

“UNA EXPERIENCIA EDUCATIVA EN EL NIVEL SUPERIOR: PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EL DESARROLLO DE LAS CATEGORÍAS ESPACIO Y TIEMPO EN EL PROFESORADO EN HISTORIA A TRAVÉS DE LA CONSTRUCCIÓN DE SENDEROS DE INTERPRETACIÓN HISTÓRICA”

Autoras: Prof. Miranda, Nora; Prof. Olivarez, Miriam; Prof. Santecati, Analía. Lic. Yomaha, Silvana.

Institución: IES Del Atuel, 9-011- San Rafael, Mendoza

RESUMEN

La formación de los docentes aparece como una estrategia importante en las políticas nacionales tendientes a la mejora de la calidad del sistema educativo. La creación del INFOD, en el marco de la Ley Nacional de Educación N° 26.206, es un hecho que evidencia la trascendencia que se le otorga a esta línea de política educativa.

Los documentos que se han elaborado en el seno de este nuevo organismo muestran una interesante línea que tiende a recuperar la centralidad de la Formación Docente en las políticas educativas integrales. Formar los recursos humanos para el sistema educativo supone mucho más que brindar la formación inicial a futuros docentes. Supone generar capacidades al interior del propio IFD para cumplir con las más de diez funciones además de las ya tradicionales de investigación y de capacitación de docentes en servicio.

Investigaciones vinculadas a la Formación inicial, indican que el problema más significativo de esta etapa de la Formación Continua es la separación que existe entre la formación recibida en el instituto y las exigencias del desempeño profesional. A esto debemos sumarle, que las estrategias de trabajo en los IFD con los estudiantes, futuros docentes, débilmente consideran las características de un sujeto adulto que estudia.

Considerando los aportes de los nuevos diseños curriculares que explicitan que sería deseable que los egresados desarrollen la capacidad de asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto, construir dinámicamente una identidad como profesional docente y desplegar prácticas educativas creativas, innovadoras y significativas, la propuesta formativa del IFD debe considerar y ser coherente con estos requerimientos. Por ello pretendemos con esta propuesta didáctica afrontar alguna de las problemáticas por las que hoy atraviesa la formación docente, pensada para estudiantes del

profesorado en Historia de nuestra ciudad, para que promueva el desarrollo de capacidades que le permitan reconocer las diversas dimensiones que constituyen el espacio geográfico como construcción social y su articulación en diferentes escalas y seleccionar fuentes de información útiles para cuestionar junto con sus futuros estudiantes prejuicios, opiniones sesgadas y estereotipos en relación con la realidad social

I. Introducción

El proceso formativo de docentes aparece como una estrategia importante en las políticas nacionales tendientes a la mejora de la calidad del sistema educativo. La creación del INFD (Instituto Nacional de Formación Docente), en el marco de la Ley Nacional de Educación, 26.206, es un hecho que evidencia la trascendencia que se le otorga a esta línea de política educativa. Los documentos que se han elaborado en el seno de este nuevo organismo muestran una interesante línea que tiende a recuperar la centralidad de la Formación Docente en las políticas educativas integrales. Estos documentos muestran la recuperación del rol de los IFD (Institutos de Formación Docente) como garante en la formación de los recursos humanos del sistema educativo y, como tal, se le asignan mayores responsabilidades.

Formar los recursos humanos para el sistema educativo supone mucho más que brindar la formación inicial a futuros docentes. Supone generar capacidades al interior del propio IFD para cumplir con las funciones tradicionales de investigación y de capacitación de docentes en servicio (tradicionales en cuanto a su prescripción pero no tanto en cuanto a su implementación), además de las nuevas funciones asignadas que procuran generar capacidades para participar activamente en nuevos roles en el planeamiento de educación en la zona de influencia del IFD.

Investigaciones vinculadas con la Formación Inicial, indican que el problema más significativo de esta etapa de la Formación Continua es la enorme separación que existe entre la formación recibida en el instituto y las exigencias del desempeño profesional. A la hora de indagar sobre las posibles causas de esta brecha, Tedesco (1996) explica que las modalidades pedagógicas utilizadas en la formación inicial de los docentes no suelen aplicar los principios propios de su labor docente, en este sentido, el autor indica que se otorga más importancia a las modalidades puramente académicas de formación que a la observación y a las prácticas innovadoras; se prioriza la formación individual y no el trabajo en equipo, otorgando relevancia a los aspectos puramente cognitivos y no a los aspectos afectivos. A esto debemos sumarle, que las estrategias de trabajo en los IFD con los estudiantes, futuros docentes, débilmente consideran las características de un sujeto adulto que estudia.

Pérez Gómez (1996), en sus investigaciones sobre la práctica de la enseñanza en la formación inicial, pone de manifiesto que esta experiencia curricular permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas y no de las modalidades profesionalmente más innovadoras. Si bien estas investigaciones cuestionaron fuertemente a la formación docente, es cierto también que han transcurrido más de una década desde su ejecución, años durante los cuales en Argentina se llevaron a cabo importantes procesos de transformación del sistema de formación docente y se lograron avances en torno a la mejora de la formación inicial. Este trabajo de fortalecimiento al interior de los IFD permitió acumular un saber en torno a la formación de maestros y profesores. Sistematizar este saber y darle difusión se torna una estrategia de gran importancia para los IFD, y así se plantea en el Documento N°30 “Hacia un acuerdo sobre la institucionalidad del Sistema de Formación Docente en la Argentina”, en el cual se hace referencia a la necesidad de producción, sistematización y difusión de este saber que es “inherente a las prácticas mismas de formación” y lo coloca como una de las líneas estratégicas a llevar a cabo en todos los IFD.

Este saber se refiere al saber sobre la enseñanza, sobre la formación y sobre el trabajo docente y requiere de herramientas conceptuales y prácticas específicas.

Considerando los aportes de los nuevos diseños curriculares que explicitan que sería deseable que los egresados desarrollen la capacidad de asumirse como un ser autónomo, comprometido con la realidad sociocultural en la cual está inserto, construir dinámicamente una identidad como profesional docente y desplegar prácticas educativas creativas, innovadoras y significativas, la propuesta formativa del IFD debe considerar y ser coherente con estos requerimientos. Por ello pretendemos con esta propuesta didáctica afrontar alguna de las problemáticas por las que hoy atraviesa la formación docente, ofreciendo instancias de trabajo institucional y extra institucional que concreten estos propósitos.

La propuesta se plantea específicamente para estudiantes del 4to. Año del profesorado en Historia del ISFD de la ciudad de San Rafael, provincia de Mendoza, la misma promueve el desarrollo de capacidades que le permitan reconocer al estudiante las diversas dimensiones que constituyen el espacio geográfico como construcción social y su articulación en diferentes escalas así como seleccionar fuentes de información útiles para cuestionar junto con sus futuros estudiantes prejuicios, opiniones sesgadas y estereotipos en relación con la realidad social.

II. Fundamentos epistemológicos

Se torna indispensable situarnos primeramente ante el conocimiento científico social ya que a partir de este posicionamiento lograremos establecer las categorías elementales en la selección y presentación de los contenidos a enseñar –tiempo y espacio-. La importancia de la variable temporal reviste en la necesidad de ubicación de los procesos de cambio históricos necesariamente ligados a un espacio transformado en consecuencia.

La concepción tradicional de la temporalidad de tipo lineal y unicausal, propia de las corrientes epistemológicas dominantes hasta inicios del siglo XX, ha sido superada a partir de los trabajos de la Escuela de los Annales y fundamentalmente de la obra cumbre de Fernand Braudel: “El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II”, donde se postulaban nuevas perspectivas y nuevas “duraciones” del tiempo en los procesos sociales objeto de estudio de la disciplina. En este sentido, se identificaron diferentes ritmos y tiempos en cuanto a la corta, media y larga duración de los procesos y acontecimientos.

Esta complejidad de ritmos temporales fue redefinida y problematizada a partir de las sucesivas generaciones de los Annales, haciendo especial hincapié, en el caso de Le Goff, Duby, Le Roy Ladurie, etc., no sólo en una multiplicidad de tiempos sino en la significación de diferentes tiempos internos en cada uno de los mismos.

La concepción del tiempo, entonces, se presenta como una categoría muy importante, por lo que consideramos preciso trasladar al aula la problemática de la temporalidad en la historia. Ante este desafío se pretenderá posicionar a los estudiantes respecto de la ubicación de los hechos y procesos no sólo en un sentido de tipo cronológico sino principalmente en un sentido global de carácter procesual.

La otra variable indispensable en todo análisis es la categoría de espacio. Al igual que en la variable temporal, en lo que respecta al estudio del espacio, las corrientes positivistas y enciclopedistas se encargaron de separar estrictamente la noción del espacio por cuanto la consideraban objeto de estudio de las Ciencias Naturales. En este sentido, se presentó igualmente como una instancia superadora los intentos realizados desde la Geografía Humana y la Geografía Crítica por reconciliar al espacio y sus procesos de cambio con la ubicación y situación espacial de los actores sociales y sus experiencias.

El espacio constituye el objeto propio de la ciencia geográfica, es un espacio habitado y

por ello mismo modificado, adaptado, refuncionalizado y en permanente movimiento respecto de las capacidades de transformación de sus habitantes.

El carácter antropocéntrico de la geografía es más bien un carácter sociocéntrico por cuanto son las sociedades, los grupos humanos quienes construyen y reconstruyen el espacio. Esta construcción y reconstrucción no sólo es tangible sino a la vez mental. El concebir al espacio como un constructo social implica pensarlo e investigar acerca de él y contar con la posibilidad de llevar a la práctica ese pensamiento.

III. Propósitos

- Promover propuestas didácticas integradoras, que apunten a resolver problemas significativos y relevantes para el contexto social y cultural de los estudiantes del Nivel Superior a través de la metodología de la investigación científica.
- Desarrollar habilidades que permitan el diseño de material didáctico utilizando lenguajes geográficos para comunicar ideas y relaciones de los fenómenos analizados.

IV. Encuadre curricular

Una propuesta de formación docente responde a demandas y políticas surgidas de los contextos históricos y culturales en los que se dan cita. Recuperar las lógicas que transitaron los planes de formación docente en el Nivel Superior en la Provincia de Mendoza, permite reconocer la propia lógica de los actuales planes de formación como también las dinámicas institucionales, prácticas tradicionales y las tensiones e innovaciones con las que se configura hoy la formación docente en Mendoza.

Considerar las lógicas curriculares de los planes de formación es identificar los marcos histórico-culturales en que se produjeron, los sujetos a los que se dirigía, el modelo de sociedad en el que se sustentaba y el tipo de docente que pretendía formar. Por ello este breve análisis intenta recuperar dichas tradiciones, innovaciones y experiencias formativas.

La multiplicidad de producciones teóricas sobre el currículo permite ser analizado desde tres dimensiones: socio-política, epistemológica y educativa. Así desde la dimensión socio-política el currículo “es una construcción cultural y sus significados dependen de la forma en que

se construye una tradición político - educativa” (Feeney, 2001). Por ello refleja cambios históricos e ideológicos que se sostienen desde las visiones de lo que significa educar y el lugar que el saber ocupa en el imaginario social en un momento determinado.

La dimensión epistemológica permite reconocer al currículo como una propuesta racional de estructuración de saberes y conocimientos académicos susceptibles de ser transmitidos. Las formas que asumen los saberes (disciplinar, interdisciplinar o transdisciplinar) dan cuenta de los modos de configuración de los conocimientos y su relación con el ámbito científico y cultural. Finalmente, la dimensión educativa recupera el currículo como el conjunto global de decisiones, así como su fundamento, para organizar y sostener una propuesta de enseñanza consistente y realizable (Feeney, 2001). Así el problema central de la teoría del currículo es el doble problema de las relaciones entre la teoría y la práctica, por un lado, y las relaciones entre educación y sociedad, por otro (Kemmis, 1988).

De esta manera la dimensión socio-política da cuenta del proyecto político que sustenta un currículo desde la particularidad histórico-cultural del contexto, la dimensión epistemológica permite observar la concepción de conocimiento desde la cual se estructura y la dimensión pedagógica da cuenta de las prácticas formativas (de enseñanza y aprendizaje) que actualizan la propuesta curricular.

Podemos plantear etapas significativas, de la formación docente que se han sucedido en la provincia de Mendoza en cuanto a la formación superior:

- a- **PEP (Profesorado para la Enseñanza Primaria) (1973-1993):** aquí la lógica curricular aparece centrada en los saberes teóricos con una perspectiva de la práctica desde la mirada aplicacionista. El rol docente está definido como quien debe transmitir saberes producidos en ámbitos especializados. La acción educativa se centra en la tarea de enseñanza, que se concibe como una actividad individual y solitaria: el docente y su grupo de alumnos en un espacio acotado: el aula, enmarcado en un encuadre técnico - instrumental.
- b- **Proyecto MEB (Maestro de Enseñanza Básica) (1988-1992):** Esta propuesta curricular se posiciona en la crítica a la perspectiva técnica que hegemonizó la producción del campo en sus inicios. El conocimiento se organiza por áreas priorizando la estructuración interdisciplinaria a través de formatos de módulos temáticos y talleres electivos.

Aunque la práctica docente continúa limitada a la Residencia, culminación de la formación, ésta se define como el momento de integración entre la teoría y la práctica.

- c- **PTFD: Plan de transformación de la FD (1993-1999):** concibe al currículo como programa formativo y como práctica pedagógica, organizador por excelencia de las instituciones educativas. Por ello el PTFD postula la asociación indisoluble entre las dimensiones curricular e institucional.

La estructura curricular se ha de sostener en la organización institucional por departamentos (grado, extensión e investigación) ampliando las funciones de los Institutos de Formación Docente. El nuevo currículo se organiza por áreas de Formación (General, Específica, Orientada) que se estructuran en torno a tres campos (definidos por el objeto de estudio y conocimiento): campo disciplinario, campo psico – socio – educativo y campo de intervención pedagógica.

- d- **Profesorados en el Marco de la Ley Federal de Educación: (EGB3 y Polimodal):** La práctica aparece como una trayecto integrador y se encuentra presente desde el 1er. año de formación. Sin embargo la incorporación de la investigación educativa asociada a la práctica le inscribe un importante giro a la lógica curricular. Desarrolla una forma de teorizar e investigar sobre la práctica educativa que privilegia la descripción y explicación de los fenómenos curriculares tal y como suceden en la realidad, priorizando un enfoque conceptual – empirista. Así el Trayecto de la Práctica se entiende como un proceso de investigación, desplazando “la práctica docente” al lugar de “objeto de estudio e indagación” para quedar una vez más concentrada como instancia de intervención en la residencia en el último año de cursado.

- e- **Profesorados en el Marco de la Ley Nacional de Educación (2009 en adelante):** La ampliación de noción de saber escolar/ educativo que integra lo disciplinar, lo pedagógico – didáctico, lo cultural – regional y los procesos de construcción subjetiva, propician que los docentes formadores desarrollen prácticas académico / formativas que puedan dar cuenta de la complejidad de dicho saber y reconociendo en el saber escolar un estatuto epistemológico singular. Desde este marco la dinámica curricular propone nuevas formas de relación del saber sobre la formación y sobre la acción y práctica docente. Requiere la construcción de una cultura institucional diferente, de sostenimiento de vínculos interinstitucionales en cuyo marco han de generarse las posibilidades de circulación, difusión y transmisión de conocimientos vigentes en el campo educativo. El

nuevo currículo de formación docente reconoce como autor al colectivo de agentes educativos que intervinieron, dando cuenta de su legitimación como documento público de construcción colegiada.

El saber susceptible de ser transmitido en el IFD ya no es exclusividad del campo científico – disciplinar. Se incorporan con fuerza formativa los saberes prácticos propios de los docentes de las escuelas asociadas y los saberes experienciales que puede construir el estudiante en contacto con la realidad educativa en contextos escolares específicos.

V. El Estudiante de Nivel Superior como Sujeto que aprende

“Los adultos no caben en los bancos de las escuelas hechas para los niños, no se pondrán los románticos guardapolvos blancos ni “pasarán al frente a dar la lección”. Sus padres no les firmarán el boletín de calificaciones, no recitarán de memoria los ríos del Asia que “les sirve para la vida” pero no para su trabajo, no dispondrán de las mejores horas del día para el aprendizaje, y es probable que afronten la actividad educativa en condiciones de fatiga. No permitirán que se ignore o desvalore su experiencia, no admitirán no ser escuchados y no tolerarán metodologías que no los involucren.”¹

V.I. Características del adulto como sujeto del aprendizaje

El adulto no llega “en cero” a una situación de aprendizaje. En especial, si hacemos referencia a contextos de formación vinculadas con su trabajo, trae consigo un bagaje de experiencia laboral, de su vida personal y un trayecto por la educación formal.

Los aprendizajes son distintos a lo largo de las etapas de la vida de los sujetos, ya que ellos también sufren cambios. En la etapa adulta, la participación en experiencias de formación acompaña a un conjunto de proyectos personales y familiares, su ubicación en el mundo laboral y un recorrido en la formación (en el sistema educativo, formal o no formal).

¹ Extraído de: Oscar Blake. La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones. 2ª ed., Bs. As., Macchi, 1997, p. 32.

Como todo sujeto de aprendizaje, la edad y las características de la etapa en la cual se encuentra inciden en el interés que desarrolle por determinado aprendizaje, las posibilidades y limitaciones, los recursos de los cuales dispone, los ritmos y estilos (Santos, H., 2000).

Es por ello, que podemos decir el adulto en rol de alumno, es alguien que trae consigo el caudal de sus conocimientos y de sus experiencias anteriores. Cualquier propuesta de formación, sea esta presencial o en entornos virtuales, debe partir necesariamente de las «situaciones de vida» en que se encuentran los adultos.

V.II. Las motivaciones del sujeto que aprende

- La motivación, los intereses y necesidades de los sujetos suponen algunas de las fuentes principales del aprendizaje. La motivación supone un “(...) proceso psicológico que implica la activación de procesos cognitivos, afectivos y emocionales, los cuales dirigen y orientan la acción de forma deliberada” (Huertas, 2006; p. 2).
- La fuente de esta motivación puede tener diferentes niveles de consciencia. En ocasiones el adulto busca participar de actividades de formación si tiene la percepción de que incidirá en la resolución de algún problema personal, familiar o profesional. También si la actividad le proporciona placer y bienestar (Santos, H; 2000).

V.III. Requerimientos del adulto que aprende

El adulto presenta algunos requerimientos en los procesos de aprendizaje (Blake, 1997) en los cuales participa, que podemos sintetizar en los siguientes:

- Exige propuestas que le permitan participar, compartiendo su experiencia previa:
- Necesita captar rápidamente cual será la utilidad del aprendizaje, encontrar líneas de acción para resolver las problemáticas de su práctica profesional y laboral.
- Necesita reconocer un alto compromiso de los docentes y una interacción adecuada con ellos.
- Requiere de espacios para poder compartir sus experiencias.

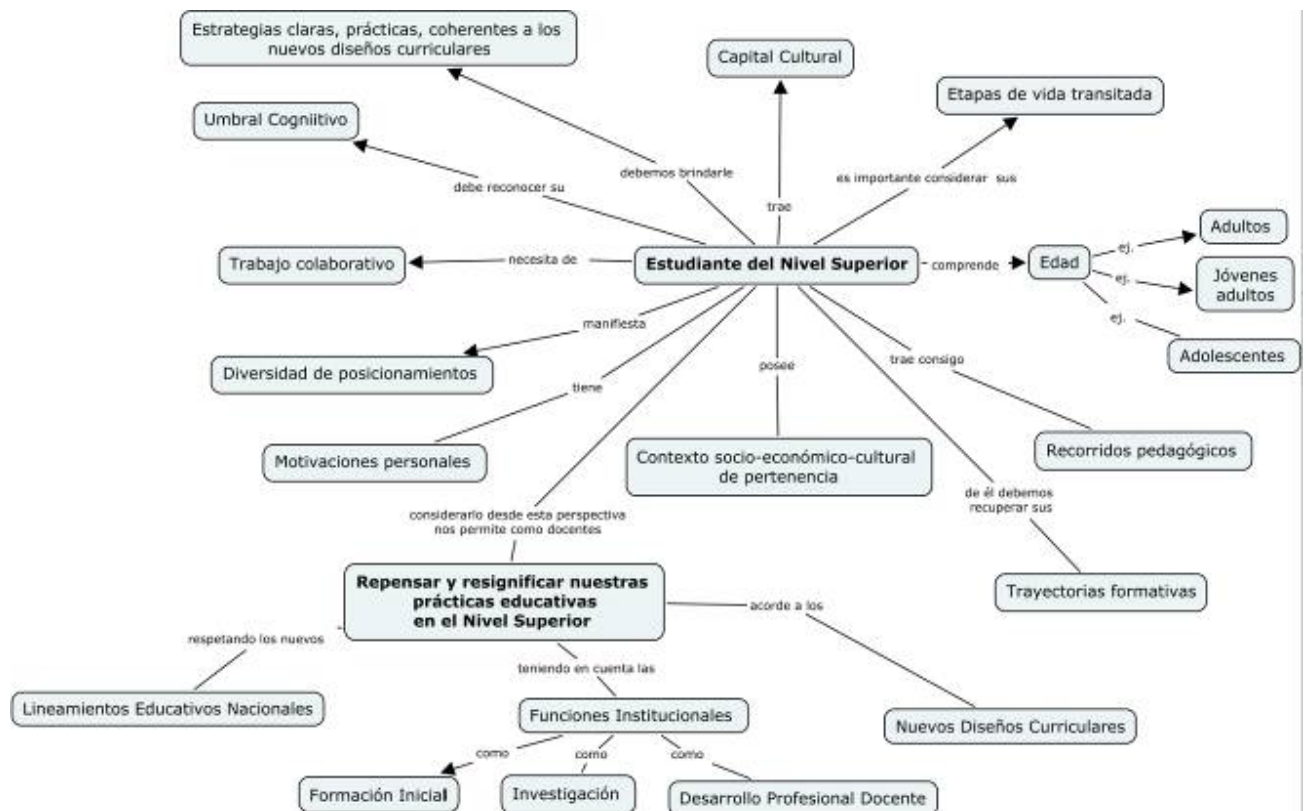
V.IV. ¿Cómo es hoy el Estudiante del Nivel Superior de Formación Docente en Historia y Geografía?

De acuerdo con la información recabada a partir de encuestas aplicadas a los ingresantes a las carreras y el trabajo en los cursos introductorios, se infieren trayectorias formativas variadas, que, a su vez, se engarzan con otras trayectorias. En efecto, en el marco de las instituciones de educación superior los estudiantes llevan a cabo un itinerario *en tanto estudiantes*, pero este recorrido se liga, se toca y se cruza con otras trayectorias anteriores y paralelas –ligadas a su vida escolar, familiar, laboral, política y cultural.

Los estudiantes presentan ciertas características comunes, que son:

- Extensión del periodo de dependencia económica de los padres, en algunos casos y otros con responsabilidades laborales.
- Sobre-valoración de la adolescencia y de la imagen adolescente.
- Incertidumbres.
- Aceptación creciente de la diversidad.
- Rasgos de hedonismo y permisividad (busca su placer de manera inmediata, y no tiene límites).
- Conocimiento de las redes y sistemas de comunicación (*facebook, blog, etc.*)
- Necesidad de aprender a transferir sus conocimientos y nuevos aprendizajes digitales a situaciones didácticas concretas.
- Necesidad de ser escuchado.
- Necesidad de obtención de un título para insertarse en el mundo laboral.
- Familia a cargo.
- Con un proceso creciente de interés de participación política.
- Escaso tiempo dedicado al estudio.
- Diversidad de estilos de aprendizaje.
- Necesidad de insertarse en la práctica desde el primer año de formación.
- Interés por participar activa y democráticamente en la vida institucional y social.

Podemos sintetizar lo planteado anteriormente, en el siguiente esquema:



Esquema elaborado por Santecati, A. a los fines de esta comunicación.

VI. Desarrollo de la Propuesta Didáctica

VI.I. Descripción y Fundamentación

Esta propuesta se enmarca en la articulación de dos unidades curriculares del 4º año del profesorado en Historia (Seminario de Investigación y Espacio abierto: Los procesos de transformación en el ordenamiento territorial del espacio mendocino). La misma consiste en un trabajo que propone, entre otras actividades, la salida de campo y la búsqueda de fuentes históricas y cartográficas para abordar el tema elegido. Se trabaja en el dpto. de San Rafael y la producción final es la construcción de un sendero de interpretación histórica local. Siguiendo los lineamientos expuestos en el Manual de Interpretación Ambiental en Áreas Protegidas de la Región del Sistema Arrecifal Mesoamericano (Diciembre 2005), la Interpretación Ambiental es una actividad educativa que persigue comunicar los significados y las relaciones, utilizando

objetos originales, por experiencia directa y por medios ilustrativos, superando el hecho de simplemente comunicar información. Sus objetivos pretenden garantizar el aprendizaje, la comprensión y motivación de sus receptores, procurando lograr un cambio de comportamiento y un apoyo al manejo de las áreas protegidas.

Si bien no existe una definición única para la Interpretación Ambiental, hemos elegido algunas que a nuestro criterio nos han permitido desarrollar la propuesta de enseñanza para la elaboración del trabajo. Según Bob Peart (1977): "La interpretación es un proceso de comunicación diseñado para revelar al público significados e interrelaciones de nuestro patrimonio natural y cultural, a través de su participación en experiencias de primera mano con un objeto, artefacto, paisaje o sitio". Otra definición expuesta en el mencionado Manual es la de Paul Risk (1982): "La interpretación, sea a través de charlas o por otros medios, es exactamente lo que la palabra quiere decir: la traducción del lenguaje técnico y a menudo complejo del ambiente, a una forma no técnica -sin por ello perder su significado y precisión-, con el fin de crear en el visitante una sensibilidad, conciencia, entendimiento, entusiasmo y compromiso." Según Morales (1983): "la interpretación trata de explicar más que, informar, de revelar, más que mostrar y despertar la curiosidad más que satisfacerla. Es un modo de educar sin que el público sienta que es objeto de una actividad educativa, y debe ser lo suficientemente sugestiva para estimular al individuo a cambiar la actitud o adoptar una postura determinada. Además, la Interpretación Ambiental debe ser recreativa: con ello, se asegura que no haya un rechazo de entrada a la propuesta interpretativa".

Sobre la base de estas categorías para el tratamiento del tema, planteamos la consideración de algunos objetivos, como por ejemplo:

Objetivos emotivos: persigue que el visitante sienta que un comportamiento es importante para él, que comprenda y acepte las razones de ese comportamiento o que cambie de actitud.

Objetivos de manejo: este objetivo pretende alentar el buen uso de los recursos por parte de los visitantes, ayudando a reforzar la idea de que las zonas elegidas son áreas especiales que requieren una conducta especial.

Asimismo, proponemos realizar una evaluación del potencial interpretativo de la zona elegida, a partir de los criterios planteados por Morales y Herrera (1986):

- Singularidad

- Atractivo
- Resistencia al impacto
- Acceso a una diversidad de público
- Representatividad didáctica
- Temática coherente
- Facilidad de infraestructura

A partir de estas consideraciones, se decidió la construcción de un Sendero interpretativo, en base a las siguientes directrices:

a- El tema.

Todo sendero interpretativo debería tener un solo tema –si bien esta es una sugerencia, se respeta la elección grupal de la temática a abordar-, de forma que los usuarios saquen el mejor provecho de la actividad, centrando su atención en un aspecto que pueda interiorizar y que sirva de hilo conductor de los contenidos del mensaje (Kneidsen y Sontag, 1971; citado por Morales, 1992).

b- El mapa temático.

Es importante dibujar un mapa (o croquis) de la ruta del recorrido, con la ubicación de los detalles de importancia e interés. Este mapa puede ayudar a decidir las paradas que se deben incluir en la visita una vez que sea seleccionado el tema. También permite continuar trabajando sobre sus ideas para el sendero aún cuando no pueda estar en el campo (Ham, 1992). En este mapa podrá ver cómo los rasgos se unen físicamente y quizás perciba como crear una historia (uniendo esos elementos).

c- Métodos a utilizar

Paneles explicativos

Son un método práctico debido a su relativo bajo costo y facilidad de cambiar o mejorar sin alterar el resto del sendero.

Folleto

Los textos del folleto van acompañados de un mínimo correlativo a unos postes numerados en el sendero. Permite una interpretación más detallada y sirve, además, como

recuerdo dado que puede llevarse a casa. Es útil especialmente en senderos, que pueden llegar a congestionarse, con las consiguientes dificultades de acceso a un panel (Morales, 1992).

Exhibiciones

Utilizadas mayormente en interiores, aunque su aplicación en exteriores también es posible (muestras de rocas catalogadas, troncos, caracoles, etc.).

d- Señalética.

La señalética se refiere a los letreros, carteles, señales o marcas necesarias para orientar al usuario durante su recorrido por el sendero, pudiendo además entregar información acerca de elementos atractivos o destacables, sobre la duración del recorrido, altitud, distancia a puntos de interés. En el caso que presentamos como modelo “Los centros clandestinos de detención en San Rafael”, es necesario indicar que en la actualidad se está trabajando desde el Espacio Memoria, Verdad y Justicia y la agrupación HIJOS para el señalamiento de dichos centros según la normativa vigente de carácter nacional.

VI.II. Objetivos

1. Reconocer las propiedades del espacio geográfico: extensión, localización, estructura, dinamismo y dimensión temporal.
2. Comprender que el espacio geográfico es una construcción social generada por procesos y actores en un determinado contexto histórico.
3. Sintetizar procesos espacio temporales a través de la actividad de interpretación ambiental.
4. Definir con los estudiantes criterios de selección de material documental y cartográfico.
5. Elaborar un sendero de interpretación ambiental con significatividad histórica en la ciudad de San Rafael.

VI.III. Contenidos a trabajar

Conceptuales: construcción del espacio mendocino – actores sociales – escala territorial, escala de actuación y escala cartográfica – procesos históricos locales, regionales y nacionales – senderos de interpretación.

Procedimentales:

1. Reconocimiento de las diversas dimensiones que constituyen el espacio geográfico y su articulación en diferentes escalas.
2. Interpretación del lenguaje geográfico básico relacionado con la graficidad y visualización de dimensiones naturales, sociales, políticas, culturales y económicas de fenómenos sociales.
3. Sistematización de información relevante, explícita e implícita, proveniente de diversas fuentes de información.
4. Análisis de la información sistematizada.
5. Elaboración del sendero de interpretación histórica utilizando diversos lenguajes geográficos y su comunicación.

Actitudinales:

1. Construcción de una conciencia ciudadana, asumiendo el estilo de vida democrático.
2. Asumir una actitud crítica y propositiva en las instituciones educativas y de otro tipo, fortaleciendo los procesos participativos y decisionales autónomos.

V.IV. Estrategias didácticas:

1. Investigación y Salida de campo. La salida de campo entendida como una estrategia didáctica pretende acercar al estudiante a la realidad concreta. Enmarcada en una propuesta de enseñanza, resulta una oportunidad valiosa para potenciar el proceso de observación, recolección de información, planteamiento de conjeturas, explicaciones y proyecciones que les posibilitan leer, pensar y reconstruir su entorno social analizándolo e interpretándolo. Como parte del proceso formativo del “docente integrado” (INFD), se incluye la salida de campo como estrategia pedagógica, por cuanto genera la problematización por parte del docente y el aprendizaje significativo de los estudiantes. Desde este posicionamiento epistemológico, se concibe la salida de campo como una actividad científica asimilable metodológicamente a cualquier tipo de investigación, como lo afirma Ovidio Delgado (1999); por tanto, en ella, se realiza la adquisición sistemática de datos nuevos o puros dentro de un área previamente delimitada. El contacto directo con el territorio permite alcanzar un mayor conocimiento del mismo para generar luego las propuestas de diagramación de senderos.

Por otra parte, se considera como una “actividad significativa en la enseñanza y aprendizaje de la geografía puesto que permite desarrollar la capacidad de organización espacial de los estudiantes, al establecer relaciones entre el territorio físico y las funciones sociales que tienen lugar sobre éste, potencia habilidades de pensamiento como la observación, la descripción y explicación del fenómeno geográfico” (Rodríguez Pizzinato, L.; Pérez de Sánchez, A. G., 2000: 58).

VI.V. Actividades (pensadas en dos grandes momentos):

1. Actividades previas a la salida de campo

- a) Identificación de la temática a abordar.
- b) Enfoque y reducción de la escala de análisis.
- c) Indagación de bibliografía referente al tema elegido.
- d) Búsqueda de cartografía (Repositorios documentales locales).
- e) Reconocimiento de tópicos espacio temporales.
- f) Planificación de la salida de campo: elaboración de instrumentos para la recolección, sistematización y categorización de los datos.

2. Actividades pos salida de campo

Trabajo con datos recolectados a partir de la observación en la salida de campo:

- a) Ordenar los registros fotográficos y de textos obtenidos durante la salida.
- b) Comparar y completar las observaciones que realizaste con las de tu grupo de trabajo.

Para desarrollar la noción de escala cartográfica:²

- a) Trabajar con el plano urbano de la ciudad de San Rafael y resaltar el recorrido realizado.
- b) Localizar en el plano los fenómenos sociales según el tema elegido (centros clandestinos de detención, centros educativos, religiosos, espacios verdes, áreas comerciales, áreas de residencia).
- c) Visitar *google earth* y observar en detalle el lugar recorrido, según la información que brinda dicha imagen satelital (tener en cuenta la forma de organización social sobre el

² Se entiende por *escala cartográfica* a la relación entre las dimensiones en el mapa y la dimensión de la superficie real.

espacio geográfico y características de su entorno, ejemplo: presencia de edificios públicos, privados, áreas residenciales, comerciales, industriales, entre otros)

d) Capturar y pegar la imagen satelital del lugar recorrido para completar la cartografía definitiva del mismo, según los registros fotográficos obtenidos durante la salida.

Para desarrollar la noción de escala de actuación³:

- Indagar en fuentes los procesos históricos relacionados con el tema elegido.

Contenidos en el mensaje comunicacional para la elaboración del sendero:

- a) Elegir algún criterio de periodización para contextualizar los procesos históricos seleccionados.
- b) Caracterizar y explicar cada una de esas etapas históricas.
- c) Definir y caracterizar el objeto de estudio seleccionado para el trabajo.
- d) Elegir el recorrido, determinar cada una de las paradas y elaborar una síntesis explicativa del lugar seleccionado con soporte visual (folletería).
- e) Armar Sendero: teniendo en cuenta el recorrido, las paradas incorporar las imágenes, cartografía y fuentes históricas.

VI.VI. Destinatarios

- Estudiantes de 4º año del Nivel Superior del Profesorado en Historia.

VI.VII. Recursos

- Planos, mapas, máquina fotográfica.

VI.VIII. Evaluación

Presentación de la producción final “Sendero de interpretación histórica local” en el cual se considerarán los siguientes criterios:

³ Es decir alcance de la acción de los actores sociales (*escala de actuación*), que permite analizar las valorizaciones sociales o individuales del espacio cotidiano, local, regional, nacional, internacional y global.

- Rastreo bibliográfico,
- Selección y abordaje de fuentes pertinentes.
- Aplicación del método y las categorías de análisis trabajadas en el espacio.

VII. **Bibliografía**

- Burgos, D. (2012) Centros clandestinos de detención, tortura y exterminio de la última dictadura cívico-militar, 1976-1983 en la ciudad de San Rafael, Mendoza. Trabajo final del espacio abierto Prof. en Historia, IES Del Atuel, San Rafael, Mendoza.
- Davini, M. C. (1994) El desafío del conocimiento en el aula. UBA, Bs. As. Editorial Paidós.
- De Certeau, M. (1993) La escritura de la Historia. México. Universidad Iberoamericana.
- Dirección General de Escuelas, Provincia de Mendoza. Diseño Curricular Prof. En Historia, versión definitiva (2012).
- El adulto como sujeto de aprendizaje. Extractado por Viviana Taylor del artículo “El adulto como sujeto de aprendizaje en entornos virtuales”, de Cecilia Flood- cflood@fibertel.com.ar FLACSO, Argentina. Fecha de consulta, octubre de 2012.
- Escalona, M. (2010) Manuscrito no publicado de la Dirección de Educación Superior. DGE. Mendoza, Argentina.
- Blake, Oscar Juan. (1997) Los requerimientos que se le hacen a la capacitación. En: La capacitación. Un recurso dinamizador de las organizaciones 2ª ed. Buenos Aires, Macchi.
- Tedesco, JC Capacitación y Profesionalización docente- 1996.
- Perez Gomez, Angel, “Practical training and the professional socialization of future teachers in Andalusia”, en Prospects, vol. XXVI, n°3, September 1996.
- Cols, E. (2007): “Problemas de la enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo” en Camilloni y otras: *El saber didáctico*, Buenos Aires, Paidós.
- Gurevich, R. *et. al.* (1995) Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Aique grupo editor, Buenos Aires,
- Mesina, R. (Comp.) (2000) Donde anida la memoria. Reflexiones acerca del uso de las fuentes en la investigación histórica. Córdoba, Ferreyra editor.

- Ministerio de Educación, Instituto Nacional de Formación Docente. Plan Nacional de Formación Docente, 2012-2015. Resolución C.F.E. N° 167/12 – Anexo I
- Ministerio de Educación. INFD. (2012) Proyecto de mejora para la formación inicial de profesores para el Nivel Secundario. Áreas; Geografía e Historia. Buenos Aires, Argentina.
- Olivarez, M.; Santecati, A. (2012) Trabajo integrador: Didáctica y Curriculum de la formación Inicial. Postítulo Especialización Superior en Docencia. IES Del Atuel, San Rafael, Mendoza.
- Rodríguez Pizzinato, L.; Pérez de Sánchez, A. G. (2000) Ejercicio de la enseñanza de la geografía en las aulas escolares. Editorial Códice Ltda., Colombia.
- Yomaha, S. (Dir.) Miranda, N. Pretel, A. Culliere, M.Cabello, F. Centeno, C. Santecati, A. Sosa, C. (2010) La investigación como estrategia didáctica en las Ciencias Sociales: propuestas para el abordaje de fuentes en Historia y Geografía en las aulas de nivel secundario en una escuela de San Rafael.
- Manual de Interpretación Ambiental en Áreas Protegidas de la Región del Sistema Arrecifal Mesoamericano (Diciembre 2005). Extraído de www.mbrs.doe.gov.vz/dbdoc/tech/interpretación.pdf Fecha de consulta abril de 2013