



Geografías cotidianas de la pandemia: oportunidades y reflexiones sobre la enseñanza

Andrea Ajón¹

Patricia Souto²

Resumen

La pandemia de COVID-19 que nos afecta desde comienzos de 2020 ha trastocado la geografía del mundo. Es un contexto de cambios, de revisión de modelos y estrategias en múltiples ámbitos y dimensiones; y la educación es uno de los que presenta mayores desafíos. En este trabajo, nos proponemos presentar algunas reflexiones provisorias e impresiones que nos surgieron a partir de nuestra experiencia como docentes en los niveles medio y universitario. Pensamos estas reflexiones en torno a las oportunidades que estos cambios acelerados ofrecen para revisar nuestros modos de mirar el mundo y nuestras prácticas de enseñanza de la geografía.

Organizamos el presente ensayo en torno a las siguientes preguntas: ¿Cómo nos interpela a los y las docentes la experiencia de la geografía en pandemia? ¿Cómo promover una reflexión sobre el espacio inmediato, el cotidiano, el lugar, desde la clase de geografía? ¿Qué oportunidades nos ofrece la virtualidad para repensar la práctica docente? ¿Qué recursos resultan más potentes o adecuados para la enseñanza en este contexto? ¿De qué modo un análisis de la dimensión territorial de la educación puede ayudarnos a entender las estrategias desplegadas?

Palabras clave

geografía cotidiana; prácticas docentes; enseñanza virtual

¹ Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”. Grupo INDEGEO. Argentina. Correo electrónico: andrea.ajon22@gmail.com

² Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Instituto de Geografía “Romualdo Ardissonne”. Grupo INDEGEO. Argentina. Correo electrónico: patsysouto@gmail.com

Daily geographies of the pandemics: opportunities and thoughts about teaching

Abstract

The COVID-19 pandemics affecting the world since the beginning of 2020 has distorted the world geography. Within this context of change, revision of models and strategies in many different aspects and dimensions, education faces many challenges. This paper intends to present some provisional thoughts and ideas derived from our experience as teachers at secondary school and university. The focus will be on the opportunities that these accelerated changes pose to make a revision on our ways of seeing the world and our geography teaching practices.

These thoughts are organized around a few questions. How does the pandemic experience challenge teachers and students? How can an analysis about the immediate daily space, the place, be stimulated at the geography class? What are the opportunities of virtual education to rethink our teaching practices? Which are the most powerful or suitable resources for teaching in this context? How can the analysis of the territorial dimension of education help us to understand the unfold strategies?

Key words

Daily geographies; teaching practices; virtual education

Introducción

La pandemia de COVID-19 que nos afecta desde comienzos de 2020 ha trastocado la geografía del mundo. Es un contexto de cambios, de revisión de las prácticas sociales y estrategias en múltiples ámbitos y dimensiones; y la educación es uno de los que presenta mayores desafíos. En este ensayo, nos proponemos presentar algunas reflexiones provisorias e impresiones que nos surgieron a partir de nuestra experiencia como docentes en los niveles medio y universitario. Pensamos estas reflexiones en torno a las oportunidades que estos

cambios acelerados ofrecen para revisar nuestros modos de mirar el mundo y nuestras prácticas de enseñanza de la geografía³.

Organizamos estas reflexiones en torno a algunas preguntas:

1. ¿Cómo nos interpela a docentes y estudiantes la experiencia de la geografía en pandemia?
2. ¿Cómo promover una reflexión sobre el espacio inmediato, el cotidiano, el lugar, desde la clase de geografía?
3. ¿Qué oportunidades nos ofrece la virtualidad para repensar la práctica docente?
4. ¿Qué recursos resultan más potentes o adecuados para la enseñanza en este contexto?
5. ¿De qué modo un análisis de la dimensión territorial de la educación puede ayudarnos a entender las estrategias desplegadas?

¿Cómo nos interpela a docentes y estudiantes la experiencia de la geografía en la pandemia?

Como sabemos, este presente signado por la pandemia es un tiempo que nos marca y atraviesa de manera inédita. Lo percibimos como un tiempo que quedará grabado en la memoria de la humanidad toda, un punto de inflexión que en el propio transcurrir es pensado como un cambio de época. No sólo por la dimensión sanitaria que comprende a todo el globo y demanda políticas específicas, acciones de respuesta, sino porque conmueve fuertemente a la humanidad en el plano de los afectos, de las relaciones sociales, de las pausas que impuso el aislamiento, de las novedades en la gestión de la vida diaria, de la organización del trabajo. Se trata de una pandemia que frenó intempestivamente nuestras rutinas, instalando la incertidumbre. Por todo esto la pregunta que inicia este punto, no se refiere a la experiencia de enseñar geografía, sino a la experiencia de la geografía en el cotidiano⁴, que a su vez puede generar preguntas en torno a los contenidos de enseñanza y preguntas sobre la espacialidad de la vida en pandemia. Consideramos que es un tiempo en el que experimentamos la geografía

³ Las reflexiones que se presentan a continuación fueron expuestas en el Seminario Virtual: “Desafíos territoriales frente a la pandemia COVID-19”: “Geografías para el cotidiano: oportunidades y reflexiones sobre la enseñanza”; organizado por el Instituto de Geografía “Romualdo Ardissoni” de la Universidad de Buenos Aires, 25 septiembre 2020, Facultad de Filosofía y Letras, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

⁴ La geografía de la vida cotidiana constituye un campo de estudio que se ha visto potenciado por el “giro cultural” y el “giro geográfico” de las ciencias sociales y que al presente está en pleno proceso de conformación. Para una revisión de los aportes teóricos de la geografía al estudio de lo cotidiano incluyendo los precursores, las voces constructoras y los autores que toman lo cotidiano como campo de estudio, ver: Martínez Riquelme (2018)

disruptivamente, en el sentido que han cambiado de manera imprevista y significativa los patrones de comportamiento cotidianos y los sentidos de la espacialidad social.

Veamos algunos ejemplos.

Desde el inicio de la pandemia y el aislamiento social, preventivo y obligatorio en marzo del 2020, presenciamos nuevas dinámicas socio-territoriales y experiencias subjetivas vinculadas, en principio, directamente con la aplicación de herramientas sanitarias de alto impacto como las restricciones a la circulación de personas (el llamado confinamiento). La casa en el sentido de espacio doméstico y territorio de lo íntimo, es refugio defensivo, hábitat, lugar de trabajo, estudio, entretenimiento y demás. La pandemia, a escala global, explica la permanencia –sin límites claros- en este espacio físico doméstico. Como sabemos, las prácticas naturalizadas del movimiento de las personas de un lugar a otro por diferentes motivos se ven restringidas conforme se cierran y abren de manera selectiva actividades económicas, educativas, culturales, recreativas. A la regulación de las formas de acceso específicas a los medios de transporte público, se suman las limitaciones de los viajes intra, interurbanos e internacionales. Las restricciones han promovido una geografía de trayectos cortos.

Otros ejemplos de esta experiencia espacial disruptiva se expresan también en los cambios en el paisaje urbano relacionados con el modo de uso del espacio público: la refuncionalización del espacio público urbano –especialmente en la primera fase del confinamiento- nos ha encontrado con calles y avenidas convertidas en peatonales, universidades y clubes convertidos en hospitales transitorios; bares y restaurantes con atención en la vía pública; puestos sanitarios distribuidos en diferentes sectores de la ciudad; marcaciones en el suelo para ordenar la distancia social; shoppings, cines y espacios teatrales cerrados, con el consiguiente impacto en la disminución notable y visible de personas en la vía pública, y por ende un conjunto de servicios que vieron parcialmente interrumpidos y cerradas sus puertas; lugares turísticos altamente concurridos, se han convertido en escenarios desolados. En conjunto estos cambios han transformado los paisajes clásicos de las grandes ciudades en otros irreconocibles, ajenos. De este modo, aquello próximo conocido como el espacio del cotidiano vivido, se convierte en extraño. La alteración de la organización territorial a escala local –en espacios urbanos- motiva a interrogar la dinámica propia que lo caracterizaba en la “normalidad”.

Por otro lado, otra arista interesante de este contexto y que se vincula con contenidos del curriculum de la geografía escolar, tiene que ver con el federalismo, el rol de Estado y las diferencias de las políticas sanitarias en las distintas jurisdicciones político administrativas –sin duda una oportunidad para que los estudiantes dimensionen qué implica la existencia de tres niveles de gobierno y su impacto en el cotidiano. Estas circunstancias permiten visibilizar posibles conflictos o diferencias en la gestión de la pandemia en el contexto de un estado federal.

La dimensión territorial de la pandemia también se luce notoriamente en la relevancia pública del AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires) como territorio de aplicación de políticas sanitarias tomadas en coordinación con las jurisdicciones que la integran. La referencia constante en el discurso político a pensar el área metropolitana como un continuo urbano, una unidad sanitaria y socioeconómica, tiene un correlato interesante en su enseñanza no solo en lo que hace a la comprensión del alcance de este continuo urbano sino como objeto de trabajo desde su heterogeneidad y complejidad.

En relación con esto también, la difusión en medios masivos de comunicación de informes sobre la situación de la pandemia a través de la cartografía digital, la circulación de información demográfica georreferenciada, la puesta en relación de estos datos con indicadores sanitarios y de calidad de vida, entre otros, nos hablan de una geografía que convoca a pensar. En suma, instala preguntas y motiva a enseñar a leer el territorio. Por ejemplo en una primera aproximación, cuando nos topamos con un mapa que muestra la cantidad de casos de contagios en partidos del Gran Buenos Aires, se abren derivas y cruces analíticos con la cantidad de población, la cantidad de hogares con déficit cualitativo de viviendas, u hogares con necesidades básicas insatisfechas, disponibilidad de centros de salud, etc. Las actuales circunstancias sociosanitarias y la dimensión territorial dinámica y cambiante, interpelan la propia circunstancia, el lugar de cada uno/a en el propio contexto donde vivimos.

En este sentido, el problema de la pandemia resulta una oportunidad para pensar a modo de la disciplina, pensar geográficamente y problematizar. Nos invita a repasar aquellos conceptos propios de la Geografía y perspectivas desde las cuales interpretar estas nuevas dinámicas socioterritoriales. Como por ejemplo la que nos recuerda Lindon (2011) en un texto en el que despliega la riqueza de la perspectiva que entiende el espacio en su dimensión material (como producto social e histórico) y en su dimensión subjetiva/inmaterial – como espacio percibido,

vivido y experimentado, poniendo énfasis en la experiencia espacial subjetiva, que da lugar al sujeto territorializado.

Este presente es terreno fértil para el surgimiento de nuevas lecturas del mundo y el territorio en su complejidad y diversas escalas, que demandan – como dice Lindon- una perspectiva geográfica del sujeto.

¿Cómo promover una reflexión sobre el espacio inmediato, el cotidiano, el lugar, desde la clase de geografía?

El aislamiento social, preventivo y obligatorio que hemos transitado durante meses en 2020 ha limitado considerablemente la posibilidad de circular por la ciudad y tener interacciones sociales fuera del hogar. Esta situación ha sido especialmente limitante para los adultos mayores por ser uno de los grupos de mayor riesgo, pero también para los jóvenes, adolescentes y niños, debido a las estrictas restricciones a la posibilidad del dictado de clases presenciales en los establecimientos educativos de todos los niveles. En este contexto de clases virtuales el contacto con el exterior de la propia casa o del barrio es escaso o nulo. Las noticias e imágenes del mundo –y aun de la propia ciudad- nos llegan a través de las pantallas, pero hemos perdido en gran parte la experiencia directa de los sentidos. Como propone Gersón Beltrán (2020), estamos ante una “geografía de los balcones (físicos y digitales)”.

El contacto y la observación directa del territorio suelen alimentar y enriquecer los aprendizajes de las clases de geografía. Tanto en el nivel medio como en el universitario suelen hacerse salidas de campo que tienen enorme importancia didáctica y que se volvieron una práctica imposible en este contexto. Frente a esta imposibilidad, algunos docentes han desarrollado estrategias creativas que transformaron el obstáculo en oportunidad, aprovechando el contexto para derivar el análisis, la mirada, sobre el propio espacio de cada uno: el ámbito diario en el que transcurre la vida en cuarentena, la casa, la cuadra, el barrio, el lugar⁵.

⁵ El concepto de lugar tiene una larga tradición en la historia de la geografía y ha sido definido desde distintos marcos teórico-conceptuales. Puede entenderse al lugar como un concepto potente para entender los vínculos afectivos entre las personas y el espacio que habitan, privilegiando los aspectos más subjetivos del arraigo o la identidad. Las particularidades de los lugares resultan de la articulación entre componentes materiales y simbólicos, así como por el modo en que se mezclan procesos globales y condiciones locales históricas y presentes en un ámbito específico y acotado. Los lugares son también entendidos como un ámbito de cruce e intersección de diversas identidades y trayectorias, y por lo tanto están llenos de conflictos internos, de diferentes formas de estar y hacer en el mundo. Una discusión detallada de las distintas formas de entender el concepto de lugar a lo largo de la historia del pensamiento geográfico puede verse en Souto y Benedetti, 2011.

Como plantea Alicia Lindón (2006), el abordaje geográfico de la vida cotidiana implica poner en el centro del análisis a los sujetos, las personas, sus movimientos, sus prácticas espaciales, los sentidos subjetivos que le asignan a sus experiencias espaciales. Precisamente, en el actual contexto, creemos que rescatar las propias miradas de los y las estudiantes sobre su entorno inmediato tiene un gran potencial didáctico.

Presentamos a continuación algunos ejemplos:

En el ámbito universitario, la cátedra de Elementos de Computación (Depto. de Geografía, FFyL, UBA) suele hacer desde hace algunos años un trabajo de relevamiento de la accesibilidad de espacios públicos en la zona aledaña al edificio de la facultad. Este año, los y las estudiantes debieron realizar las tareas de relevamiento en la cuadra o la esquina de sus propios domicilios⁶. Como resultado, el trabajo presentó una serie de pequeñas y variadas muestras de distintos lugares del AMBA (Área Metropolitana de Buenos Aires), pero sobre todo permitió a los y las estudiantes aprehender su entorno más inmediato con una nueva mirada, con herramientas conceptuales que no solemos aplicar en nuestra vida cotidiana.

Un segundo ejemplo es el del proyecto *Deambular Confinado: encuentros múltiples/ paisajes en devenir*, desarrollado por el Grupo Cultura, Naturaleza y Territorio (Instituto de Geografía, FFyL, UBA)⁷. El proyecto consistió en la elaboración de cuatro videos editados a partir del aporte colectivo de numerosas fotografías que representan balcones, terrazas, ventanas que ponen en contacto el adentro y el afuera, que transforman el espacio urbano de todos los días en paisaje, como diría Alain Roger (2007). La diversidad de imágenes y de impresiones da cuenta de la fragmentación de la ciudad, pero también de las múltiples formas en que la sensibilidad y la subjetividad de las personas lleva a percepciones diferentes del espacio que habitan.

En la enseñanza media, muchos docentes creativos e innovadores aprovecharon la oportunidad que ofrecían las circunstancias, para profundizar en esta escala del lugar, no siempre abordada en el marco del aula. El concepto de lugar, las concepciones subjetivas del espacio, las prácticas de la vida cotidiana no son contenidos que tengan fuerte presencia en los currículum de la disciplina escolar⁸. Como plantea Alicia Lindón (2006, 426), algunos de

⁶ Más datos sobre esta actividad en *Filo: noticias, Relevamiento de veredas en cuarentena*, 11/08/2020. Disponible en <http://novedades.filo.uba.ar/novedades/relevamiento-de-veredas-en-cuarentena>

⁷ *Deambular confinado I*. Disponible en <https://vimeo.com/425986741>

⁸ En los diseños curriculares aparecen algunas alusiones a la escala local, por ejemplo en las propuestas de investigaciones escolares para 6to año en Provincia de Buenos Aires. También en el diseño curricular de CABA, ciclo básico del secundario, se introduce la escala local en el estudio del espacio urbano y problemáticas ambientales. Sin embargo, las dinámicas territoriales a escala local explicadas desde procesos sociales macro, no

estos enfoques tales como los de la vida cotidiana también resultan relativamente recientes en el ámbito de la geografía académica, aunque han ido ganando terreno en los últimos años⁹.

Por ejemplo, una propuesta didáctica implementada en un 5to año de una escuela pública del partido de Quilmes, en la provincia de Buenos Aires, apuntó a reconstruir los circuitos de consumo familiares en el contexto de pandemia, analizando cambios en el consumo en los supermercados o los pequeños comercios de cercanía, así como las modificaciones en el mapa de desplazamientos cotidianos de los miembros de distintos grupos familiares¹⁰. En otros casos, docentes de un 5to año de una escuela privada en la localidad de Beccar, también en la provincia de Buenos Aires y un 5to año de una escuela preuniversitaria en CABA, abordaron los cambios en el uso de los espacios públicos más próximos a los hogares de los estudiantes buscando comparar usos tradicionales y sus transformaciones durante la etapa de ASPO: plazas y lugares de juego inhabilitados, veredas o calles transformadas en espacios peatonales u ocupadas por bares y restaurants, calles con poca circulación de vehículos pero muchos repartidores en moto, nuevos carriles especiales para bicicletas, etc. Asimismo, repensar la categoría de lugar en el contexto de pandemia y de aislamiento social resulta de gran riqueza para cuestionarse, por ejemplo, sobre la dicotomía clásica entre lugares de trabajo y lugares de residencia, que tan trastocada se vio desde que se inició la pandemia; o bien para incluir una perspectiva de género que indague sobre las formas diferenciales de usos del espacio¹¹.

En definitiva, y como mencionamos anteriormente, todos estos cambios ponen en evidencia una de las tantas dimensiones geográficas que involucra la pandemia, y permiten a los y las estudiantes reflexionar sobre los modos en los que se organiza el espacio urbano más próximo contando con las herramientas conceptuales que ofrece la disciplina. Se trata de poner en acción el análisis de problemas socialmente relevantes en este contexto, y esto constituye una gran oportunidad para entender mejor el territorio cotidiano de la vida.

necesariamente se trabajan en el aula apelando a las prácticas de la vida cotidiana. Recientemente, también, desde diversos trabajos académicos y capacitaciones se está incorporando el abordaje de problemas geográficos locales (ver por ejemplo Flores et al., 2019). Existe igualmente un interés pedagógico creciente por incluir el trabajo con narrativas e historias de vida que habilitan una mirada desde la experiencia subjetiva del espacio. A pesar de estas propuestas, desde nuestra experiencia en instancias de capacitación docente, no es frecuente la inclusión de problemáticas referidas a la experiencia cotidiana del lugar, y mucho menos a sus dimensiones más subjetivas, en la selección y organización de contenidos que los y las docentes suelen hacer en sus planificaciones .

⁹ Ver por ejemplo Martínez Riquelme, 2018; o los artículos presentados en Vanzella Castellar y Moreno Lache, 2016.

¹⁰ Para ver un desarrollo más detallado de estas y otras experiencias de aula, consultar Gurevich, Guberman y Vago, 2021.

¹¹ Para experiencias didácticas con estudiantes de 6to año de provincia de Buenos Aires sobre el uso del espacio público desde una perspectiva de género ver por ejemplo Souto, Guberman, Vago, 2019.

¿Qué oportunidades nos ofrece la virtualidad para repensar la práctica docente?

Las reflexiones sobre las oportunidades para la enseñanza en contexto de pandemia, son provisorias y no pretenden generalizar tendencias ya que existe diversidad de prácticas escolares y estrategias para abordar la enseñanza en distintos contextos socio-educativos.

Obviamente que el denominador común es la no asistencia a las instituciones educativas, la interrupción de la presencialidad, la educación a distancia, la virtualidad. El modo de responder a esta situación es muy diverso, las respuestas son múltiples. Las estrategias docentes, las condiciones materiales, el desigual acceso tecnológico, las motivaciones, no permiten generalizar. Los/las docentes ponemos en juego saberes disciplinares y didácticos, junto con saberes prácticos, tácitos, que nos permiten resolver y regular situaciones pedagógicas por oficio en la inmediatez (Diker y Terigi, 1997); además la experiencia docente en la virtualidad también habilita la construcción de nuevos saberes relacionados con la gestión de la enseñanza en este contexto inédito.

En el caso de la escuela secundaria, la novedad radica en sostener el vínculo pedagógico desmarcado de la gramática escolar que como sostiene Dussel (2009) ha persistido por tanto tiempo y en la que siempre enseñamos y nos movimos. Esta es una oportunidad para pensar nuevas formas de organización de la escuela, ya que esta gramática escolar conocida y estable en el tiempo, está siendo interpelada y modificada “por razones de fuerza mayor”.

Veamos algunas de estas novedades y transformaciones, en el sentido de prácticas escolares diferentes -en diversas dosis y alcances- respecto a la presencialidad y los formatos conocidos. A sabiendas que cada uno de los aspectos que señalamos cobran sentidos singulares según contextos y sujetos.

- *ruptura del tiempo escolar tradicional*: hoy en día hablamos del uso del campus y aulas virtuales, classroom, zoom, meet, entre otras plataformas que permiten el trabajo y la comunicación. Más allá de que las distintas jurisdicciones emitieran normativas y/o sugerencias sobre el funcionamiento del sistema educativo en este contexto, cada escuela y cada docente resolvió la adecuación a la excepcional situación de emergencia sanitaria de manera propia y con las herramientas a su alcance. En algunas escuelas, como sabemos, se han transformado las horas cátedra en un día fijo de carga semanal de contenidos y tareas; en otras, se establecieron encuentros sincrónicos de cuarenta minutos, que han reemplazado las horas cátedra presenciales de mayor duración horaria; otra modalidad ha sido la alternancia de

encuentros sincrónicos y asincrónicos. Las formas de reposición del encuentro pedagógico incluye además el envío de audios, grabaciones de clases, visualización de videos educativos, entre otras. Asimismo, mientras algunas escuelas lograron mantener estos formatos de encuentros pedagógicos, otras resolvieron la entrega física de materiales de estudio y la conexión por whatsapp.

Así, el tiempo escolar ya no está reglado ni medido de forma estricta. Es otro tiempo escolar. Un tiempo flexible, adecuado a las circunstancias, a la disponibilidad tecnológica. Ya no son los timbres de un recreo los que marcan la entrada y salida al espacio de enseñanza. En varios casos, la disposición y los acuerdos entre docentes y alumnos/as gestionan el tiempo de encuentro. En otros, las autoridades de la institución fijan con márgenes de actuación, las modalidades de estas aulas virtuales. En este sentido ese tiempo reglado, fijo, pasó a ser un tiempo acordado, flexible y tomado como un tiempo de encuentro pedagógico a medida.

- *autonomía del estudiante*: en la diversidad de escenas docentes que experimentamos en la virtualidad, se observan prácticas diferentes en relación con los/as propios/as estudiantes relacionadas con la organización de los quehaceres escolares de un modo mucho más activo. Esta autonomía se destaca en una doble dimensión, una pragmática y organizativa –en la que cada quien debe llevar el registro de las tareas propuestas por el/la docente, acompañar la nueva agenda semanal, comunicarse a la distancia por diferentes medios, seguir el ritmo de las actividades. En una segunda dimensión, pedagógica, en cuanto al modo en que cada estudiante se vincula con los saberes, el conocimiento y sus aprendizajes. Los y las estudiantes muchas veces expresan que se trata –en el marco de la virtualidad- de “ser autodidacta”; en el sentido que la mediación de la verbalización del saber en la presencialidad, las interacciones en el aula física, la guía y el acompañamiento propias de esa modalidad que se interrumpió, no estarían ordenando la rutina conocida de enseñanza. Por lo tanto, en esta segunda dimensión, la autonomía refiere a los procesos cognitivos, las capacidades estimuladas por cada estudiante, la mayor exposición individual del pensamiento – a través de foros, consultas, resolución de tareas u otro tipo de recurso usado en las plataformas virtuales. Desde luego, esto sólo fue posible en el caso de los y las estudiantes que cuentan con acceso a recursos tecnológicos y conectividad. Lamentablemente, en los casos en los que no se cuenta con tales recursos, los aprendizajes se vieron afectados por la discontinuidad de la tarea, la interrupción de los vínculos y la desmotivación.

- *la potencia de la propuesta de enseñanza y el diseño de actividades a medida*:

Otra particularidad que podemos destacar es la referida al trabajo en la fina selección de los contenidos de enseñanza a escala semanal basada en criterios de relevancia, significatividad; también en el diseño de actividades y selección de recursos variados especialmente visuales y audiovisuales. El currículum / los programas no se abandonan, pero las y los docentes nos vemos impulsadas/os a flexibilizar nuestras prácticas, a ser creativos, a trabajar finamente en la riqueza de la propuesta. Cada momento de encuentro pedagógico -sincrónico y asincrónico- está mediado por actividades a medida para traccionar la atención de estudiantes conmovidos/as y perturbados/as por el mundo que nos toca vivir. Podemos preguntar ¿esto antes no sucedía así? Como sabemos la selección de los contenidos es parte de la enseñanza. Sin embargo, la selección de contenidos relevantes y significativos no siempre sucede puesto que existen marcadas tendencias a reproducir información y abordar temas de enseñanza en función de la posición ordenada de los mismos en un programa de estudios. En el contexto de la virtualidad, en el que como dijimos el tiempo es otro, irrumpe la motivación de trabajar aquellos contenidos que realmente movilicen el interés, la interrogación, el deseo por conocer y aprender. La propuesta de enseñanza, acotada a nuevos formatos y mediada por una mayor producción de tareas diarias, pone en el centro de la escena pedagógica a los/las estudiantes como nunca antes. Puesto que antes, estas escenas podrían caracterizarse como rutinas instaladas basadas en exposiciones dialogadas y la resolución de actividades espaciadas en el tiempo. Frente al quiebre de las rutinas presenciales cristalizadas en la transmisión verbal de saberes e información y en ejercitaciones que tienden a reproducirlos mecánicamente, surge priorizar y valorar actividades a medida; a sabiendas del tiempo, dedicación y esfuerzo que demandan, especialmente para aquel docente que generó escasas oportunidades de este tipo de actividades creativas y motivadoras en la presencialidad.

Los dispositivos y las consignas de trabajo basadas en narrativas, historias de vida, casos del mundo social complejo, paradojas, dilemas, trabajados desde la multiperspectividad y la complejidad, potencian la enseñanza y enriquecen los aprendizajes. Sumado a la posibilidad de usar recursos tecnológicos quizás antes escasamente explorados. Las clases de geografía comprometidas con la lectura, explicación, comprensión de los territorios del mundo contemporáneo, han de dar lugar a la empatía, la sensibilización, la interrogación desde narrativas que pongan el foco en los sujetos y sus aconteceres en el cotidiano, en articulación con la trama social en la que están inmersos. En el marco de la virtualidad, los puntos de partida basados en narrativas resultan muy auspiciosos para despertar el interés de los estudiantes y colaboran también en la formación, de la mano de los conceptos y marcos

explicativos propios de la disciplina; permiten ahondar en las acciones, intereses, sentimientos del sujeto “en el movimiento general de la sociedad con la intención de entender las posibilidades y los límites de las acciones de los personas en un contexto social determinado” (Soletic, 2020).

- *El valor de la escritura:* construir el vínculo pedagógico a través de la escritura. En el pasaje de la presencialidad a la virtualidad, el modo de dialogar con los/las estudiantes se ha sostenido y fortalecido en la escritura. Las tareas o actividades diseñadas, las devoluciones cualitativas de las mismas, las interacciones a través de un foro de discusión, un chat, mail, dan cuenta de la construcción de nuevos vínculos en los que la palabra escrita del otro cobra potencia. Es a través de la escritura que conocemos a nuestros estudiantes pero no de cualquier escritura sino aquella que favorece la voz personal, la implicación, el análisis reflexivo, el intercambio. El contexto educativo actual anclado en los escritos que van y vienen a través de las aulas virtuales, de los correos electrónicos, de las mensajerías de los campus, de los foros, abren la posibilidad de que la voz de aquellos estudiantes que en la presencialidad –por distintas razones- no suelen participar, sí lo hagan. La virtualidad posiciona al estudiante en un lugar mucho más singular, en el sentido que las formas de comunicación no presentan mucho margen de acción por fuera de la escritura misma. En este sentido, aquellos hábitos incorporados y propios de la presencialidad, de actitud pasiva, de escucha, de participación desigual, son reemplazados por otras prácticas que demandan la atención, la lectura, el intercambio, a través de la palabra escrita, al tiempo que generan una mayor exposición individual.

- *La evaluación formativa:* sin duda, uno de los aspectos de la enseñanza que ha sido interpelado en estos nuevos escenarios, es la evaluación. Tradicionalmente reducida a la acreditación, promoción, la calificación numérica, el cierre del trabajo de una unidad, hoy en día la evaluación cobra otros sentidos. Incluso desde las reglamentaciones que las autoridades han establecido para organizar el ciclo lectivo en la virtualidad: las valoraciones cualitativas dan cuenta de este cambio. La escena pedagógica despejó la exigencia de la memorización como la clave de aprobación. Sabemos que este año en el que la virtualidad cambió por completo y de manera inédita las prácticas escolares, es la evaluación formativa, la constante retroalimentación y el seguimiento personalizado lo que marcó la trayectoria de los estudiantes. Podemos decir que este contexto actual ha permitido poner en pausa la medición de la reproducción de saberes, y generar oportunidades para acompañar a los /las estudiantes en su trayecto escolar, en los intercambios personales sobre los avances, logros y reflexiones

sobre los aprendizajes. La virtualidad se ha llevado mejor con la evaluación formativa, como aquella forma de evaluar a lo largo del proceso en el que la retroalimentación colabora en las mejoras de las propias propuestas de enseñanza; con mayor énfasis en la función pedagógica de la evaluación, en las devoluciones comentadas de las tareas o actividades, que luego permiten una valoración cualitativa del progreso alcanzando (Anijovich, 2017).

¿Qué recursos resultan más potentes o adecuados para la enseñanza de la geografía en este contexto?

Más allá de la inevitable referencia a múltiples plataformas digitales y dispositivos, nos interesó indagar el uso que estaban haciendo los docentes de los recursos didácticos y sus posibles cambios en este contexto.

Desde el grupo INDEGEO estamos desarrollando una investigación¹² que incluye un análisis del uso de recursos visuales en las clases de geografía. En ese marco, llevamos adelante una encuesta a docentes de CABA y Provincia de Buenos Aires¹³ en la que se incluyó una pregunta que apuntaba a indagar si el uso de recursos visuales (en sentido amplio) había cambiado en el contexto de enseñanza virtual y a distancia impuesto por la pandemia. Un abrumador 78% de las respuestas indicaron un mayor uso de recursos visuales en comparación con sus prácticas habituales. Los argumentos que los docentes esgrimieron para justificar esa mayor recurrencia a las imágenes fueron variados.

Para muchos, las imágenes parecen un recurso “fácil” o accesible para captar más interés, amenizar el tedio o la monotonía de los encuentros virtuales que claramente carecen de la dinámica y los intercambios propios de una clase presencial. El uso de videos, ya sean de producción propia del docente o recurriendo a películas, documentales, o producciones audiovisuales de Youtube o las plataformas de streaming, aparece justificado porque pueden introducir un elemento más dinámico que, en cierto modo, “reemplaza” o complementa las explicaciones orales del docente, especialmente en los casos en los que se detectan dificultades en la comprensión lectora de textos más o menos extensos. En estos casos, como plantean Hollman y Lois (2015, 75) “las imágenes son más valoradas por el efecto que pueden producir que por su contenido propiamente dicho”.

¹² Proyecto UBACyT La geografía y la enseñanza de temas transversales en el nivel secundario: novedades curriculares, innovaciones pedagógicas y prácticas docentes (2020-2022). Directora: Ma. Victoria Fernández Caso. Co directora: Raquel Gurevich

¹³ En esta primera etapa de la encuesta, se procesaron 40 respuestas. Los docentes se desempeñan tanto en escuelas públicas como privadas, en todos los años del ciclo de educación secundaria.

Esta estrategia también se justifica en una mayor disponibilidad de este tipo de materiales en el hogar. Es decir, la infraestructura escolar y la falta de equipamiento en las aulas no facilitan la recurrencia frecuente a videos o análisis de imágenes que, en cambio, parecerían resultar más accesibles desde los dispositivos individuales o familiares de los estudiantes. En cierto modo, esto plantea una “clase invertida” de hecho, en la que los estudiantes acceden a los materiales en sus casas, y se emplea el tiempo de clase (virtual) para analizar o poner en común con el grupo y el/la docente lo trabajado en forma previa. Sin embargo, esta práctica tiene sus limitaciones: fundamentalmente porque las imágenes se interpretan a partir de conocimientos o conceptualizaciones previas que derivan de textos orales o escritos. Las imágenes “no hablan por sí mismas”, a diferencia de lo que se afirma muchas veces desde el sentido común. Por tal motivo, resulta clave la intervención docente para poner tales imágenes en diálogo con los conceptos y problemáticas que se pretende analizar, orientando la mirada, la lectura y la interpretación de las mismas (Hollman y Lois, 2015; Augustowsky et al., 2011).

Algunos/as docentes refirieron que presentar actividades y evaluaciones que requirieran la interpretación de imágenes les permitía generar trabajos de análisis y elaboración más genuinos por parte de los estudiantes, en tanto “no se pueden buscar las respuestas en Internet”. Esto les da un gran potencial, pero al mismo tiempo pone en evidencia algunas limitaciones en cuanto al tipo de lectura crítica que docentes y estudiantes suelen hacer de las imágenes, particularmente en este contexto de clases a distancia, en el que el tiempo efectivo de intercambios entre docentes y alumnos/as se ha reducido y ha mutado. En esta modalidad de educación virtual, la educación de la mirada parece ser una tarea mucho más ardua, en especial si además se tiene en cuenta que los materiales visuales que se emplean no siempre han sido producidos con una finalidad didáctica.

Por otro lado, nos interesa también detenernos en un 5% de las respuestas de los/las docentes que manifestaron usar menos imágenes en relación a las que emplean regularmente en su práctica habitual. En estos casos, las argumentaciones tienen que ver con las características del alumnado al que atienden: la falta de buena conectividad o las limitaciones de algunos dispositivos hacen que resulte muy difícil descargar imágenes o videos que consumen muchos datos. Sumado a esto, varias escuelas encararon la continuidad educativa a través de la distribución de cuadernillos que están impresos en blanco y negro, lo cual atenta contra la calidad y resolución de muchas de las imágenes con mayor potencial didáctico.

Cómo mencionamos más arriba, las respuestas y estrategias docentes frente a la situación de ASPO han sido múltiples y diversas, y dan cuenta de prácticas situadas y variables en función de gran cantidad de factores.

¿De qué modo un análisis de la dimensión territorial de la educación puede ayudarnos a entender las estrategias desplegadas?

Myriam Southwell, una especialista en educación que actualmente se desempeña en la gestión en la provincia de Buenos Aires, plantea la territorialidad como una condición de posibilidad para el desarrollo de la continuidad educativa en este contexto (Southwell, 2020). ¿A qué se refiere? Al modo en que la organización de los Consejos escolares dispersos en todo el territorio provincial, y una extensa red de funcionarios, inspectores y docentes comprometidos funcionaron como capilares para hacer llegar la continuidad educativa a los rincones más recónditos de la provincia, especialmente las zonas rurales aisladas y las islas del Delta en donde la escasa conectividad a Internet impide la enseñanza por medios virtuales, y donde muchos estudiantes debieron recibir en sus domicilios cuadernillos y materiales educativos.

Por otro lado, y volviendo el análisis a una escala más local, nos preguntamos por los sentidos asignados a la escuela como institución, a los valores culturales que conlleva, pero también al valor de la escuela en su dimensión material, y al modo en que la situación de pandemia trastoca en parte esos sentidos. El edificio escolar representa un lugar inclusivo que genera sentimientos de pertenencia en la comunidad educativa. Allí, los tiempos y espacios de la enseñanza-aprendizaje se vuelven homogéneos para todos los estudiantes: es un espacio y un tiempo dedicado principalmente a la educación. Durante las horas de la jornada escolar, y en ese espacio físico, se ponen en suspenso las condiciones muchas veces hostiles que los y las adolescentes viven en sus casas o en sus barrios y se les ofrece un espacio de crecimiento personal y contención.

La interrupción de la presencialidad y la continuidad del aprendizaje en casa subvierte ese ámbito naturalizado para el aprendizaje y pone mucho más en evidencia las desigualdades socio-espaciales presentes en cada comunidad educativa. El acceso a dispositivos, la conectividad de Internet, la calidad de esa conexión, la disponibilidad de momentos y espacios de intimidad en el ámbito del hogar son factores que inciden enormemente en el sostenimiento de la continuidad educativa. La posibilidad o imposibilidad de organización de los tiempos y espacios familiares resultan claves en este contexto y las condiciones familiares

no pueden ser más diversas y desiguales. Hay una necesidad imperiosa de flexibilidad por parte de todos los actores del sistema educativo, docentes y estudiantes

Para concluir:

Hemos intentado presentar un conjunto de reflexiones en torno a las oportunidades que nos ofrece esta situación extraordinaria de pandemia para repensar nuestras prácticas docentes, para seleccionar y jerarquizar contenidos y recursos didácticos, pero también para conectarnos con la geografía cotidiana del lugar que habitamos y que nos atraviesa hoy más que nunca. Los puntos de partida de una situación de enseñanza –qué y cómo enseñar- se han complejizado en este marco de excepcionalidad. Han visibilizado limitaciones y renovado la creatividad, tanto en la dimensión disciplinar y didáctica como en la vincular.

Quedan abiertos muchos interrogantes respecto al modo en que estos cambios impactarán en el futuro. ¿Cuántas de estas nuevas prácticas y estrategias se sostendrán con el retorno a la presencialidad? ¿Cuántos de los aprendizajes logrados en este contexto nos permitirán seguir pensando con flexibilidad y creatividad la labor docente? ¿Cómo promoveremos el desarrollo de una “imaginación geográfica” en nuestros estudiantes, que les permita apreciar su entorno con una mirada más crítica e informada?

Bibliografía

- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Paidós, Buenos Aires.
- Augustowsky, A., Massarini, A. Y Tabakman, S. (Ed) (2011) *Enseñar a mirar imágenes en la escuela*, Tinta Fresca Ediciones, Buenos Aires.
- Beltrán, G. (2020). *Geografía de los balcones en tiempos de Covid 19*. Disponible en: <https://gersonbeltran.com/2020/03/20/geografia-de-los-balcones-en-tiempos-de-crisis-covid-19/>
- Diker, G y F Terigi. (1997) *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós, Bs As, 1997.
- Dussel, I. (2009) *La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: notas sobre el estado de un problema*. Flacso Argentina: Diplomatura Educación, imágenes y medios. Clase 4. Buenos Aires: Flacso: 2009.
- Flores, N.; Flouch, A.; Moroni, S.; Reyes, S. (2019). *Geografía Académica y Geografía Escolar : una experiencia de formación continua para el abordaje de problemas geográficos locales en el aula*. Actas XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre de 2019, Ensenada, Universidad Nacional de La Plata. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13551/ev.13551.pdf
- Gurevich, R., Guberman, D. y Vago, A. (2021) Geografía y educación: desafíos y nuevos escenarios en el contexto de pandemia, en *Revista Espacios de crítica y producción*, n° 55, marzo 2021, Buenos Aires. Disponible en <http://revistascientificas.filo.uba.ar/index.php/espacios/index>
- Hollman, V. y Lois, C. (2015) *Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar*, Paidós, Buenos Aires.

- Lindón, A. (2006) La espacialidad de la vida cotidiana: hologramas socio-territoriales de la cotidianeidad urbana, en Nogué, J. y Romero, J., *Las otras geografías*, Tirant lo blanch, Valencia.
- Lindón, A. (2011) Revisitar la concepción de lo social para una geografía constructivista, en Zusman, P., Haesbaert, R., Castro, H. y Adamo, S., *Geografías culturales. Aproximaciones, intersecciones y desafíos*, Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Martínez Riquelme, P (2018) Geografía y vida cotidiana. La escala de lo cotidiano para entender lo global, en *Revista de Geografía Espacios*, 8(15), 5-20. <https://doi.org/10.25074/07197209.15.1031>
- Roger, A. (2007) *Breve tratado del paisaje*, Biblioteca Nueva, Barcelona.
- Soletic, Angeles (2020) *Las fuentes de información como recursos didácticos para comprender la realidad social*. Flaco Argentina: Diplomatura en Enseñanza de las Ciencias Sociales e Historia, Cohorte 10, Clase 10.
- Southwell, M. (2020) Oficios terrestres, o del sostenimiento de la escolaridad entre virtualidad y territorio, en Dussel, I. et al. (2020) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*, CABA, UNIPE: Editorial Universitaria, Libro digital.
- Souto, P. y Benedetti, A. (2011) Pensando el concepto de lugar desde la geografía, en Souto, P. (coord.) *Territorio, lugar, paisaje. Prácticas y conceptos básicos en geografía*, Colección Libros de Cátedra, Editorial de la FFyL, UBA, 2011. [ISBN 978-987-1-7]
- Souto, P., Guberman, D. Y Vago, A. (2019) Desigualdades de género y territorio. Propuestas de abordaje para la clase de geografía en la escuela secundaria, en Parra de Juri, G. Y Valpreda, E. (editoras) **La geografía y el desafío de educar ciudadanos comprometidos**, Ed. De la FFyL, Mendoza, Argentina. ISBN 978-950-774-377-1
Disponible en https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/14971/xxivencnacprofgeog-lageografiayeldesafioeducarciudadanoscomprometidos.pdf
- Vanzella Castellar, S. M., & Moreno Lache, N. (2016). Espacio geográfico, giro espacial y geografías de la vida cotidiana. en *Anekumene*, (7), 5-7. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/aneukumene/article/view/4124>