



<https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.97>

Experiencias de enseñanza de la geografía en escuelas secundarias en la interfase rural urbana de Luján y Gral. Rodríguez¹

Experiences in teaching geography in high schools in the rural-urban interface of Luján and General Rodríguez

Lila Ana Ferro  0009-0001-9891-3558

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján, Argentina.

lilaanaferro@gmail.com

Natalia Alejandra Kindernecht  0000-0002-1258-8628

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján, Argentina - CONICET

nati.kinder@gmail.com

Marina Daiana Luna  0009-0004-1476-7146

Universidad Nacional de Luján, Departamento de Educación, Luján, Argentina.

marinadluna@gmail.com

Fechas · Dates

Recibido: 02 de diciembre de 2025

Aceptado: 09 de septiembre de 2026

Publicado: 30 de septiembre de 2026

Financiación · Funding

Este estudio fue financiado por el proyecto "La enseñanza del contenido "organización de los espacios rural y urbano" en las clases de Geografía de las escuelas secundarias de los partidos de General Rodríguez y Luján, provincia de Buenos Aires", del Departamento de Educación, de la Universidad Nacional de Luján, dirigido por Lila Ferro; aprobado por Disposición CD-E N.º 089/19, prorrogado a marzo 2023 por Disposición DISPDD-ELUJ:0000131-22.

¹. Luján y General Rodríguez son partidos de la provincia de Buenos Aires (en adelante PBA) de la República Argentina.

Cómo citar · How to cite

Ferro, L. A., Kindernecht, N. A. & Luna M.D. (2026). Experiencias de enseñanza de la geografía en escuelas secundarias en la interfase rural urbana de Luján y Gral. Rodríguez. *REIDICS*, 19, 97-114. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.19.97>

Resumen

El artículo presenta los resultados de un proyecto de investigación (2019-2023) radicado en la Universidad Nacional de Luján (Argentina), centrado en la enseñanza del contenido “organización de los espacios rurales y urbanos” en escuelas secundarias ubicadas en zonas de interfase rural-urbana. Se parte de la hipótesis de que la enseñanza de la Geografía persiste en la visión dicotómica (rural/urbano) y desatiende el enfoque de la interfase rural-urbana, marco interpretativo más actualizado sobre las dinámicas territoriales locales. Trabajos tomados como antecedentes (D’Angelo y Lossio, 2008; Perrotti, 2007; Álvarez, 2016) también describen la enseñanza del contenido como dualista y desactualizada disciplinariamente. La metodología adoptó un enfoque cualitativo de corte etnográfico, centrado en el Taller de Educadores como espacio de elaboración colaborativa de planificaciones y análisis de datos. La investigación siguió el desarrollo de tres experiencias didácticas buscando responder cómo se enseña el contenido citado en escuelas localizadas en la interfase rural-urbana y qué propuestas se elaboran considerando las dinámicas geográficas propias de dicha interfase. Se vio afectada por la pandemia de COVID-19. De los aportes del proyecto, el artículo desarrolla la caracterización de aquella como “la gran interrupción” y las categorías “tensiones” (identificando que las propias de la interfase también tienen una expresión pedagógica) y “macrosecuencia” para superar la planificación fragmentada del contenido. El estudio es una contribución significativa a la Didáctica de la Geografía, ofreciendo actualización disciplinar y herramientas teóricas para la transición de enfoques tradicionales hacia problematizadores para enseñar la construcción de territorios.

Palabras clave: escuela secundaria; enseñanza de geografía; interfase rural-urbana

Abstract

This article presents the results of a research project (2019-2023) based at the National University of Luján (Argentina), focused on the teaching of the content “organization of rural and urban spaces” in secondary schools located in rural-urban interface zones. It is based on the hypothesis that Geography education persists in a dichotomous view (rural/urban) and neglects the rural-urban interface approach, a more up-to-date interpretive framework for local territorial dynamics. Previous studies (D’Angelo and Lossio, 2008; Perrotti, 2007; Álvarez, 2016) also describe the teaching of this content as dualistic and disciplinarily outdated. The methodology adopted a qualitative, ethnographic approach, centered on the Educators’ Workshop as a space for the collaborative development of lesson plans and data analysis. The research followed the development of three teaching experiences, seeking to answer how the aforementioned content is taught in schools located in the rural-urban interface and what proposals are developed considering the specific geographical dynamics of this interface. The project was affected by the COVID-19 pandemic. Based on the project’s contributions, this article develops the characterization of the pandemic as “the great disruption” and the categories of “tensions” (identifying that those inherent to the interface also have a pedagogical expression) and “macro-sequence” to overcome the fragmented planning of content. The study is a significant contribution to the Didactics of Geography, offering disciplinary updates and theoretical tools for the transition from traditional approaches to problem-solving approaches for teaching the construction of territories.

Keywords: high school; teaching geography; rural-urban interface

Introducción

La Geografía, como disciplina científica, ha experimentado una profunda transformación epistemológica desde mediados del siglo XX, pasando de la mera descripción a la explicación del espacio como producto social (Trigo y Perrotti, 2000). Este proceso se ha integrado en los diseños curriculares de la escuela secundaria, como el vigente en la Provincia de Buenos Aires (PBA, en adelante, Argentina), una multiplicidad de problemas geográficos contemporáneos, incluyendo las desigualdades sociales, los conflictos territoriales y la compleja configuración de los espacios. Sin embargo, a pesar de los cambios propuestos por los documentos curriculares, que datan de 2008, persiste un desajuste entre el conocimiento geográfico actualizado y las prácticas de enseñanza en el aula.

La problemática se agudiza en territorios como los partidos de General Rodríguez y Luján (PBA), zona de influencia de la Universidad Nacional de Luján (UNLu, en adelante). Estos territorios presentan una configuración compleja de interfase rural-urbana, caracterizada por la expansión del capital agropecuario e inmobiliario, que genera dinámicas territoriales heterogéneas, nuevas tensiones y conflictos (González Maraschio et al., 2016). No obstante, en la escuela secundaria prevalece el tratamiento de estos territorios de forma dicotómica y descontextualizada, ignorando las dinámicas de interfase o perimetropolitanas que resultan parte de la vida cotidiana del estudiantado.

La necesidad de esta investigación se justifica al buscar comprender y transformar estas prácticas. Dada la existencia en la UNLu de equipos que investigan sobre interfase rural-urbana² y Didáctica de la Geografía, resulta factible y significativo recontextualizar la enseñanza de estos contenidos complejos.

Gran parte del estudio se llevó adelante en el contexto de la pandemia de COVID-19 (2020-2022), caracterizada por el equipo como “la gran interrupción”. La alteración de los tiempos y espacios escolares obligó a repensar las estrategias didácticas y evidenció condiciones que afectaron el desarrollo de la enseñanza; tales condiciones se constituyeron en variables didácticas ligadas a la desigualdad educativa, el tiempo escolar y la virtualización de la escolaridad.

La relevancia del estudio se sostiene en tres justificaciones. La primera radica en la necesidad de la actualización disciplinar de la enseñanza. La Geografía como disciplina científica ha experimentado una profunda transformación de su objeto de estudio, reconociendo el espacio como un producto social resultante de la interacción de la sociedad con el medio físico (Álvarez, 2016). Esta investigación es necesaria porque el cambio epistemológico en la disciplina no se acompañó, mayoritariamente, de prácticas de enseñanza que permitan desarrollar estos contenidos actualizados (Álvarez, 2016). El concepto de interfase rural-urbana, como las ideas de espacios periurbanos no se encuentran presentes en las clases de geografía, por el contrario, se desarrollan enfoques dicotómicos que no los muestran en su dinamismo y actualidad.

². Grupo de Estudios Rurales del Dpto. de Ciencias Sociales. Es un colectivo interdisciplinario de trabajadores de la investigación interesados en el estudio de los territorios rurales, coordinado por la Dra. Fernanda González Maraschio (Departamento de Ciencias Sociales de la UNLu). La Dra. Fernanda González Maraschio y el Mag. Gerardo Castro desarrollaron dos talleres donde realizaron aportes teórico-conceptuales.

La segunda justificación es de índole pedagógico- didáctica. El enfoque problematizador de la enseñanza de la geografía propone un abordaje situado y dialógico (Flouch, 2022) para la formación de un sujeto político comprometido con la transformación de la realidad social (Álvarez, 2016). En tal sentido, es importante trabajar con estrategias que tomen como objetos de conocimiento los territorios en donde los y las estudiantes se desenvuelven, para conceptualizarlos, reconocerlos y favorecer su capacidad de transformar el espacio geográfico en el que viven. Asimismo, la investigación didáctica debe dar cuenta de las distintas prácticas de enseñanza que existen, para proponer estrategias diferentes y también rescatar prácticas valiosas enriqueciendo el cuerpo de innovaciones desarrolladas por las y los docentes y controladas a través de la investigación; de este modo, aclarar y conceptualizar prácticas elaboradas por las y los profesores es una contribución más a la didáctica específica.

En tercer lugar, el trabajo también se sustenta en la necesidad de intervenir sobre las problemáticas estructurales de la escuela secundaria, en un contexto de expansión de la obligatoriedad y políticas de inclusión educativa. Estudios previos (Krichesky, 2014; Alterman y Coria, 2014) han señalado que las prácticas de enseñanza pueden llevar a la exclusión del conocimiento básico a través de lógicas áulicas donde prevalece la búsqueda de respuestas esperadas sobre la comprensión real. En este sentido, la relevancia de esta investigación se relaciona estrechamente con las dinámicas de inclusión y exclusión de la educación.

El tiempo escolar es una variable clave. Las interrupciones frecuentes, como ausencias y conflictos, conducen a una reducción del tiempo efectivo de trabajo, lo que desestructura las propuestas didácticas y genera una fragmentación de la relación con el conocimiento (Danieli y Gutiérrez, 2014). Gran parte de esta investigación se llevó a cabo durante la pandemia de COVID-19 (la “gran interrupción” como se la definió a lo largo de este proyecto), lo que añadió nuevas complejidades a la vida cotidiana de la escuela secundaria en particular y del sistema educativo en general. Esto obligó a repensar la contextualización didáctica del contenido seleccionado en un escenario de virtualización, desigualdad y reducción de la presencialidad y puso de manifiesto la importancia de trabajar colaborativamente en un contexto de aislamiento; de construir propuestas didácticas que refieran a qué contenidos se van a abordar clase a clase en función de indagar un objeto que permita a las docentes superar la dicotomía tradicional y favorecer la comprensión crítica de sus estudiantes sobre los modos de habitar sus propios territorios complejos en ese contexto especial.

El presente artículo se propone compartir algunos resultados de esta investigación, cuyos objetivos se centraron en: caracterizar, a través de las narrativas de las docentes participantes, las prácticas de enseñanza del contenido “*organización de los espacios rural y urbano*” en las escuelas situadas en la interfase rural-urbana de los partidos de Luján y Gral. Rodríguez; reflexionar acerca de la importancia de recontextualizar la enseñanza de estos contenidos en tales escuelas, para identificar si favorecen o no la comprensión crítica de los y las estudiantes sobre los modos de habitar estos territorios; construir propuestas didácticas para enseñar estos contenidos en forma colaborativa con las docentes participantes y realizar un seguimiento del desarrollo de las propuestas elaboradas.

Metodología: Enfoque etnográfico y talleres de educadores

Esta investigación se enmarca en un enfoque cualitativo de corte etnográfico, coherente con la necesidad de interpretar los significados que los actores atribuyen a sus prácticas para la producción de conocimiento sobre la enseñanza (Achilli, 2008).

La investigación se orientó por un proceso de construcción de una problemática pedagógica que implicó poner en circulación un área de conocimiento a enseñar. Los objetivos y la lógica metodológica se centraron en la objetivación de la experiencia vivida en el mundo escolar.

Los talleres de educadoras, constituyeron la estrategia fundamental de la investigación. Se definen como “un espacio de coparticipación entre docentes en actividad y equipo de investigación universitario alrededor de una problemática socioeducativa acordada grupalmente” (Achilli, 2008, p.58). Funcionaron simultáneamente como estrategia de recolección y análisis de datos, permitiendo la objetivación de las propias cotidianidades y la recuperación e integración crítica de saberes docentes. Se realizaron con frecuencia mensual a lo largo de las distintas etapas del proyecto.

Se utilizaron relatos de clase y materiales escritos. Estos instrumentos permitieron en primer lugar reconstruir las clases a partir de las narrativas de las propias docentes. Mientras que los materiales escritos incluyeron documentación institucional disponible y producciones de los y las estudiantes. Los análisis de los registros elaborados por profesoras se sistematizó en una matriz de temas y problemas identificados colectivamente. También la geolocalización de las escuelas y de los conflictos ambientales de las zonas donde se sitúan actuó como “puntapié” de la reflexión didáctica de las profesoras; si bien ellas conocían profundamente los territorios de sus escuelas, sistematizarlos en un cuadro, conceptualizarlos e identificar algunas de las diferentes dimensiones involucradas en un conflicto territorial posibilitó, por primera vez para estas docentes, considerar a dichos conflictos como “objetos de enseñanza” que favorecen la mirada crítica de los y las estudiantes sobre el espacio en el que viven.

El grupo de participantes se compuso inicialmente de cuatro profesoras, de las cuales una se retiró del proyecto durante el segundo año. Las docentes que participaron en esta investigación son egresadas de la UNLu. La convocatoria incluyó tanto a estudiantes de la Licenciatura en Geografía de dicha institución como a profesores y profesoras graduados/as que se desempeñan en establecimientos educativos situados en partidos de la provincia de Buenos Aires caracterizados por dinámicas propias de la interfase rural-urbana. Una de las profesoras implementó la propuesta en 3º, otra en 4º y la última lo hizo en 5º año; las dos primeras se desarrollaron en escuelas de gestión pública y la otra, en una de gestión privada.

El análisis de los datos fue realizado con estrategias propias de la investigación cualitativa, específicamente el método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967 citados por Soneira, 2006). Tanto la matriz de cuestiones didácticas como la de conflictos socioambientales fueron las primeras tareas del análisis, construyendo las categorías de “conflictos territoriales”, “consignas”, “diagnóstico” y “planificación” como parte de la codificación. “Codificar supone leer y releer nuestros datos para descubrir relaciones, y en tal sentido codificar es ya comenzar a interpretar. Este tipo inicial de codificación es la que se ha denominado *codificación abierta*

[...]. Al principio se compara [registro...] contra [registro...]: de aquí surgen las categorías” (Soneira, 2006, pp.156-157).

La segunda etapa del análisis se llevó a cabo al retomar el diseño de las secuencias, una vez superado el “aislamiento social preventivo y obligatorio” (ASPO en adelante) e iniciado el “distanciamiento” (DISPO, en adelante). Si bien se volvió a los análisis preliminares y a los avances alcanzados hasta el momento (registrados en notas de las investigadoras del equipo y en ponencias) fue, principalmente, el diseño de las secuencias didácticas lo que hizo progresar el análisis al exigir, todo el tiempo, la compulsa con las categorías teóricas (*comparación constante*).

Este momento clave de la investigación permitió refinar las primeras categorías y construir las centrales del trabajo, acercándose a lo que Glaser y Strauss (citados por Soneira, 2006) establecen como *codificación axial* (búsqueda activa y sistemática de propiedades de donde surge la categoría central y las dimensiones de la misma).

Resultados

El análisis de los datos recogidos en los talleres de educadores se realizó desde tres núcleos teóricos. En primer lugar, el enfoque problematizador de la enseñanza de la Geografía (Álvarez, 2016; Flores, 2022), es decir se concibe a la práctica docente desde un ejercicio situado y dialógico orientado a la formación de sujetos críticos sobre los territorios en los que viven. En segundo lugar, la idea de conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 2005) y la ida de encrucijada didáctica (Camilloni, 1994), permiten leer las tensiones entre el saber pedagógico y el saber geográfico, como parte constitutiva de los procesos de enseñanza. En tercer lugar, la interfase rural urbana (González Maraschio et al., 2016) es el marco interpretativo de las dinámicas territoriales específicas del área de influencia de la UNLu, que además de ser referente disciplinar es objeto de enseñanza a construir. Estos tres ejes conforman la matriz de lectura desde la que se construyeron las categorías centrales del análisis: tensiones, macrosecuencia y gran interrupción.

El estudio se caracterizó por un proceso de coinvestigación que buscó acercar el conocimiento académico y sistematizar el conocimiento docente. Se combinaron instancias de debate sobre las prácticas con la actualización disciplinar (interfase rural-urbana) y didáctica (lectura, escritura, consignas).

Por un lado, el análisis de los primeros talleres de educadores arrojó una orientación de los intercambios hacia las tensiones y conflictos que se territorializan en la interfase rural-urbana, como producto de la confluencia de procesos socioeconómicos que le otorga dinamismo y complejidad. La Tabla 1 sistematiza la identificación de esas tensiones y conflictos, fue uno de los primeros avances de la investigación y se retomó al planificar las propuestas didácticas.

De la lectura de la tabla 1 se identifican dos niveles de análisis. En primer lugar, las inundaciones aparecen como un conflicto común a las tres escuelas, lo que expresa la tensión estructural de la interfase rural urbana, la expansión urbana sobre otros usos del suelo. Este denominador resultó un punto de partida porque se trata de un problema que los y las estudiantes de las escuelas experimentan en su propia cotidianeidad, aunque con diferente intensidad y habilita la conceptualización de tensiones y conflictos en la interfase. En segundo lugar, se evidencia la heterogeneidad de conflictos, en la escuela A predominan los vinculados a usos productivos intensivos (cultivo de soja), la escuela B es de mayor diversidad de actores e intereses en tensión (la industria, la tierra, el capital inmobiliario y el trabajo agrario), y la C concentra conflictos de infraestructura y accesibilidad. Esta heterogeneidad implicó que cada propuesta debiera construirse desde un recorte particular para luego trabajar la interfase.

Tabla 1

Conflictos de usos del suelo alrededor de las instituciones educativas geolocalizadas

Escuelas	Conflictos de usos del suelo
Escuela A Olivera, Luján	Inundaciones Frigorífico Cultivos de soja
Escuela B, Rodríguez	Inundaciones Apropiación de la tierra. Expansión fabril Urbanizaciones cerradas. Estudiantes que trabajan en actividades agrarias/rurales.
Escuela C, Rodríguez	Inundaciones por el plan hidráulico Problemas de accesibilidad Presencia de horticultura a pocas cuerdas.

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la sistematización realizada de las problemáticas por escuela, se propuso a las docentes trabajar en la identificación de algunas de las diferentes dimensiones involucradas en un conflicto territorial: los sujetos/actividades con distintos intereses, las dinámicas territoriales resultantes, las políticas públicas que dotan de marco normativo y/o regulan (o no) las actividades en tensión.

Además de actualizar los conocimientos disciplinares relativos a la interfase, esta propuesta le dio a las profesoras la oportunidad de compartir un análisis donde el conflicto social se erigía en concepto estructurante tal como plantea el enfoque problematizador de la enseñanza de las ciencias sociales.

Desde el punto de vista didáctico, este ejercicio realizado en el territorio de sus escuelas, que para la mayoría de las profesoras es, además, el espacio que habitan, fue retomado como actividad con los y las estudiantes en distintos momentos de las secuencias planificadas por ellas.

Desde el punto de vista disciplinar, en particular, los “quehaceres” del análisis conceptual y de la geolocalización (vinculados a la formación disciplinar de las profesoras) permitieron identificar que las tensiones características de la interfase también tienen una expresión pedagógi-

ca, es decir, a las dimensiones involucradas en los conflictos territoriales se añaden tensiones didácticas, institucionales o incluso de política educativa.

Así se registraba esta cuestión en una nota de campo tomada durante un taller de educadores:

“Se verifican tensiones entre los marcos teóricos e ideológicos de una asignatura social como “Geografía” y una técnica como “Oleaginosas”; entre expectativas personales y el título secundario otorgado con una perspectiva de desarrollo regional, etc.(...) Otro aspecto de las escuelas de la interfase es que las docentes son de la zona y eso puede identificarse como otra tensión, porque al mismo tiempo que conocen muy bien el territorio, portan representaciones comunes sobre ese espacio (Rodríguez como un “pueblo” tranquilo y armonioso) que dificulta captar la complejidad que posee” (Nota de campo taller, febrero 2021).

El contexto de pandemia visibilizó aún más estas tensiones como puede observarse en la siguiente intervención de una profesora:

“En dos escuelas nos dieron la bajada de línea que no le podíamos poner TED (que es “Trayectoria Educativa Discontinua”) al que se haya conectado al menos una vez [exclamaciones varias] y en la otra escuela fue libre y teníamos un montón de chicos con TEP (Trayectoria Educativa en Proceso) y TED entonces la inspectora fue directo a la yugular de la directora y le dijo: “Son la peor escuela en porcentaje de TEP y TED”. Entonces la directora le dijo: “Pero vos sabés que eso se inventa, que en otras escuelas te están mintiendo” (Nota de campo taller, octubre 2021).

En la instrucción de los niveles jerárquicos del sistema se condensan las tensiones entre políticas, desigualdades y territorios que, en contexto de pandemia, no sintetizaron armónicamente y agudizaron las interrupciones y contradicciones. Sin desconocer las dificultades de evaluar durante la continuidad pedagógica remota, a partir de lo anterior, la virtualización de la enseñanza en sus distintas modalidades operó como una “*gran interrupción*”, categoría a la que arribó esta investigación.

Como se desprende de las citas anteriores, el término “*tensiones*” tuvo, en esta investigación, una expresión geográfica y otra pedagógica (en la que confluyen la dimensión de la enseñanza, de la modalidad institucional y de la política educativa jurisdiccional). Expresiones que, lejos de ser antagónicas, se complementan y enriquecen. Por eso se plantea como otra de las categorías centrales del trabajo.

Por otro lado, se construyó una matriz comparativa (Tabla 2) de los temas que las profesoras fueron señalando y destacando a lo largo de los primeros talleres.

Al poner estos aspectos en común, las profesoras empezaron a advertirlos, como si se hubiera corrido un velo que se les ocultaba hasta ese momento. Por parte del equipo de investigadoras se indagó cuáles de los temas de la matriz podrían ser problemas didácticos a partir de situaciones identificadas en los relatos de clase de cada profesora. De este modo, se mencionaron cuestiones vinculadas a:

- las consignas;
- las actividades y propósitos de la etapa de diagnóstico;
- la planificación como formalidad burocrática;

- la planificación priorizando la lógica de la disciplina o la lógica de la construcción de los conocimientos de los y las estudiantes.

Puede observarse que estas cuestiones son aquellas a las cuales las profesoras hicieron referencia unánimemente en el cuadro 2. En este proceso, “consignas”, “diagnóstico” y “planificación”- junto a “conflictos de usos del suelo”- fueron las primeras categorías identificadas. Asimismo “consignas”, “diagnóstico” y “planificación” fueron caracterizadas como problemas de la enseñanza. Como se evidencia en la cuarta viñeta, en la categoría “planificación” también aparecían “tensiones”, en este caso entre lo disciplinar y lo didáctico. A lo largo de la investigación, los conocimientos geográficos y didácticos de las integrantes del equipo interactúan de diferentes maneras. Por momentos, esas interacciones se ponían en evidencia en los talleres como discusiones que las integrantes caracterizaban humorísticamente como “entre las geógrafas y las pedagogas”; también muchos de esos conocimientos convergieron en las construcciones de los objetos de enseñanza, ejes de las planificaciones.

Tabla 2

Matriz comparativa: Temas identificados y destacados por las profesoras en los encuentros

Profesora A	Profesora B	Profesora C
Reencuentro con la UNLu		Diálogo con colegas
Actualización disciplinar (incluye lo geográfico y lo didáctico- también lo define-). Reflexión sobre enfoques dicotómicos	Actualización disciplinar (incluye lo geográfico y lo didáctico)	Actualización disciplinar geográfica (usa los conceptos de urbano- rururbano- rural)
Comunidad y clima escolar como condiciones institucionales que inciden en la intervención didáctica: quejas; incoherencias entre decir y hacer...		
Planificación como formalismo: diagnóstico uno de ellos “Planificarlo para entregar” “generador de frustraciones”	Reflexión sobre el diagnóstico como “todo lo que no saben” Impacto positivo sobre diagnóstico sin nota, sin calificación. “Armar criterios de evaluación con los estudiantes”	Reflexión sobre el diagnóstico como “todo lo que no saben”
	Toma e interpreta a su manera, diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (los define y se propone plantear actividades que se basen en los cotidianos)	Toma e interpreta, a su manera, diferencia entre conocimientos previos y conocimientos cotidianos (historizar la diferencia)
Se arma “tips” o recetas para dar clases		Listado de recursos (vinculado a los “tips”)
	Referencias a secuencia y proceso de aprendizaje	

Fuente: Elaboración propia.

Fue la lectura de un trabajo de Judith Taub (2014) que condujo a las profesoras a posar la atención sobre una modalidad de planificación que integrará los contenidos, preguntas, acti-

vidades y materiales en una unidad situada. A lo largo de la presentación de dicho trabajo, en un taller de educadores, se recuperaron conceptos clave como *“planificación entendida como una tarea previa al contacto con los estudiantes, realizada por el profesor”* que *“implica un proceso reflexivo y de toma de decisiones acerca de los contenidos a dar, las características de la institución y alumnos, las estrategias didácticas. A su vez, tiene en cuenta los lineamientos del diseño curricular vigente”* (presentación PowerPoint Profesora C).

Otro concepto fue *“secuencia didáctica”*, como *“conjunto de actividades, estructuras, vinculadas entre sí. Progresión en función de complejizar”,* que *“demandan una “coherencia interna” y que se “pueden realizar/ debe realizar revisiones. Incluyen elaborar consignas, seleccionar material de trabajo, etc. y generar situaciones problematizadoras. Por otro lado, los proyectos multidisciplinares, como propuestas que se realizan a partir del trabajo colaborativo”* (Ibidem).

La utilidad de este concepto se puso más de relieve aún y se definió en el contexto de la pandemia. Con la interrupción de las clases presenciales y la aparición de la enseñanza híbrida resultó fundamental esquematizar la distribución entre las clases presenciales y virtuales para abordar un tema a ser enseñado, en primer término, porque la implementación se desarrolló en un contexto de semipresencialidad donde fue necesario anticipar con detalle qué se haría en forma presencial y qué, en forma remota, para evaluar si era viable. Y, en segundo término, porque permitió una mirada global sobre toda la propuesta; habitualmente en la escuela secundaria se planifica de modo fragmentario, sin pensar que en un conjunto de clases se abordarán contenidos organizados en torno a un eje que es una situación que se busca comprender con tales contenidos. Esta es una ventaja de la enseñanza a partir de recortes o casos, modelos basados en el principio de la globalización didáctica.

Así se definió otra categoría central de esta investigación: *“macrosecuencia”* la cual condensó:

- la concreción de la planificación: antes de proponer ese formato, las profesoras no habían avanzado significativamente en sus propuestas;
- la visibilidad de los efectos de la pandemia en distintas fases de la enseñanza (preactiva y activa) porque este esquema se planteó, en primera instancia, para organizar la distribución de clases presenciales y virtuales;
- la tensión de la fragmentación de los contenidos como característica del diseño y desarrollo de la enseñanza en la escuela secundaria.

La Tabla 3 refleja la macrosecuencia diseñada para abordar la multifuncionalidad de la interfase rural-urbana y movimientos sociales intervinientes en el caso de la *“Colonia agrícola “20 de abril-Darío Santillán”, de la Unión de Trabajadoras y Trabajadores de la Tierra, en la Localidad de Jáuregui”*, fue implementada en 4º año (ciclo superior).

Tabla 3*Macrosecuencia de la Profesora A*

Clases y modalidad	Contenidos	Actividades
1- "Re-conociendo nuestro espacio local" Clase Sincrónica vía Zoom 31/05	Conocimientos cotidianos.	Rastreo de conocimientos cotidianos. Análisis colaborativo de imagen satelital. Sistematización en cuadro
2- Acercamiento a la "funcionalidad" del espacio local. Sincrónica, vía WhatsApp. 1/06	Actores sociales intervinientes en el espacio local.	Lectura y análisis de artículo periodístico, noticia de la localidad.
3- Acercamiento a la "funcionalidad" del espacio local. Clase Sincrónica Zoom 7/06	Actores sociales intervinientes. Rol y Escala.	Análisis colaborativo del artículo,
4- "Nuevos actores sociales, otras formas de producir alimentos". Sincrónica WhatsApp 8/06	Colonia Agrícola. Trabajo digno, agroecología. Movimientos sociales	Rastreo de conocimientos cotidianos. Visualización de video Análisis de testimonio.
5- Multifuncionalidad del espacio local ¿Cómo podemos definirlo? Clase Sincrónica Zoom 14/06	Configuración del espacio local. Usos de suelo	Recorrido virtual con Google Earth. Diálogo.
6- Ídem anterior Sincrónica vía Zoom. 15/06	Conceptualización de Interfase Rural-Urbana	Presentación y análisis de dibujos personales.
7- Vinculación de la interfase rural-urbana con la escala global. Clase Sincrónica vía zoom	Cambios en el espacio a partir de la globalización	Lectura compartida de texto académico adaptado. Explicación
8- Evaluación. Sincrónica	configuración del espacio local	Elaboración de texto + Rúbrica de autoevaluación

Fuente: Elaboración propia.

Durante la implementación de esta propuesta, los y las estudiantes lograron identificar distintos actores sociales intervinientes en diferentes escalas, asignarles roles e intereses, reconocer variadas formas de uso del suelo (al inicio se limitaban a distinguir dicotómicamente rural/urbano) y de producir en los espacios locales vecinos, aproximándose a las ideas de multifuncionalidad y heterogeneidad del espacio (características de la interfase rural-urbana). También "descubrieron" la Colonia Agrícola (tomada como eje, recorte o caso) su manera de producir alimentos, destacaron la agroecología como modo de producción y los beneficios que manifiestan los miembros de la colonia y notaron diferencias con la agricultura extensiva.

Durante la primera clase los y las estudiantes mostraron interés en una participaron dinámica en el diálogo, si bien sus respuestas iniciales mantuvieron un carácter descriptivo y concreto. Al indagar sobre sus entornos cercanos, se limitaron a enumerar localidades como Luján, Jáuregui y Pueblo Nuevo.

Asimismo, demostraron capacidad para decodificar la imagen satelital al señalar sectores productivos visibles como la agricultura, la ganadería y la actividad industrial (mencionando explícitamente un matadero), además de incorporar elementos del circuito económico local ausentes en el recurso visual, tales como comercios, una bloquera y una quesería tradicional de la zona. Como síntesis de este intercambio, se estructuró de forma conjunta la tabla 4:

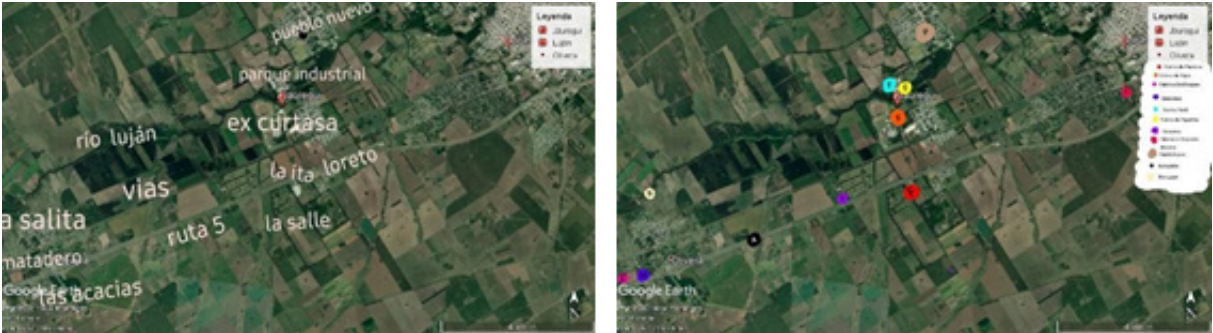
Tabla 4
Sistematización de conocimientos cotidianos

¿Qué observan en la imagen?	Actividades económicas que se reflejan en la imagen	Actividades económicas que no se reflejan en la imagen
Jáuregui-Luján-Olivera- Pueblo Nuevo-Barrio Loreto- Ruta 5- Río Luján- ITA- Tosquera -Matadero- Vías- Estancia Las Acacias- Cerealera (fábrica)- Ex Curtarsa- Parque Industrial-Estancia Las Liebres- La Salle- Calles	Ganadería Agricultura Fábricas Matadero	Bloquera Negocios Quesería “Las Mercedes”

Nota. Reimpreso de *La enseñanza del contenido “interfase rural-urbana” en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* (p. 45), por M. Luna, 2023, Repositorio Digital Institucional de la UNLu (<https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>).

Como señalan las perspectivas didácticas, *“la esquematización gráfica y los soportes vinculados a las nuevas tecnologías pueden combinarse y suponer una forma activa y práctica para facilitar la conceptualización espacial”* (Comes, 2002, p. 210). Bajo esta premisa, se propuso a los y las estudiantes intervenir la imagen de satélite de la clase, integrando aquellos componentes territoriales que consideraran significativos. El análisis de las producciones individuales (Figuras 1 y 2) revelan cómo plasmaron las localidades y los circuitos productivos debatidos previamente en la construcción colectiva. Estos resultados evidencian que los y las estudiantes lograron reconocer de manera autónoma diversas variables espaciales, alcanzando un mayor grado de apropiación y comprensión de su entorno inmediato.

Figuras 1 y 2
Análisis de las producciones individuales



Nota. Reimpreso de *La enseñanza del contenido “interfase rural-urbana” en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* (p. 46), por M. Luna, 2023, Repositorio Digital Institucional de la UNLu (<https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>).

La Tabla 5, elaborada de manera colaborativa durante la clase, sistematiza los sujetos sociales, actividades y escalas en las que intervienen. Esta construcción colectiva visibilizó la importancia de habilitar espacios para la reflexión y comunicación de ideas, integrando las múltiples miradas de los y las estudiantes y legitimando sus conocimientos cotidianos. Este proceso “guarda estrecha relación con el hecho de que el tema es significativo para los alumnos” (Aisemberg, 2010, p. 58).

Tabla 5
Producciones de los y las estudiantes

Actores sociales	Rol que desempeñan	Escala
Vecinos	Víctimas de las fumigaciones. Reclaman para que se cumpla la ordenanza. No todos los vecinos participan de los reclamos. No todos conocen el problema.	Local
Organización social "La 41"	Defiende los intereses de las víctimas, exigen que se cumpla la ordenanza.	Nacional
Productores	Responsables de las fumigaciones. "Enemigos del pueblo". Implementan el "agronegocio".	Local- Nacional Global Local
Dueños de la Estancia	También son responsables porque permiten que se lleven a cabo las fumigaciones.	Local
Fumigadores	"Cómplices". Pero son empleados que no tienen poder de decisión.	
Jefe de Gabinete	No cumple con sus funciones públicas, de defender los derechos del pueblo. No cumple con sus funciones públicas. La 41, efectúa el reclamo directamente al intendente.	Nacional
Intendente		Local

Nota. Reimpreso de *La enseñanza del contenido "interfase rural-urbana" en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* (p. 48), por M. Luna, 2023, Repositorio Digital Institucional de la UNLu (<https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>).

Discusión

La didáctica es una teoría de encrucijada en la que confluyen conocimientos de todas las disciplinas sociales que, aunque imprescindibles, son leídos desde su objeto: la enseñanza (Camilloni, 1994). Si se anteponen otras lógicas a la de la tarea de enseñar, se pierde de vista el objeto. Pero si se antepone la lógica del contenido disciplinar a la de los aprendizajes de los y las estudiantes, el objeto se vuelve intangible y poco significativo. En el diseño de la enseñanza pueden producirse deslizamientos entre la dimensión didáctica y otras del conocimiento social que conducen a la planificación de propuestas poco equilibradas. En algunas situaciones, el uso del conocimiento disciplinar (geográfico, en este caso) compulsa con el saber pedagógico (Shulman, 2005) y genera lo que se caracteriza como una tensión entre "lo geográfico [en este caso]" y "lo didáctico" (Simón et al., 2017), pudiendo originar esos deslizamientos.

En cambio, cuando las interacciones entre los diferentes conocimientos son frecuentes y dialogadas, va tomando forma el objeto, eje de la planificación. "Se trata de atender los dos polos de esta tensión: considerar qué se enseña, hacerlo con perspectivas actualizadas desde el punto disciplinar y explicitando el posicionamiento ideológico asumido, al mismo tiempo que se atiende la significatividad de esos contenidos para [estudiantes de la escuela secundaria]" (Simón et al., 2017).

De este modo, se alcanza una síntesis de las tensiones entre lo didáctico y lo disciplinar que se funden en la construcción del objeto a enseñar como una unidad de sentido que puede desarrollarse en varias direcciones; a su vez, la construcción de tal objeto implica la delimitación de qué enseñar y su problematización. En este aspecto, la investigación se diferencia de la de D'Angelo y Lossio (2008) tomada como antecedente porque no limita la complejidad de la enseñanza a la introducción de referencias disciplinares en los diseños curriculares y docentes. El qué y el cómo enseñar incluyen la reflexión didáctica sobre el contenido; esa tarea requiere un conocimiento profundo de los y las estudiantes a quienes se dirigirá la propuesta y solvencia disciplinar para *ponerla en forma*; es decir el conocimiento disciplinar no revierte sólo o directamente en qué enseñar, sino que su aporte -al plantear preguntas, conmover representaciones de las propias docentes, promover variedad y calidad de recursos y actividades- puede ayudar a construir recortes más potentes como lo evidencia el proceso descrito en esta investigación.

La actualización en nuevos conocimientos de la disciplina de formación docente es otro aporte a la enseñanza. En el caso de esta investigación, una actividad recurrente en las tres propuestas fue el trabajo con distintos tipos de representaciones espaciales y, en particular, la geolocalización. Entendida como una práctica colectiva de producción de conocimiento que parte de los conocimientos situados de quienes están en el territorio (Risler y Ares, 2013), la cartografía social se constituyó en una herramienta en la totalidad de los casos tuvieron que ver con el efecto de las instancias de formación que se hicieron con las y los especialistas que vienen definiendo en la UNLu el concepto "interfase rural- urbana". Las y los integrantes del GERu les propusieron geolocalizar los conflictos de usos del suelo en las escuelas ubicadas en la interfase. La propuesta generó gran entusiasmo en estas docentes, lo cual es esperable, ya que su formación disciplinar tiene que ver con esos quehaceres, pero lo que permitió que esa actividad geográfica se incluyera significativamente en la planificación fue la confluencia o encrucijada de distintos conocimientos en el objeto a enseñar.

Resulta evidente que, la representación gráfica del espacio y la cartografía son actividades específicas de la geografía; históricamente el trabajo con mapas se ha limitado a repetir la información geográfica considerada más relevante desde un punto de vista descriptivo (identificación toponímica de lugares, descripción de rasgos físicos de un territorio, incluso calcar las representaciones) (Comes, 1998, p.148). En cambio, en estas secuencias, su utilización se propuso para localizar referencias particulares de esos grupos de estudiantes, creando así cartografía propia, para identificar características del lugar habitado y poder conceptualizarlo.

Desde el punto de vista de la formación docente, esas diferentes instancias se constituyeron en una "*situación de doble conceptualización*".

"La especificidad de esta estrategia formativa consiste en favorecer que los docentes *ejercen* quehaceres propios de una disciplina, para poder luego *conceptualizar* tanto los quehaceres ejercidos como las características de la situación didáctica de la cual han participado. [...] Compartir estos quehaceres hace posible conceptualizarlos [...] para enseñar[los] [...] Al ejercer estas prácticas en forma compartida se tornan observables algunos aspectos que no lo son cuando se realizan en forma individual" (Lerner et al., 2011, pp. 26-27. *Cursiva del original*)

El carácter compartido destacado por Lerner et al (2011) fue clave a lo largo de esta investigación. El aislamiento al que obligó la pandemia requirió el fortalecimiento del trabajo colaborativo para sostener la enseñanza en condiciones tan adversas y, a la vez, actuó como una lupa para demostrar la importancia de la intersubjetividad en el trabajo docente.

La pandemia también amplificó algunas de las características de la enseñanza en la escuela secundaria hoy, en particular, las interrupciones reiteradas que la afectan. En tal sentido, se acuerda con las conclusiones de Danieli y Gutiérrez (2014) en la investigación de los autores, tomada como antecedente de este proyecto.

“La enunciación de políticas de inclusión sin la previsión y construcción de dispositivos que posibiliten su tramitación en las instituciones escolares genera una situación paradójica: aquellos a quienes se dirigen los discursos y políticas de inclusión deben enfrentar los mecanismos de exclusión que la escuela secundaria aún conserva como parte de su matriz selectiva. Esto da lugar a que quienes cuentan con menores posibilidades de sostenerse en la escuela tiendan a impugnar el orden escolar, centrando su malestar en los docentes” (Danieli y Gutiérrez, 2014, p.65)

Este equipo entiende que tal impugnación a los y las docentes se acrecentó durante la pandemia por parte de las conducciones escolares y niveles de inspección del sistema. Este incremento de la exigencia, provocó mayor malestar dificultando la problematización genuina de la matriz selectiva de la escuela media, el mayor obstáculo para favorecer la inclusión en el nivel secundario.

También se acuerda con estos autores en el papel que otorgan a las “interrupciones” en el tiempo escolar que desestructuran la propuesta didáctica y, según el caso, desplazan la atención del trabajo con el conocimiento, tanto en los alumnos como en los profesores mismos pudiendo operar como obstáculos de la enseñanza (pp. 68 y 69). Observan una reducción del tiempo en la escuela que va profundizando los efectos de las trayectorias escolares discontinuas. Al desarrollar esta investigación en el contexto de pandemia, se detectaron nuevas interrupciones que se agregan a las descritas por los autores. Indudablemente, al alterarse los ritmos y cambiarse los espacios donde se desarrollaron la enseñanza y los aprendizajes, las situaciones identificadas como discontinuidades variaron de forma, pero no se suspendieron como la presencialidad: las inasistencias se reemplazaron por no conexión, las intermitencias cotidianas por el apagado de cámaras- cuando existía la posibilidad de reuniones por alguna plataforma-, las eventualidades pasaron a ser los cortes de internet o la falta de datos y así se profundizaron las fragmentaciones y las exclusiones de la mayoría de los y las estudiantes. Por eso se planteó que la virtualización de la enseñanza en sus distintas modalidades operó como una *gran interrupción* que, además evidenció las *tensiones* entre políticas, desigualdades y territorios que, en contexto de pandemia, al no asumirse resultaron un gran “como si” donde, por un lado, los niveles de supervisión técnica y política del sistema educativo indicaban no poner notas ni acreditar y, por otro, pretendían que todos/as los y las estudiantes estaban construyendo los mismos aprendizajes. De este modo, “gran interrupción” no refiere solamente a la suspensión de la presencialidad, sino a la condensación de normas, sentidos y prácticas que profundizaron las condiciones preexistentes al COVID-19 y que en esta investigación, por su naturaleza etnográfica y el período de desarrollo, pudo registrar desde adentro. En este sentido, la categoría es una construcción fundada empíricamente desde los datos y su alcance con otros contextos constituye una línea para investigaciones futuras.

Conclusiones

La realización de este estudio permitió caracterizar la enseñanza de un contenido específico de la geografía (“*organización de los espacios rural y urbano*”) y plantear alternativas para enriquecerlo a partir de la recontextualización didáctica del concepto de “interfase rural urbana”. Este concepto disciplinar explica las dinámicas propias de estos territorios e introducirlo en la escuela posibilita abordajes situados de la enseñanza del espacio. Para que ese abordaje pueda hacerse efectivo deben darse distintas instancias de conceptualización por parte de las y los profesoras/es. Esas instancias fueron descritas en este artículo y pueden considerarse aportes de la investigación.

Otras aportaciones son las definiciones de las categorías de “tensiones” y “macrosecuencias”.

Por una parte, las “tensiones” son una categoría central en este trabajo porque reflejan los desafíos y conflictos que surgen en la enseñanza y el aprendizaje en contextos específicos. Estas tensiones abarcan aspectos geográficos, pedagógicos e institucionales y se manifiestan en interacción entre diferentes actores, desigualdades territoriales, interrupciones en el tiempo escolar, y las contradicciones entre las políticas educativas y las condiciones reales de trabajo docente.

Por otra parte, se entiende por “macrosecuencia” a un esquema de planificación que organiza los contenidos y actividades de cada clase para abordar un tema de manera integrada y progresiva. Es una estructura que aspira superar el diseño fragmentado, buscando planificar de manera coherente y continuada en el desarrollo de los aprendizajes.

Un último aporte de la investigación tiene que ver con la índole etnográfica de la metodología empleada; es dar cuenta del desarrollo de la enseñanza durante el contexto de aislamiento y distanciamiento por el COVID-19. El estudio puso de manifiesto que la pandemia tuvo un efecto de lupa sobre las condiciones en las cuales se lleva adelante la escolaridad en la educación secundaria. La virtualización de la enseñanza en sus distintas modalidades operó como una *gran interrupción* en la que se condensaron normas, prácticas y sentidos que agravaron una situación anterior a la pandemia. Al respecto, la indicación de los niveles jerárquicos del sistema atentó contra la construcción de datos fehacientes para evaluar y creó un espejismo de la experiencia escolar en la pandemia que, si bien contó con el compromiso mayoritario de docentes y comunidad educativa para continuar, tuvo impactos que deben seguir ponderándose para favorecer una transformación de la enseñanza que haga real la inclusión educativa. Asimismo el carácter extraordinario de la pandemia justifica nuevos estudios sobre la reconceptualización didáctica de contenidos geográficos en situaciones ordinarias para comparar resultados.

Referencias

- Achilli, E. L. (2000). *Investigación y formación docente*. Laborde Editor.
- Aisemberg, B. 2010. Ciencias Sociales en la escuela. Criterios y propuestas para la enseñanza. En I. Sie-
de (Coord.), *Historia en la lectura compartida. Relaciones entre consignas, contenidos y aprendizaje*.
Aique Grupo Editor.

- Alterman, N., & Coria, A. (Coords.) (2014) *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas.
- Álvarez, G. (2016). Los actuales diseños curriculares de la geografía bonaerense: disputa cultural y geografía social. En M., Lorda & M., Prieto (Comps) *Didáctica de la Geografía: debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente*. Bahía Blanca: Editorial de la Universidad Nacional del Sur.
- Astolfi, J., P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique. *Revue Française de Pédagogie*, (103), 5-18 https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1993_num_103_1_1293
- Camilloni, A. (1994). Epistemología de la Didáctica de las Ciencias Sociales. En B. Aisenberg & S. Alderqui (Eds.), *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y reflexiones*. Paidós.
- Comes, P. (2002). La interpretación de las imágenes espaciales. En I. González (Ed.) *La Geografía y la Historia, elementos del medio* (pp. 209-220). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- D'Angelo, M. L., & Lossio, O. (2008). ¿Qué se enseña en Geografía sobre los espacios rurales en el nivel medio de la provincia de Santa Fe? *Geograficando*, 4(4).
- Danelli, M. E., & Gutiérrez, G. (2014). Transmisión escolar e inclusión en la escuela secundaria: Un relato de encuentros y desencuentros. En N. Alterman & A. Coria (Coords.), *Cuando de enseñar se trata... Estudios sobre las condiciones en que ocurre la transmisión en la escuela*. Editorial Brujas.
- Ferro, L. (2006). *El "recorte de la realidad" como construcción narrativa: Generando sentidos en la enseñanza inicial* [Trabajo final no publicado]. Seminario "Corrientes Didácticas Contemporáneas", Especialización y Maestría en Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Ferro, L., Kindernecht, N., Luna, M., Cuchiarelli, S., & De La Vega, R. (2023, 12–13 de mayo). La interfase rural urbana: Propuestas didácticas para abordarla y reflexiones sobre su implementación [Presentación de ponencia]. *I Jornadas: "Intervenciones territoriales con niñeces y juventudes: viejos y nuevos desafíos"*, Buenos Aires, Argentina.
- Flores, N. (2022). La problematización didáctica en la enseñanza de la geografía: Tendiendo puentes entre la geografía de la vida cotidiana y la geografía escolar. *Novedades Educativas*, (374), 58–63.
- Flouch, A. (2022). Hacia una enseñanza de la geografía situada y dialógica: Los aportes de Vygotsky y Freire en conjunción con las Geografías Radicales y Culturales. *Novedades Educativas*, (374), 64–69.
- González Maraschio, F., Castro, G., Kindernecht, N., Poplavsky, C., & Varela, J. (2016). Conflictos ambientales en el partido de Luján (PBA): La complejidad ambiental en un espacio rururbano. En G. Pérez & L. Higuera (Coords.), *Geografías por venir* (pp. 100–115). Universidad Nacional del Comahue. http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revista/pr.3742/pr.3742.pdf
- Krichevsky, G. (2014). Reseña de tesis: La construcción de los procesos de inclusión/exclusión en escuelas secundarias de barrios populares de la provincia de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, 23(42), 101–103.
- Lerner, D., Stella, P., & Torres, M. (2011). *Formación docente en lectura y escritura: Recorridos didácticos*. Paidós.
- Luna, M. (2023). *La enseñanza del contenido "interfase rural-urbana" en las clases de geografía en un curso de una escuela secundaria del partido de Luján* [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Luján]. Repositorio Digital Institucional de la UNLu. <https://ri.unlu.edu.ar/items/852b30c1-5318-4876-a2e2-22bb5f29474c>
- Perrotti, R. (2007, 12–16 de junio). *Reflexiones acerca de algunas estrategias para la enseñanza de la Geografía en el nivel medio* [Presentación de ponencia]. I Congreso de Geografía de Universidades Nacionales "Pensando la Geografía en Red", Río Cuarto, Córdoba, Argentina.

- Shulman, L. S. (2005). Conocimiento y enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 9(2), 1–30. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56790202>
- Simón, N., Ferro, L., & Encabo, A. (2017). *Informe final del proyecto de investigación: Sistematización de la experiencia "Proyecto de aproximación a la construcción del tiempo histórico en el nivel inicial"* (Disposición CD-ELuj N.º 145-17). Universidad Nacional de Luján.
- Soneira, A. J. (2006). La teoría fundamentada en los datos (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153–173). Gedisa.
- Taub, J. (2014). *Las secuencias didácticas en la programación de la enseñanza* [Material de cátedra]. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Trigo, L., & Perrotti, R. (2000, 26–28 de julio). *Una intervención didáctica problematizadora en la enseñanza de la Geografía* [Presentación de ponencia]. II Congreso Internacional de Educación "Debates y Utopías", Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Contribución de autorías · Authorship contributions

Todas las personas firmantes han contribuido por igual en la investigación y la elaboración de este trabajo.

Agradecimientos · Acknowledgment

Se agradece a la Universidad Nacional de Luján y a las instituciones educativas participantes por su colaboración en el desarrollo del proyecto..

Conflicto de intereses · Conflict of Interest

Las autoras declaran que no existe ningún conflicto de intereses respecto de la investigación, autoría y/o publicación de este artículo..