarrollo de capacidades se produce operando con diferentes contenidos, cada uno de los cuales deja su impronta sobre ese desarrollo, y lo enriquece.

La focalización en el aprendizaje de capacidades trata de romper una fragmentación en la presentación del conocimiento que caracteriza un modelo tradicional de la enseñanza, haciéndolo operativo para comprender e interpretar el entorno y para intervenir activamente en él. Los contenidos que se seleccionen deben entonces expresar conceptos estructurantes de las diferentes disciplinas, y tratarse en profundidad, exhaustivamente con estrategias didácticas que permitan su integración en la construcción de capacidades. Avanzar en un desarrollo pedagógico centrado en capacidades, implica entonces una lectura atenta de los marcos y materiales curriculares vigentes, desde una perspectiva reflexiva de la práctica docente y desde la lógica del trabajo de gestión institucional, para dar la posibilidad a los estudiantes de enfrentar diferentes contextos y situaciones que les proponen sus docentes, promoviendo su participación e involucramientos críticos. El diseño, desarrollo y evaluación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, adecuadas al contexto y particularidades del modelo formosoño.

Estas estrategias de enseñanza serán los dispositivos que ponga en juego el docente para promover el desarrollo de una capacidad y la consecuente apropiación de los contenidos necesarios. Las estrategias de aprendizaje que despliegan los alumnos les permitirán, por su parte, lograr el desarrollo de sus capacidades.

Unas y otras estrategias de enseñanza y estrategias de aprendizaje deberán estar en consonancia para generar un círculo virtuoso de desarrollo de capacidades en los docentes y en los alumnos, las que tienden a realimentarse en todo buen proceso de enseñanza aprendizaje. Por ello el enfoque de las capacidades expresa una gran valoración de las prácticas de enseñanza, cuando ellas son sistemáticas, profundas y articuladas entre los docentes de cada escuela, para lograr una propuesta longitudinal y transversalmente convergente, en el desarrollo de capacidades de sus estudiantes. El acceso a contenidos puede ser por múltiples vías, en la actualidad; pero el desarrollo de capacidades sigue estando sostenido en la labor acumulativa, metodológicamente rigurosa y de alto compromiso de interacción humana, que ocurre en las escuelas, en el encuentro de

docentes y estudiantes. Esta perspectiva de desarrollo de capacidades de aprendizaje de los estudiantes, demanda un enfoque complementario de capacidades y competencias de enseñanza. Como criterios generales se proponen tres capacidades vinculadas a la enseñanza efectiva, con el desagregado de algunas habilidades involucradas.

a) Capacidad de organizar e implementar propuestas de enseñanza para desarrollar el currículo correspondiente al grado/área a cargo.

- Conocer a través de una disciplina, los contenidos que hay que enseñar para el desarrollo de capacidades
- Trabajar a partir de las representaciones de los alumnos
- Establecer vínculos con las teorías que sostienen las actividades de aprendizaje
- Construir y adaptar creativamente dispositivos y secuencias didácticas
- Establecer controles de logros y tomar decisiones de progresión

b) Capacidad de diseñar propuestas alternativas de enseñanza para atenuar a la diversidad de los alumnos

- Detectar oportunamente a los alumnos que requieren intensificación, a través de evaluaciones formativas genuinas
- Practicar el apoyo integrado, trabajar con alumnos con dificultades Desarrollar cooperación entre alumnos y formas simples de enseñanza mutua Ofrecer actividades de formación con opciones.

c) Capacidad de trabajar en equipo en un marco institucional privilegiando la coherencia e integralidad del itinerario formativo de sus alumnos

- Adquirir una visión longitudinal de los objetivos de enseñanza para el desarrollo de capacidades
- Desarrollar pautas de acuerdos didácticos con colegas docentes, operativos, fundados en la dimensión pedagógica institucional, y con seguimiento riguroso en base a datos objetivos.
- Aportar a la construcción de estrategias para concretar y visibilizar el trabajo por ciclos de aprendizaje dentro de los niveles educativos Orientaciones para el enfoque de escolarización plena. Los niveles educativos establecidos, como obligatorios, tienen una previsión formal para su recorrido, a partir de la edad de ingreso para la educación inicial obligatoria, completando grado por grado cada nivel educativo hasta su culminación, con el egreso de la educación secundaria orientada. El concepto de escolarización plena se define y completa a partir de las siguientes notas:
 - Escolarización total: refiere a la atención de la totalidad de la población desde el acceso hasta la finalización por lo menos de la escolarización obligatoria.
 - Escolarización oportuna: implica el ingreso en la edad prevista normativamente a cada nivel desde la educación inicial hasta la secundaria.
 - Escolarización sostenida: da cuenta del curso regular y fluido de los itinerarios escolares obligatorios, en tanto permiten cubrir las etapas en tiempo previsto.

- Escolarización plena: expresa la profundidad, la pertinencia y relevancia de los aprendizajes que consolidan y pueden evidenciar los alumnos y las alumnas, en su recorrido en cada Nivel y a su egreso de la escolarización obligatoria. Este recorrido normal, grado por grado, año por año, aún no está al alcance de todos los niños, niñas y adolescentes de la Provincia de Formosa.

La reprobación, la repetición, el abandono durante el año, y la posterior reinscripción, hasta llegar al abandono definitivo, son marcas que obstaculizan el logro de la calidad educativa en todas sus dimensiones (eficacia, eficiencia, equidad, relevancia y pertinencia).

Cada una de estas marcas produce un desfasaje, en la relación grado-edad de los estudiantes, en la trayectoria establecida. Las representaciones vigentes, producto de un enfoque que aísla al individuo y desresponsabiliza a las instituciones del Estado, se concentran en explicar y justificar el fracaso escolar desde las carencias individuales de los estudiantes o de sus familias, o bien desde las situaciones de desigualdad económica o de diversidad cultural.

En el marco de estas líneas de Política Educativa Provincial –sin desconocer las necesidades de la comunidad que aún están sin resolver por completo- se busca encontrar y remover la raíz pedagógica del fracaso escolar para permitir la escolarización total, oportuna, sostenida y plena. Para ello, se toma como base de referencia el desarrollo de capacidades –en contraposición con el enfoque enciclopédico y atomizado- como propuesta pedagógica general; y adicionalmente se reconoce que algunos estudiantes requieren contar con oportunidades de aprendizaje más intensas y variadas, presentadas en forma oportuna y sustentada, para avanzar en ese desarrollo de capacidades y progresar en su itinerario escolar. El logro efectivo de trayectorias educativas oportuna para todos los niños y jóvenes, obliga a pensar un amplio repertorio de estrategias, desde la conducción central hasta el nivel escolar y del aula, que combinen de distintas maneras, componentes preventivos y componentes paliativos, en fin, de encarar sostenidamente la superación del fracaso escolar.

Las estrategias preventivas, son aquellas que se activan ante grupos que corren el riesgo de afrontar una situación de alteración en su itinerario escolar, con el propósito de evitar que se defina negativamente la situación y las estrategias paliativas son aquellas dirigidas a reparar las consecuencias cognitivas y socioafectivas derivadas de una situación de alteración en el itinerario escolar. Ambas herramientas tienen estrategias de acción a través de las propuestas pedagógicas y de su organización escolar.

A su vez, cada una de estas tipologías puede variar en su alcance: aplicarse a grupos focalizados (de alumnos, de grado, de ciclo) o encuadrarse “ambientalmente” en toda la escuela. La diferencia de alcance se refiere a los niveles y a las intensidades, no a la orientación para el logro de todos. De lo contrario se caería en la dispersión de esfuerzos o en la estigmatización de los grupos de atención priorizada. Propuesta de categorización de estrategias pedagógicas e institucionales para el logro de escolarización plena.

Categorización de estrategias		Ámbito de aplicación		Alcance
		Estrategias pedagógicas áulicas	Estrategias institucionales	Ambiental de toda la escuela.
Propósito	Estrategias preventivas			

	Estrategias paliativas			
--	------------------------	--	--	--

A modo de referencia se encuadra esta categorización en relación con la atención de los estudiantes en situación de rezago escolar, ya que es una población que debe ser especialmente atendida, hasta garantizar que concluya, como mínimo su educación obligatoria. Las acciones preventivas y paliativas son dos áreas de trabajo que atienden a una misma preocupación; sin embargo es de esperar que progresivamente, en la medida en que las propuestas universales y las propuestas selectivas de mejoramiento de las oportunidades educativas de calidad se integren y maduren; y que las acciones preventivas se vayan instituyendo como partes intrínsecas de las prácticas escolares, las medidas paliativas tenderán a minimizarse o concentrarse en situaciones realmente excepcionales.

El seguimiento de los procesos de escolarización plena, se monitorea a partir de indicadores, que se construyen sobre los relevamientos anuales del sistema educativo, con carácter censal. Esos indicadores se basan en los datos aportados por los establecimientos educativos con aval de sus instancias de supervisión. Por lo tanto, los mismos pueden construirse para el establecimiento, municipio, localidad o por Delegación Zonal, permitiendo que todas las instancias de gestión del sistema educativo –desde el nivel central, zonal y local- puedan caracterizar la situación, reconocer las metas de mejora, y monitorear anualmente los progresos y desafíos pendientes. Los indicadores básicos para orientar las Líneas de Política Educativa Provincial son:

INDICADORES ANUALES: relacionan la matrícula al inicio del año lectivo con la que finaliza en ese año lectivo y los procesos que suceden en ese periodo de tiempo.

Tasa de promoción anual por grado: permite conocer la cantidad y proporción de estudiantes que concluyen el año escolar en condiciones normativas de inscribirse al año siguiente en el grado siguiente.

Tasa de no promoción anual por grado: permite conocer la cantidad y proporción de estudiantes que concluyen el año escolar sin alcanzar condiciones normativas de inscribirse al año siguiente en el grado siguiente. **Porcentaje de alumnos repitentes:** proporción de alumnos que conforman la matrícula en condición de alumnos repitentes.

Tasa de abandono anual por grado: permite conocer la cantidad y proporción de estudiantes que se anotan cada año y abandonan durante el año lectivo. **Porcentaje de estudiantes en situación de sobreedad:** permite conocer la cantidad y proporción de estudiantes que asisten con desfase en relación con la edad teórica del cursado. Se trabaja por separado con la condición de un año, dos años y 3 años o más de sobreedad.

INDICADORES INTERANUALES: relacionan la matrícula entre dos periodos consecutivos y los procesos que suceden en ese lapso de tiempo en la trayectoria escolar del alumno.

Tasa de promoción efectiva: proporción de alumnos que aprobó el grado/año de estudio en un año lectivo determinado y se inscribió como alumno promovido o nuevo en el grado/año de estudio siguiente, en el próximo año lectivo.

Tasa de repitencia: proporción de alumnos que NO aprobó el grado/año de estudio en un año lectivo determinado y que se inscribe como alumno repitente en el mismo.

Tasa de abandono interanual: expresa la situación de quienes habiendo aprobado o reprobado el grado/año de estudio, NO se inscriben al año siguiente en el grado/año de estudio correspondiente.

Conservación interanual de los estudiantes con sobreedad: expresa la relación entre los estudiantes con dos y más años de sobreedad en grados/años clave –al finalizar cada ciclo– en un año calendario, y los estudiantes en esa misma condición de sobreedad, que al año siguiente están en los grados/años, siguientes.

4 Firma: Dr. Alberto Marcelo Zorrilla – Ministro de Cultura y Educación de la
Provincia de Formosa Resolución N° 314/12 MCyE

