



Universidad Nacional del Comahue  
Facultad de Ciencias de la Educación



**Carrera de Posgrado: Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales  
(con mención en historia, geografía y educación ciudadana)**

**Plan de Estudios: Ord. C.S. UNCo. 0639/12**

**Sede: FACE - Cipolletti**

**¿Es posible problematizar nuestra forma de  
mirar un mapa?**

**Las representaciones acerca del discurso  
cartográfico de los/as futuros/as maestros/as.  
Propuesta para su abordaje en la formación del  
profesorado.**

*Autora: Prof. Gabriela Andreozzi*

*Director: Dr. Miguel A. Jara*

*-2015-*



**INDICE**

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....		5
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....		7
<b>CAPÍTULO1: Contexto Institucional y Curricular</b>		
1.1	Contextos de la formación del profesorado de la Escuela Nacional Superior....	10
1.2	El área de las ciencias sociales en la formación del profesorado.....	13
<b>CAPÍTULO 2: Abordaje teórico de la propuesta</b>		
2.1	El valor de la educación visual en la geografía.....	17
2.2	Las imágenes cartográficas del discurso geográfico como objeto de indagación	20
	2.2.1 El discurso cartográfico, entre la técnica y la ideología.....	20
	2.2.2 El mapa como instrumento de política de la soberanía/estado.....	23
2.3	Abordaje didáctico de las imágenes cartográficas en la geografía escolar.....	30
<b>CAPITULO 3: Propuesta Didáctica para trabajar con y en las Representaciones Cartográficas de estudiantes del profesorado</b>		
3.1	Hoja de Ruta para construir puntos de referencia en la desnaturalización del discurso cartográfico. ....	31
	3.1.1 Punto de partida: Importancia de indagar las representaciones del discurso cartográfico de los/as futuros/as maestros/as.....	31
	3.1.2 Construcción de dispositivos para indagar las representaciones del discurso cartográfico de los/as futuros/as maestros/as.....	37
	3.1.3 Trabajar con y en las representaciones obtenidas de los dispositivos y el análisis de la información.....	38
3.2	Orientaciones didácticas para trabajar en la formación inicial del profesorado	41
<b>CONSIDERACIONES FINALES</b> .....		47
<b>ANEXOS</b> .....		48
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....		52

A mi familia  
por su comprensión.

A mi compañero de vida por  
su amor incondicional .

A todos mis amigos y amigas, compañeros  
que me contuvieron, alentaron  
y ayudaron de distintas maneras.

A Graciela, mi amiga  
con quien compartimos  
esta pasión por los mapas

## AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer a todos los integrantes de la Especialización en Didáctica en Ciencias Sociales, en la persona de la Dra. Graciela Funes, por hacer posible esta instancia de posgrado. Quiero manifestarles mi agradecimiento por la calidez con la que recibieron, por la premura que resolvieron mis inquietudes y por la colaboración brindada.

A todos los/as profesores/as de los distintos Seminarios: Silvia Barco, Susana Barco, Joan Pagés, Antoni Santisteban, Adriana Villa, Lorena Higuera, Graciela Luorno, Silvia Rassetto y Beatriz Aisenberg por compartir sus saberes y experiencias. Especialmente, a los/as tutores/as, cuyo acompañamiento a lo largo de este trayecto de formación, hicieron posible que mejorara la calidad de mis trabajos.

Quiero expresar un agradecimiento especial para el Dr. Miguel Jara, que como mi Director hizo posible la concreción de esta propuesta. Su disponibilidad, su ayuda, su confianza y estímulo me acompañaron en el proceso de construcción de este trabajo y me permitieron llegar hasta aquí.

A mis compañeros de cursado, cuyos aportes me enriquecieron a lo largo de los Seminarios. En especial a Stella, compañera inseparable en todos seminarios con quien compartimos incertidumbres, dudas, desvelos y también alegrías y logros.

A todos/as compañeros de la Escuela Normal Superior, institución a la que me une un vínculo muy afectivo muy fuerte, por su colaboración permanente.

Finalmente, a los/as estudiantes del Profesorado de Educación Primaria destinatarios finales de mi esfuerzo por seguir aprendiendo y mejorar mi práctica.



## INTRODUCCIÓN

A lo largo de mi trayectoria profesional, he desarrollado mi tarea como maestra de grado y principalmente como profesora en geografía en diversas escuelas de la ciudad de Bahía Blanca ubicadas en distintos contextos socioculturales y en espacios curriculares como ciencias sociales en el ciclo básico y geografía en los ciclos superiores de distintas modalidades. En el contexto de esta experiencia transitada, he podido observar las dificultades que presentan los/as estudiantes, incluso al finalizar la escuela secundaria, para comprender el lenguaje cartográfico como una construcción cultural, como un sistema convencional de signos, que abarca diversas posibilidades interpretativas y refleja una intencionalidad ideológica y política.

Esta preocupación, compartida con una colega, nos llevó a preguntarnos sobre la enseñanza de la cartografía desde los niveles iniciales. Nuestra reflexión apuntaba a cuestionar si la inclusión de los distintos materiales cartográficos, como lenguaje geográfico por excelencia de la geografía, favorecía u obstaculizaba el abordaje de esta ciencia desde una mirada crítica. Coincidimos con Quintero quien sostiene que *“La pervivencia de creencias positivistas en la visión de las configuraciones geográficas, sostenidas en gran parte por la institución escolar, han consagrado a los mapas como una de las representaciones menos cuestionadas de la ciencia moderna”* (Quintero, 2000:187)<sup>1</sup> y en la mayoría de los casos en las prácticas áulicas se refuerza este posicionamiento porque se utiliza el mapa como producto científico incuestionable y objetivo.

Por este motivo, en el año 2005, elaboramos el Proyecto: “Innovación en la enseñanza de la ciencia y la tecnología. Aprender geografía con materiales: de la foto aérea a los sistemas de información geográfica” para ser desarrollado en la Escuela de Educación General Básica “Ezequiel Martínez Estrada”<sup>2</sup> dependiente de la Universidad Nacional del Sur. Su principal objetivo era favorecer en el proceso de enseñanza y aprendizaje el desarrollo de habilidades cognitivas a través de la incorporación de diversos materiales cartográficos a partir de la revisión de las prácticas docentes en el aula. En el marco de este proyecto a lo largo de estos años, elaboramos breves indagaciones referidas a experiencias vinculadas al abordaje del lenguaje cartográfico en el nivel inicial y primer ciclo de la escuela primaria.

En el año 2011 en el marco de un proyecto de extensión organizamos una muestra interactiva de cartografía denominada “El mundo a la mano: geógrafos por un día”<sup>3</sup>, la misma consistió en una muestra abierta a toda la comunidad y en especial a distintos grupos de estudiantes de diferentes niveles educativos, quienes pudieron interactuar con distintos materiales cartográficos e interpretar cómo se representa el mundo que los rodea y captar las realidades espaciales desde la cartografía. Esta muestra fue organizada por el Departamento de Geografía conjuntamente con la Biblioteca Popular Bernardino Rivadavia y la Escuela Normal Superior a través de su Profesorado de Educación Primaria. Esta última Institución participó con las estudiantes del Profesorado y de las

<sup>1</sup> Quintero, S. (2000) Pensar los mapas. Notas para una discusión sobre los usos de la cartografía en la investigación social en Escolar, C. (comp.) Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales. Bs. As. Eudeba

<sup>2</sup> El proyecto se presentó en el año 2005, en el contexto de la Ley Federal la Escuela incluía: nivel inicial, primer ciclo, segundo ciclo y tercer ciclo. Actualmente la Escuela se denomina Escuela de Ciclo Básico Común y sólo incluye la escuela secundaria básica, mientras que los niveles inicial y primario conforman otra unidad pedagógica.

<sup>3</sup> Benedetti, G., Andreozzi, G. y Rubio, M. L. (2012) Los materiales cartográficos: perspectivas de su análisis en una muestra interactiva: Geógrafos por un día. En XI Jornadas de Enseñanza inicial, primaria y media universitaria. Universidad Nacional de La Plata. La Plata. Publicación en ACTAS de las Jornadas.



profesoras de espacios curriculares de Plástica y Taller de materiales didácticos que elaboraron algunos materiales así como también colaboraron en el acompañamiento de los distintos grupos de estudiantes.



Fig. 1 Fotografías de la Muestra interactiva de cartografía "El mundo a la mano: Geógrafos por un día" Biblioteca Rivadavia. Bahía Blanca. 2011

A partir de mi incorporación a la formación docente, en el año 2009, en el espacio curricular "Ciencias Sociales" del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior comienza mi preocupación por identificar aquellos saberes de los que necesitaban apropiarse los/as estudiantes para desarrollar prácticas fundamentadas, reflexivas y críticas.

Las prácticas de enseñanza son significativas como prácticas sociales complejas que requieren, para ser comprendidas, de un abordaje de múltiples dimensiones. Desde la formación de maestros/as, resulta clave poner en cuestión el papel de las trayectorias escolares de los/as estudiantes en el inicio de su formación. Pagés plantea *"¿Cuál es el punto de partida desde el que inician su formación didáctica estos futuros/as maestros/as? Sin duda, el punto de partida es su experiencia anterior como estudiantes de la enseñanza primaria, secundaria y universitaria. A lo largo de su larga vida estudiantil reciben experiencias de todo tipo, que se van sedimentando en su pensamiento hasta crearles una imagen, una concepción sobre el significado de la enseñanza, sobre los contenidos a enseñar y su valor educativo, sobre la manera de enseñarlos y de*



*aprenderlos, etc. Van constituyendo lo que podemos denominar su pensamiento y su competencia como futuros profesores y profesoras” (Pagés, 1999:164)*

A partir de las consideraciones de este autor y en el marco del Trabajo Integrador Final (TIF) de la Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales (EDCS), es que pretendo indagar acerca la tensión entre las representaciones para pensar lo espacial a partir de la cartografía, instaladas en el conocimiento cotidiano de los/as estudiantes, y los propósitos y saberes generados por la didáctica de la geografía desde un abordaje interpretativo crítico. La problemática concreta que orientará el desarrollo de mi trabajo gira en torno a dar cuenta de *cómo actúan estas representaciones sociales referidas a la cartografía en los/as estudiantes que inician su trayecto formativo y de qué manera es posible problematizarlas para contribuir a generar, en futuros/as docentes de nivel primario, un pensamiento social reflexivo y crítico.*

Analizaré estas representaciones a partir de dos instrumentos que he utilizado con algunas generaciones de estudiantes del profesorado. Por un lado solicitaré a los/las estudiantes que elaboren una encuesta (o cuestionario) con datos que me permitan contextualizar sus trayectorias escolares y que narren a través de un texto sus experiencias como estudiantes de nivel primario y/o secundario en una clase en que recuerden haber utilizado material cartográfico. Para ayudarlos a recordar les daré una serie de preguntas vinculadas a: presentación y tipo del material, el tema abordado, las actividades que realizaban, etc. Por otro lado les presentaré dos ejercicios, el primero permitirá indagar sus habilidades para la lectura de material cartográfico y el segundo analizar sus habilidades para representar/esquematizar en un mapa un conflicto planteado.

Finalmente, diré que el TIF se organiza en tres capítulos. **En el primero** doy cuenta del contexto institucional en el cual desarrollé mi propuesta. La Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” dependiente de la Universidad Nacional del Sur, es una institución centenaria en la formación docente. De allí egresé como Profesora de Educación Primaria y me une a ella un gran sentido de pertenencia. En este mismo capítulo explicito que los profesados de Educación Inicial y Educación Primaria que se dictan en la institución, transitan un proceso de transformación debido a que el Ministerio de Educación, en función la duración de los estudios y la carga horaria de sus nuevos planes de estudio, les confirió el carácter de carreras universitarias a partir del año pasado.

**En el segundo** capítulo desarrollo el marco teórico de mi indagación. En los distintos Seminarios de la Especialización se han abordado materiales bibliográficos que dan cuenta de lo investigado en temáticas como: el aprendizaje visual y la geografía escolar, la representación cartográfica en la enseñanza de una geografía crítica y las representaciones sociales en la formación docente. A partir de estas contribuciones he elaborado el abordaje teórico que fundamenta y da sustento a la propuesta desarrollada.

**En el tercer** capítulo planteo la construcción de una propuesta concreta para llevar a cabo en el marco de la formación inicial del Profesorado de Educación Primaria. Teniendo en cuenta la importancia de indagar acerca de cómo las imágenes cartográficas incorporadas en las trayectorias escolares de los/as estudiantes se constituyen en representaciones previas, planteo problematizarlas al comienzo de su formación como futuros/as docentes.



# Capítulo 1

## Contexto institucional y curricular

*“No se trataría, entonces, solo de ocupar un lugar, tener un cargo de maestro. Sino de ser maestro. De pensar cómo habitamos ese lugar, del modo en que toma encarnadura, nombre, pasión..., cada día y en cada pequeño gesto, nuestra decisión de ser....” Rattero, 2005*

### 1.1 Contextos de la formación del profesorado de la Escuela Normal Superior.

A principios del siglo XX, el estado nacional estableció la educación primaria obligatoria y en el marco de la institucionalización del sistema educativo y los sistemas de formación de maestros/as para las escuelas primarias decide la creación de treinta y seis Escuelas Normales en todo el país. De esta manera, el 23 de julio de 1906 es el inicio del ciclo lectivo en la Escuela Normal de Bahía Blanca, que posteriormente, en 1956 será transferida a la Universidad Nacional del Sur (UNS).

Desde el momento de su creación esta institución se ha dedicado a la formación de docentes para los distintos niveles educativos. En el recorrido por los distintos momentos que fue transitando da cuenta de una rica historia no exenta de conflictos y cambios que fueron respondiendo a las tendencias internacionales que impactaron en las políticas educativas nacionales y en las propias de la UNS, en los últimos cincuenta años. Estos cambios incluyeron transformaciones estructurales en relación a la duración de carreras así como a los planes de estudios.

En el año 2009, siguiendo las prescripciones de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 y las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación para la formación docente, en base a las propuestas del nuevo Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) se aprueban los planes de estudios<sup>4</sup> para la formación de profesores/as de nivel inicial y primaria, con una duración de cuatro años, requisito necesario para tramitar la validez nacional de los títulos. Según Resolución CFE 24/07, las Universidades, responsables por la formación inicial de profesores, deberán ajustar sus propuestas a los Lineamientos Curriculares Nacionales y considerar las propuestas jurisdiccionales de su ámbito de actuación. Dado que los egresados tienen como principal ámbito de actuación las escuelas públicas y privadas de la Provincia de Buenos Aires, para su elaboración también se tuvo en cuenta la propuesta jurisdiccional.

En la actualidad ambos profesados se encuentra en un nuevo proceso de transformación institucional debido a que sus planes fueron aprobados por el Ministerio de Educación con carácter de carreras universitarias, en función a la duración de los estudios y la carga horaria, perdiendo así la característica de nivel terciario o superior no universitario. De manera que a partir del ciclo lectivo 2014 por Resolución del Consejo Superior Universitario<sup>5</sup>, las carreras de Profesorado de Educación Primaria y de Educación Inicial se incorporaron a la oferta académica de la UNS y comenzaron a regirse por la normativa general de la universidad para todas sus carreras de grado. En la

<sup>4</sup> Resolución Ministerial ME N° 1526/13 y Resolución Ministerial N° 2272/13

<sup>5</sup> Resolución CSU N° 146/14

actualidad, se lleva a cabo la revisión del plan de estudio vigente a fin de adecuarlo a las características de las carreras universitarias.

La adecuación del plan de estudios del Profesorado de Educación Primaria basado en los “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”<sup>6</sup> propuestos por la Resolución del CFE N°24/07 supuso la incorporación de un año más de estudios y de algunas unidades curriculares nuevas como los Ateneos y espacios de Práctica Docente como ejes vertebradores en cada año, donde se integran conocimientos y capacidades desarrollados desde los campos de la formación general y específica.

El campo de formación específica se orienta según las “Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares” del Instituto Nacional de Formación Docente al estudio de las disciplinas específicas para la enseñanza, la didáctica y las tecnologías educativas, así como de las características y necesidades de los/as estudiantes a nivel individual y colectivo en el nivel primario. Este campo constituye, por lo tanto, un aspecto crucial de la formación inicial del profesorado, ya que junto con las experiencias formativas propias de los otros campos, aporta herramientas conceptuales y metodológicas para llevar a cabo la enseñanza de los diferentes aspectos y contenidos que integran el currículo del área de Ciencias Sociales.

A partir de lo expresado, es pertinente determinar qué necesita *saber y saber hacer* un maestro para enseñar estas ciencias en la escuela primaria. Como punto de partida es importante atender a que estos saberes no aluden al nivel de conocimientos necesarios para la acción cotidiana en el aula, es decir, la identificación de las situaciones que hay que gestionar, los problemas que hay que resolver, las decisiones a tomar, sino a la posibilidad de explicitar los supuestos, las perspectivas de conocimiento y las necesarias orientaciones éticas que sustentarán la toma de decisiones. Benejam y Pagés, afirman que: “El análisis de los supuestos epistemológicos permite comprender las finalidades que se proponen comprender las finalidades que se proponen en la enseñanza de las Ciencias Sociales, los criterios que rigen la selección de los contenidos, sus preferencias metodológicas y sus prácticas evaluativas...” (Benejam y Pagés, 1997:12)

De la misma manera, la enseñanza de los aspectos disciplinares en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, supuestos y representaciones que los/as propios/as estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Esas representaciones, a menudo devienen de su historia escolar, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. Por ello, la formación inicial constituye un ámbito privilegiado para la explicitación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones, creencias y supuestos.

Por lo antes expuesto, el plan de estudios (Anexo I) del Profesorado de Educación Primaria de la Escuela Normal Superior contempla un aumento importante en las cargas horarias de unidades curriculares consideradas básicas para la formación, como son Lengua y Literatura, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales, sobre las cuales luego se elaboran las propuestas didácticas de intervención para la escuela primaria. Esta decisión curricular responde al trabajo de diagnóstico elaborado a partir de encuentros y encuestas a estudiantes, graduados, tutores/as de práctica, directores/as de escuela y jardines de infantes, quienes dieron cuenta de la necesidad de profundizar los estudios en estos campos disciplinarios. De esta manera el espacio curricular “Ciencias Sociales”

<sup>6</sup> Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Documento aprobado por Resolución N°024/07 Consejo Federal de Educación- INFOD. Anexo 01

correspondiente al primer año, que en el plan anterior era un espacio cuatrimestral, pasa a ser anual con una carga horaria de cuatro horas cátedra semanal.

Esta unidad curricular tiene como propósitos que los/as estudiantes logren: afianzar un pensamiento social reflexivo y crítico que les permita analizar la realidad social en la que viven con un enfoque explicativo y globalizador a partir de los conceptos estructurantes del área, las perspectivas de análisis y categorías conceptuales de las disciplinas sociales; abordar los fundamentos epistemológicos de las Ciencias Sociales y los saberes de referencia para cuestionar y revisar conceptualizaciones incorporados durante la escolarización de los estudiantes; desarrollar procedimientos idóneos para la obtención, selección y tratamiento de la información a partir de distintas fuentes, y comunicarla a través de diferentes tipos de registros y valorar las Ciencias Sociales en su aporte a la formación de ciudadanías comprometidas en la construcción de una sociedad justa y solidaria.

En el primer año del plan de estudios se pretende crear situaciones para que los futuros docentes contrasten sus representaciones con los saberes epistemológicos de las distintas ciencias sociales. Es el momento en el proceso de formación en que a partir de una mirada epistemológica los/as futuros/as docentes puedan identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares que han de enseñar. Esta reflexión epistemológica debe conducir a considerar a la ciencia como un conocimiento en constante construcción y constituye un requisito previo insoslayable para la construcción de las estrategias de intervención pedagógica que respondan a cuestiones referidas a por qué y para qué enseñar ciencias sociales.

Durante el segundo año y el tercer año, en los espacios curriculares “Didáctica de las Ciencias Sociales I” y “Didáctica de las Ciencias Sociales II” los/as estudiantes abordarán las conceptualizaciones para construir los marcos teóricos de la didáctica específica que les permita fundamentar el qué, para qué y cómo enseñar estas ciencias en la Educación Primaria a partir de una mirada crítica a los diseños curriculares, a los enfoques metodológicos y a los recursos didácticos.

Enseñar supone tomar decisiones, es una tarea compleja que exige la resolución de una serie de problemas, entre otros: la determinación del status epistemológico, la posibilidad de integración de las diferentes ciencias entre sí, el valor de certeza del conocimiento social, los límites de objetividad y su relación con los valores. Del mismo modo, pretende resolver cuestiones de carácter específicamente didáctico tales como: definir los propósitos y problemas de su enseñanza, formulación de objetivos, selección y secuenciación de contenidos, construcción de ejes organizadores y diseño de estrategias didácticas y evaluativas.

Desde esta postura, es necesario pensar la Didáctica de las Ciencias Sociales desde una perspectiva problematizadora, considerándola en tanto investigación y en tanto herramienta para la práctica, buscando promover en los futuros docentes la construcción de criterios para que ellos mismos puedan elaborar y reelaborar, con autonomía, las estrategias de intervención adecuadas en función del contexto y los sujetos pedagógicos destinatarios de su acción educativa. Esto implica la necesidad de formar docentes que puedan operar con los marcos teóricos que subyacen a las propuestas didácticas y la posibilidad de construir una práctica de enseñanza, más próxima a la de un profesional reflexivo que a un mero consumidor de técnicas.



Finalmente en el último año de formación los/as futuros/as docentes participan del Ateneo: Problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales. Este espacio se plantea como un “modelo para armar” (Gallardo, 2011) y no un esquema cerrado, lo que implica abordar los temas y problemáticas de la enseñanza de las Ciencias Sociales con marcos flexibles que surgen de los propios intereses de los/las futuras/as docentes, como de los que se presenten en las instituciones de destino de sus residencias. De esta manera se constituye en un espacio de problematización del estado actual de la construcción del área de las Ciencias Sociales en el Nivel Primario.

Los contextos cambiantes y dinámicos, no solo de lo que se vive en los escenarios complejos de la sociedad y de la cultura, sino también en los cuales se lleva a cabo procesos de formación de formadores/as, ponen en tensión tradiciones y prácticas e interpelan las certezas con las cuales, como formadores/as, hemos desarrollado nuestro oficio. En este marco resulta imperioso buscar y realizar acciones que nos permitan contribuir para una formación de futuros/as profesores/as que puedan aportar comprensión al siglo XXI que tenemos por transitar.



Figura 2. Edificio de la Escuela Normal Superior hasta 1970.  
Fuente: Pasquaré, L. y otros Escuela Normal Superior: el primer siglo.



Figura 3. Edificio actual, situado en la calle 11 de abril 445.

## 1.2. El área de las ciencias sociales en la formación del profesorado

La formación docente no ha estado ajena a las transformaciones generadas a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional N° 26.206/06 que ha iniciado un profundo proceso de revisión de todo el sistema educativo. La política nacional de formación para los docentes sienta sus bases en el Título IV, denominado “Los/as docentes y su formación”<sup>7</sup>

A partir de la mencionada Ley, las resoluciones emitidas por el Consejo Federal de Educación, establecieron el marco regulador para la elaboración de los diseños curriculares para la formación docente en las distintas jurisdicciones de país. La Resolución N°24/07, establece los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial como una propuesta para la discusión y mejora de las definiciones curriculares. En la misma se explicita la importancia sustantiva de la

<sup>7</sup> Específicamente en el Capítulo II, se establecen las finalidades y los objetivos de la formación docente (a/Artículos N°71, 72 y 73, así como otros aspectos relevantes entre ellos la creación del Instituto de Formación Docente (a/Artículo N°76).

formación inicial que *“tienen la finalidad de preparar profesionales capaces de enseñar, generar y transmitir los conocimientos y valores necesarios para la formación integral de las personas, el desarrollo nacional y la construcción de una sociedad más justa y promoverá la construcción de una sociedad más justa...”*<sup>8</sup>

Esta Resolución en relación a la formación en la/s disciplina/s específica/s de enseñanza recomienda incluir el estudio de los contenidos de enseñanza, considerando la organización epistemológica que corresponde a los diseños curriculares de la jurisdicción para cada nivel educativo.

En el año 2009 el Instituto de Formación Docente ha elaborado las “Recomendaciones para elaboración los Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria”<sup>9</sup>. Este documento en relación a la Formación Específica plantea la necesidad de plantear cuáles son los saberes y capacidades que resultan relevantes desde el punto de vista profesional, lo que remite a un conjunto de aspectos de naturaleza ética y política que resulta imprescindible considerar.

Los programas de formación de los profesorado están atravesados por la propia naturaleza del saber social así como los valores educativos que la sociedad le otorga a este saber. Al respecto, Pagés sostiene que *“La naturaleza ideológica y axiológica de los saberes sociales, geográficos e históricos impregna tanto el currículo escolar como el currículo de formación de profesores. ¿Qué profesorado queremos formar, un profesorado que promueva que el conocimiento es una construcción social, que es interpretado en función de los problemas sociales existentes en cada momento histórico y que refleje el pluralismo científico, social y político de cada sociedad o, por el contrario, un profesorado que promueva un enfoque objetivo y estático del pasado y presente de las sociedades?”* (2011:4)

En la formación docente inicial centrada en la enseñanza de las Ciencias Sociales es necesario interrogarse acerca de cuáles son los saberes y las capacidades que resultan relevantes para enseñar Ciencias Sociales partiendo de la idea que actualmente, el buen aprendizaje no hace referencia a la capacidad de adquirir información sino a que los/as niños y niñas comprendan y construyan significados, que desarrollen capacidades de análisis y resolución de problemas, que participen de proyectos y experiencias de aprendizaje cooperativo, que sean críticos y reflexivos acerca de la realidad social en la que están inmersos.

Los saberes que componen la Formación Específica proceden de diversas fuentes. Las disciplinas constituyen una fuente ineludible, debido a que aportan estructuras conceptuales, perspectivas, modos de pensamiento, métodos y destrezas, y valores. Es importante señalar que la formación disciplinar requiere la inclusión de aquellos aspectos que posibiliten la comprensión de los contextos históricos en que se producen los conocimientos y la reflexión sobre los aspectos epistemológicos que permitan analizar la naturaleza de los objetos de estudios de las disciplinas así como de los métodos para la producción y validación de los mismos. Al respecto, Mastache (1998: 15) sostiene que *“la construcción de cualquier didáctica especial debe tomar en consideración las características filosóficas de la ciencia particular correspondiente”* (citada en Zenobi, 2009).

<sup>8</sup> Consejo Federal de Educación. Resolución N° 24/07 pág. 5

<sup>9</sup> Ministerio de Educación (2009)- INFOD Recomendaciones para elaboración los Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria. Bs. As.



En relación a este aspecto, Benejam dice que *“Las Ciencias Sociales no ofrecen un catálogo único de hechos, conceptos y principios que tenga validez universal. La selección de las nociones que consideramos básicas por su relevancia social depende en gran medida de la perspectiva teórica en que nos situemos para interpretar la sociedad, de manera que la aceptación de un paradigma científico de interpretación determina el tipo de principios y conceptos susceptibles de ser aplicados al estudio de la realidad social”*. (1993:342)

Ambas autoras nos advierten de la importancia epistemológica de estas consideraciones. Poder dilucidar estos aspectos en la formación del profesorado es doblemente significativo. Por un lado porque nos permite ubicar los contextos de la producción del conocimiento disciplinar y las preocupaciones epocales que la han provocado y, por otro, reconocer los “sedimentos” que algunas tradiciones han dejado como aprendizajes y como representaciones en los/as estudiantes a lo largo de su escolarización y de su vida social. Igualmente, nos posibilita desentrañar estas perspectivas en las construcciones curriculares y sus orientaciones.

En el documento ministerial mencionado, se aborda cuáles son las problemáticas de la formación docente en el área de las Ciencias Sociales. A partir de la información teórica y empírica se han reconocido diversas tensiones, a las que los diseños curriculares deberán atender. La cuestión vinculada a la presente propuesta se refiere a la tensión entre las finalidades educativas, el perfil docente deseado, los propósitos para la enseñanza del área y las representaciones o matrices para pensar lo social instaladas en el conocimiento cotidiano de los/as futuros/as docentes. *“La enseñanza de los aspectos disciplinares en la formación docente debe poder asumir el desafío de promover un trabajo sobre las concepciones, los supuestos y representaciones que los propios estudiantes tienen acerca de esos conocimientos y campos disciplinares. Estas representaciones, a menudo, distan del saber disciplinar y juegan un papel central en la definición de los modos de pensar y llevar a cabo la enseñanza. Por ello, la formación inicial, constituye un ámbito privilegiado para la elucidación, el análisis, la puesta en cuestión y la revisión de esas nociones y creencias”* (Recomendaciones para elaboración los Diseños Curriculares Profesorado de Educación Primaria: 29)

Finalmente, en coincidencia con lo expresado, en el Diseño Curricular para la Educación Superior - Nivel Inicial y Primario<sup>10</sup> elaborado por la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires en su apartado referido a los sujetos de la formación docente reconoce que los estudiantes que aspiran a ser docentes poseen una “biografía escolar” que ha internalizado un imaginario y una serie de prácticas que caracterizan a la tarea docente y que condiciona su proceso de formación.

---

<sup>10</sup> Dirección de Cultura y Educación (2007) Diseño Curricular para la Educación Superior - Nivel Inicial y Primario



## Capítulo 2

### Abordaje teórico de la propuesta

*“La visión que tenemos de las cosas a través de las imágenes está condicionada por las visiones, es decir, los juegos del deseo y los objetivos políticos de todos los que “piden ver”, todos los que suscitan lo visible o hacen uso de las imágenes”*

GeorgeDidi-Hubermann

#### 2.1. El valor de la educación visual en la geografía.

La geografía como disciplina se ha construido y se ha legitimado en torno a prácticas centradas en lo de visual, es decir, los geógrafos han utilizado y utilizan imágenes en la producción y la comunicación del conocimiento científico. Se trata de imágenes geográficas que dan visibilidad al mundo y procuran darle un orden y una estructura que permiten hacerlo inteligible. Este anclaje en lo visual también ha sido importante en la enseñanza de la geografía escolar, diversos dispositivos de ayudas visuales caracterizan su enseñanza en las aulas, en particular las imágenes cartográficas.

Sin embargo Hollman y Lois, autoras de amplia trayectoria en el análisis de esta temática, sostienen que “esta fuerte impronta visual de la geografía no ha tenido como correlato una sistemática reflexión sobre las imágenes, sus modos de producción y de utilización. En efecto, la historia de la disciplina muestra que solo recientemente se comenzó a reflexionar sobre su carácter visual y sobre el status asignado a las imágenes” (2015: 29). Esta preocupación compartida por otras disciplinas que conforman el área de las ciencias sociales, denominada genéricamente “giro visual”<sup>11</sup> ha instalado la indagación acerca de lo visual, es decir, qué y cómo miramos, en qué momento y desde qué lugar, qué exclusiones e inclusiones son definitivos en nuestra construcción de las imágenes.

En la enseñanza de la geografía este planteo implica por un lado, escudriñar de qué modo las imágenes geográficas, especialmente las cartográficas, teñidas de “objetividad” favorecen u obstaculizan la comprensión de la realidad a nuestros/as estudiantes y por otro lado, cuestionan nuestras prácticas con y a partir de ellas interpelando nuestra formación, donde el vínculo entre realidad y representación cartográfica era incuestionable.

Si bien vivimos en un mundo superpoblado de imágenes, esto no nos convierte en alfabetizados visuales. Parecemos altamente competentes en la lectura de las imágenes pero al mismo tiempo sabemos muy poco sobre los modos de operación de los lenguajes visuales. Algunas de estas imágenes producidas, incluso como parte de un discurso científico, circulan en redes muy extensas y difusas como diarios, revistas, sitios de internet y hasta redes sociales pero sin estar acompañadas de una mirada reflexiva sobre su entramado de origen: quiénes las hicieron, con qué motivaciones, cuáles fueron las intencionalidades, en qué contexto. La falta de análisis de estos condicionantes

<sup>11</sup> Las autoras establecen el inicio de este movimiento en el año 2003 con la publicación de una serie de artículos que analizan la condición “visual” de la geografía en la revista Antípode

seguramente nos llevará a la falsa idea, muy ampliamente extendida, de que las imágenes son un lenguaje universal.

Por este motivo, es importante la problematización de lo visual y de la visualización. Para el pensamiento occidental la visión ocupa un lugar destacado como modo de conocer, sin embargo “ver” no es sólo captar con los ojos, sino que implica mirar y apreciar el objeto mirado como una acción deliberada y culturalmente condicionada. Nuestros modos de ver están atravesados por una red de filtros (sociales, políticos, académicos, culturales, ideológicos, de género), experiencias, saberes y expectativas; por una multiplicidad de situaciones: desde nuestra historia personal y colectiva, nuestro tiempo y lugar de residencia hasta nuestra pertenencia social. De esta manera, nuestra visión va siendo entrenada para ver y fijar su atención en determinados objetos y situaciones, así como para ignorar otros, y también en la atribución de determinados sentidos a lo que vemos.

Una imagen expresa un punto de vista pero a su vez, la mirada del observador también entraña otro punto de vista, entre ambos surgen tensiones que explican que todas las imágenes tienen múltiples sentidos. Los/as espectadores/as aportan mucho a la construcción de sentidos, lo que remite a la subjetividad no desde un ámbito personal e íntimo sino a una subjetividad colectiva. Para comprender de qué manera esta subjetividad modela nuestra mirada resulta relevante el aporte de los estudios poscoloniales que revelan como un sentido europeo de la vista captaba a partir de sus representaciones el conocimiento de los países colonizados e instauraba una visión eurocéntrica del mundo.

A partir de la expansión marítima europea del siglo XV se cimentó la conformación de un sistema mundo moderno/colonial caracterizado por una economía planetaria y la formación de un discurso de la modernidad. El saber cartográfico, revestido de la objetividad y la universalidad del conocimiento científico, validó la lógica discursiva y se constituyó en un instrumento fundamental de poder. La colonización significó además de una presencia física y de un control territorial, la constitución de un imaginario social europeo que planteaba la oposición entre el “nosotros y ellos”.

Estas afirmaciones son claramente corroboradas a través de las imágenes cartográficas de la época. Por ejemplo, el mapa del mundo confeccionado por el cartógrafo flamenco Abraham Ortelius, influido por el geógrafo alemán Mercator, fue elaborado en función de la creciente información que aportaban los navegantes y los exploradores de aquella época. Ortelius fue designado en 1575 geógrafo real de Felipe II, monarca de los Países Bajos católicos. La rápida expansión del “mundo conocido” marcó un inusitado interés en la representación precisa que orientara ímpetu conquistador e instalara el saber cartográfico como discurso de la “modernidad”.

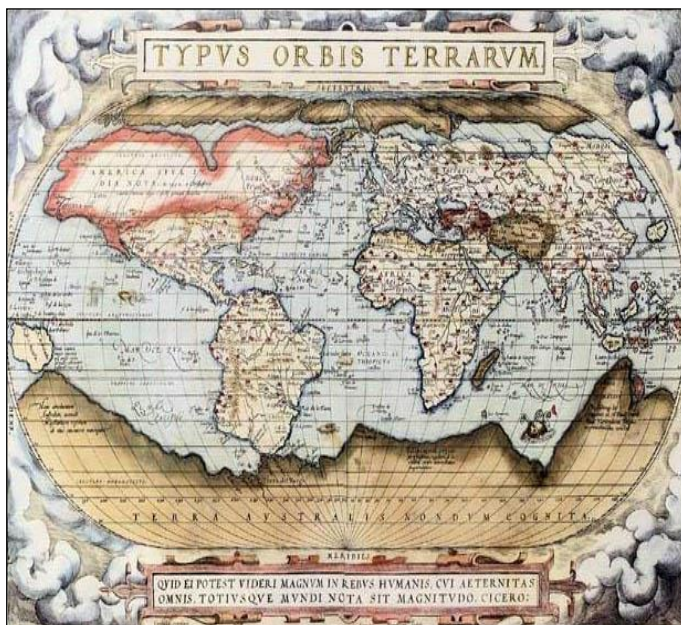


Figura 4. Fuente: <http://es.wikipedia.org/wiki/Archivo:OrteliusWorldMap.jpeg>





Figura 5: Mapa de Tierra del Fuego de Ogilby  
 Fuente: John Ogilby *Tábula Magallánica, Qua terra del Fuego*, 1658

Otro ejemplo muy interesante, a otra escala, es el mapa de Ogilby que pone de manifiesto las nociones que poseían los europeos respecto a lo Externo y a los Otros. Esa oposición semántica entre el nosotros y ellos, los civilizados y los salvajes, la naturaleza y la cultura, se observa en los mapas. Lira (2002)<sup>12</sup> en su texto denominado *La Representación del Indio en la Cartografía de América* indica que “durante la Colonia el mapa se convirtió en uno de los tantos mecanismos de apropiación simbólica, a través de una objetivación que recurre a diversas estrategias para hacer del indio americano una posesión europea, contrario a ella, pero a su vez, sujeto a sus moldes. Los indios fueron el barro, los europeos jugaron a ser el dios que los amoldó a

imagen y semejanza de sus propios imaginarios y a su imaginación. Una de las primeras caracterizaciones del indio americano es la del salvaje.

Lo primero que se hace es asimilar a este ser del Nuevo Mundo a los naturales y sin cultura del propio mundo europeo: el hombre del bosque, el ermitaño o el salvaje loco”. En el mapa de Ogilby se puede observar esta fiera y salvajismo en las escenas de caza presentes en el mapa. Al hacer de la imagen del indio algo objetivo, dibujado sobre una superficie, los europeos tuvieron que crear determinados rasgos que lo definieran e hicieran reconocible. Generaron diversos íconos para definir y colonizar una realidad. La desnudez y las plumas -pertenecientes a la usanza del indio- darían forma a este nuevo salvaje, o al salvaje por excelencia: el indio americano, con lo cual también caracterizan al continente de manera general.

Las formas de visualización son dispositivos políticos en tanto que como sostiene Arfuch “no son otra cosa que las formas de construcción del mundo en que vivimos” (2006: 81). Hoy más que nunca estamos atravesados por las imágenes del poder, y también por los poderes de la imagen. Nuestra mirada está formateada por ciertos regímenes de visibilidad que delinean aquello que entra en el campo de lo visible y aquello que se excluye. Lo visible está formado por imágenes, éstas no reproducen la realidad y no sólo hay imágenes distintas, sino que también hay distintas formas de mirar. Cuanto más se proclama su neutralidad mejor transmiten e instalan sus ficciones como si fueran realidad.

¿Cuál es el régimen de visibilidad de las imágenes geográficas en la escuela? Es cierto que nuestros “saberes” geográficos configuran nuestra mirada, pero también es posible

<sup>12</sup> Lira, M. (2002). *La representación del indio en la cartografía de América*. En *Revista Chilena de Antropología Visual* - número 4 - Santiago, 2004.

que, ante una experiencia visual, nos encontremos “viendo” más allá de lo que sabemos o de lo que esperábamos ver: una imagen puede cuestionar nuestros saberes y desestabilizarlos. Ver no es igual a saber, y la imagen no es igual a la verdad. Hay que analizar cómo se han construido estas equivalencias, y cómo se han vuelto casi sinónimos en la tradición escolar, para poder avanzar en su reconstrucción, para poder avanzar hacia una vinculación más productiva y más relevante entre imagen y verdad, imagen y tiempo, imagen y conocimiento.

La escuela tiene una larga experiencia de trabajo con las imágenes. Dussel<sup>13</sup> sostiene “la mayoría de las veces esa experiencia privilegió usarlas como “recursos” simples, esto es, trabajar con imágenes o actividades que fueran previsibles, simplistas, y en general conteniendo pocos desafíos o con un bajo carácter “inquietante”. Puede decirse que hay una cierta iconofobia generalizada en el ambiente escolar, que hizo preferir la mayoría de las veces a imágenes abstractas, diagramas, representaciones que no contuvieran nada “obtusos” ni equívocos. Sabemos que lo perturbador, lo inquietante, da paso a lo incontrolable, que no tiene buena prensa en el ambiente escolar. Por otro lado, no es fácil lidiar con la ambigüedad que se abre frente a las imágenes, que no siempre se dejan traducir fácilmente a palabras.” Una forma alternativa para pensar la educación de la mirada sería brindar a nuestros/as estudiantes las claves para descubrir y construir otros modos de mirar de manera más autónoma y crítica.

Hollman y Lois (2015: 45) proponen reflexionar acerca de los aprendizajes que hemos internalizados y a problematizarlos para trabajar los modos de mirar las imágenes, en particular en este caso las cartográficas, que tienen un gran potencial para ser usadas como recursos didácticos en la enseñanza de la geografía escolar. Por eso proponen explicitar algunas precisiones conceptuales que sienten las bases de una propuesta metodológica. Con el concepto “registro visual” se refieren a los modos específicos de inscripción gráfica en relación con las modalidades de producción de la imagen y con las tradiciones en que tales imágenes circulan. Esto significa que los registros son identificados y distinguidos según las características técnicas con que son producidos y reproducidos, pero que también se corresponden con prácticas y modos de organización reconocidas por una comunidad, en este caso académica. La noción de registro visual hace fuerte hincapié en el modo en que esa imagen se registra o se produce y en los modos en que se utiliza como herramientas para comunicar.

## **2.2.- Las imágenes cartográficas del discurso geográfico como objeto de indagación**

Los mapas son, en palabras de Lacoste (1977), “el lenguaje geográfico por excelencia”. La cartografía es un discurso, un sistema que ofrece un conjunto de reglas de representación del conocimiento que toman forma de imágenes que definimos como mapas. En el contexto de las cartografías nacionales, las imágenes cartográficas constituyen un artificio para construir imaginarios colectivos que busquen reforzar los sentimientos de pertenencia y fidelidad al estado nación. En este sentido, los mapas inciden sobre la manera de visualizar y entender el alcance del territorio nacional, como así también sobre la construcción de la identidad nacional.

### **2.2.1.- El discurso cartográfico, entre la técnica y la ideología**

La aparición de los mapas precede a la escritura, con una finalidad de tipo instrumental. Sin embargo, frente a este carácter práctico <el mapa instrumento> surgió prontamente la

<sup>13</sup> “Qué significa educar la mirada hoy?” Disponible en [www.tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy](http://www.tramas.flacso.org.ar/articulos/que-significa-educar-la-mirada-hoy), último acceso: 20/09/15

idea del mapa como figuración de lo real <el mapa imagen> que alberga una abstracción, lo que lo convierte en una representación que integra las interpretaciones cosmológicas, políticas y religiosas que los individuos o los grupos mantienen con el mundo social en los distintos contextos culturales.

El conocimiento cartográfico no adquirió gran avance hasta la expansión marítima europea de la Europa continental en el siglo XV. El desarrollo de mapas precisos que describieran con exactitud los territorios descubiertos y permitieran localizar los recursos e intereses del poder colonial convirtieron a la cartografía en un saber estratégico y por lo tanto geopolíticamente determinante para las soberanías estatales.

Mignolo (1995) y Castro-Gómez (2005) manifiestan que desde ese momento, la cartografía fue esencial en la construcción del imaginario científico moderno y permite interpretar el cambio epistemológico en relación a la “separación que los geógrafos europeos realizaron entre el centro étnico y el centro geométrico de observación”. Esta nueva perspectiva supone la adopción de un punto de vista fijo y único, que permite la representación verdaderamente científica y “objetiva” que puede abstraerse de su lugar de observación y generar una “mirada universal” sobre el espacio. (citados en Montoya Arango, 2006 :161-162).

“Los mapas, despojados de todos los elementos de la fantasía y de la creencia religiosa, así como de toda huella de la experiencia comprometida en su producción, se habían convertido en sistemas abstractos y estrictamente funcionales para el ordenamiento fáctico de los fenómenos en el espacio. La ciencia del diseño de mapas, y las técnicas de medición catastrales los convirtieron en descripciones matemáticamente rigurosas. Ellos definían los derechos de propiedad de la tierra, las fronteras territoriales, los dominios de la administración y del control social, las rutas de comunicación, con creciente precisión. También permitiría que la población de la tierra, por primera en la historia humana, se ubicara dentro de un marco espacial único” (Harvey, 1998: 272).

Desnaturalizar la mirada de los mapas como una representación objetiva y neutral del mundo instalada en el imaginario social, conlleva abordar el aporte de Harley (1932-1991) como precursor en el desarrollo de una cartografía crítica. Su argumento básico es impulsar un cambio epistemológico en la manera de interpretar la naturaleza de la cartografía para distanciarse del pensamiento positivista, racionalista y objetivista y que permita considerar al **mapa como una “construcción social”** y al cartógrafo como un sujeto miembro de una sociedad en el contexto de su época y sumido en la red de intereses políticos que configuran su realidad.

Capdevila i Subirana (2002)<sup>14</sup> señala que Harley es considerado, por muchos autores como el impulsor de la revisión crítica de la historiografía tradicional de la cartografía y por todos como un gran erudito que supo aunar ideas del mundo de la historia del arte, la literatura, la filosofía y la semiótica para comprender el papel que han desempeñado los mapas en el pasado y se pregunta sobre el papel que desempeña la cartografía en el pensamiento actual. Para el pensamiento científicista, el mapa es un reflejo fiel de la realidad y el estudio de su historia se utiliza para investigar los métodos de medida, los métodos de clasificación y representación, la evolución institucional, etc. Para el pensamiento de sesgo social, el contenido del mapa se halla embebido de valores

---

<sup>14</sup> Joan Capdevila i Subirana (2002). Reseña de HARLEY, J. B. *The new nature of maps: essays in the history of cartography*. En Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. vii, nº 404, 15 de octubre de 2002.



étnicos, políticos, religiosos o de clase y en su historia podemos apreciar la influencia de las estructuras sociales y del poder.

Para analizar esta imbricación con el poder Harley (2005:187) profundiza la distancia entre realidad y representación utilizando el análisis deconstructivista propuesto por Derrida y Foucault. En relación a esto expresa "Usaré precisamente el método deconstruccionista para romper el supuesto vínculo entre la realidad y la representación que ha dominado el pensamiento cartográfico, lo ha guiado en el camino de la "ciencia normal" desde la Ilustración y ha ofrecido una epistemología ya lista y "tomada por un hecho" para la historia de la cartografía. El objetivo es sugerir una epistemología alternativa, arraigada en la teoría social más que en el positivismo científico, es más adecuada para la historia de la cartografía. Se demostrara que incluso los mapas "científicos" son producto no sólo de las "reglas del orden de la geometría y la razón", sino también de las "normas y los valores del orden y la tradición [...] social. Nuestra tarea es buscar las fuerzas sociales que han estructurado la cartografía para luego ubicar la presencia del poder, así como sus efectos, en todo el conocimiento de los mapas". Este método, nos permite "leer entre líneas" el mapa, para descubrir los silencios y contradicciones que desafían la honestidad del mapa para empezar a verlos desde una perspectiva cultural.

Uno de los principales aportes que Foucault brinda a la propuesta de Harley es el concepto de discurso, definido como un sistema de posibilidades del conocimiento en el que se pueda identificar un conjunto de reglas. Las reglas de la cartografía varían según las distintas sociedades, pero hace hincapié en dos tipos: las que rigen la producción técnica y las relacionadas con la producción cultural de los mapas. Éstas últimas deben entenderse en un contexto histórico y generalmente son ignoradas por los cartógrafos por lo que forman el aspecto oculto de su discurso.

Propone entender el **mapa como un producto cultural**, es posible analizarlo más como un texto que como una imagen de la realidad. Para ello utiliza los tres niveles utilizados por el historiador del arte Panofsky transplantados a la cartografía: signos convencionales, elementos pictóricos y componentes retóricos. Este análisis se aplica a todos los elementos del mapa, a su tamaño relativo, al lugar central, color, textos y, especialmente, a los espacios dejados en blanco y a las ausencias deliberadas de información.

Otro de los autores que trabaja el tema de los mapas y de la representación es Monmonier. En sus textos, *How to Lie with Maps* (1996) y *Mapping It Out* (1993) expone que los mapas tienen una naturaleza intrínsecamente mentirosa. Ello se debe a que un mapa es una representación visual simplificada de un área, lo que equivale a decir que lo real (complejo) se nos traslada convertido en un conjunto de símbolos ordenados y jerarquizados, elegidos con un propósito determinado: vías marcadas con colores vivos para mapas de carreteras, puntos de tonos intensos en localizadores de centros de negocios etc. El trabajo cartográfico supone una elección deliberada, un dejar de lado elementos secundarios para resaltar los que tengan que ver con el fin de nuestro mapa. Esto es lo que Monmonier llama "*white lies*": son necesarias y su buen uso depende de la profesionalidad del cartógrafo. Así es como los elementos clave de un mapa, escala, proyección y simbolización, sumados a la generalización, le sirven para clasificar las "mentiras blancas" y las que podríamos llamar "grises" (fruto de la falta de formación de quien dibuja).

Además, el estudio de estos componentes debe realizarse en su contexto histórico, el **mapa como producción histórica** evitando considerarlo simplemente como un mero

marco contemporáneo. Harley propone estudiar tres aspectos diferentes: (1) el contexto del cartógrafo, donde cabe tener en cuenta toda la cadena de producción del mapa con sus diferentes actores, las técnicas y las herramientas, la intencionalidad del autor, la intención de las agencias financiadoras, el efecto del mercado al cual va dirigido, etc.; (2) el contexto de otros mapas, considerando el estudio comparativo de características topográficas lineales, de la toponimia y de la bibliografía relacionada y (3) el contexto social, dado que el mapa es una manifestación cultural producida en un lugar y un tiempo concretos y la interior de un orden social determinado.

Finalmente, Harley retoma a Foucault para abordar la relación entre los mapas y el ejercicio del poder. Considerando la cartografía “como forma de conocimiento y de poder”, propone identificar en los mapas la **matriz poder-conocimiento** diferenciando el poder externo y el poder interno. El poder externo sirve para relacionar los mapas con los centros de poder político, su influencia es directa y consciente porque producen mapas para sus propias finalidades. *El poder se ejerce sobre la cartografía*: distorsiones, imprecisiones, vacíos y “silencios intencionales” son características políticas de la producción de mapas; pero también *el poder se ejerce con la cartografía*. Los mapas para los Estados modernos se volvieron cruciales para la conservación del poder (para la seguridad de las fronteras, el comercio, la administración, control de la población y de la fuerza militar). Por el contrario, el poder interno es menos evidente, se vincula al proceso cartográfico consubstanciado a cualquier texto o forma de comunicación y derivado del contexto cultural del cartógrafo.

Diversos autores, entre ellos: de Souza Santos (2003), Padilha (2005) y Piccolotto (2004) consideran al mapa como un producto cultural, situado geopolíticamente y enunciado epistemológicamente desde el poder. Esta última autora sostiene que “Por lo tanto, el mapa no sólo representa el territorio, lo produce. En este sentido, la cartografía en su carácter de versión fiel de lo real, neutro y científico, cumple una función mistificadora, transformando su carácter de instrumento en artefacto cultural de construcción del territorio. El mapa cumplirá entonces no sólo la función de familiarizar al sujeto con el entorno sino también aquella más profunda de «naturalizar» el orden de las relaciones que le son permitidas con el espacio, cumpliendo una función ideológica”. (Piccolotto, 2004:230 citada en Montoya Araujo, V.; 2006)

La relación de la cartografía con la ideología es la consecuencia esencial de la matriz poder/conocimiento que señaláramos más arriba. “Tanto a través de su contenido como de sus formas de representación, el trazado y el uso de los mapas han sido influidos por la ideología” (Harley, 2005:108)

Lo analizado hasta aquí, a partir de los/as autores/as de referencia, nos permite cuestionar esta pretensión de objetividad, neutralidad y exactitud que pueda tener un mapa, por más despliegue técnico que incorpore su diseño, siempre conlleva una intención, una interpretación del mundo. La cartografía es una práctica social porque la confección de un mapa no es solo un acto técnico y científico, implica una lectura e interpretación del mundo en función de una sociedad, de un momento histórico, de una posición social o aún de una estrategia política o económica.

### **2.2.2.- El mapa como instrumento de política de la soberanía/Estado**

El mapa es ante todo “un artefacto simbólico de indudable utilidad práctica, una herramienta de organización de información que adquiere, tanto para orientar la experiencia cotidiana como para sustentar intervenciones institucionales, un valor estratégico. Todo lo que pueda decirse sobre el mapa como símbolo cultural, como

discurso hegemónico, como ficción alegórica, queda aplazado frente a la eficacia de los renovados usos estratégicos de la cartografía” (Quinteros, 2000:187-188)

La cartografía constituye un lenguaje claramente asociado a la “escritura de las geografías de la modernidad”. Mediante la adaptación de proyecciones, la manipulación de la escala, la magnificación o cambios de los signos y la tipografía, o el uso de colores los cartógrafos generaron imágenes que se naturalizaron e impusieron una concepción, una forma de ver el mundo. Los mapas describen de acuerdo a una serie de creencias cómo debería ser el mundo y presenta esta construcción como verdadera.

Diversos autores han analizado la función asignada a las imágenes, en particular las cartográficas, como estructurantes y articuladoras de un discurso escolar que promueve una mirada imperialista del mundo. Para ejemplificar esta afirmación, es importante señalar que en la confección de los planisferios de uso corriente en la Argentina se utiliza la proyección Mercator que representa nuestro marco de referencia al momento de situarnos en el mundo. Es importante señalar que su incorporación como representación única del mundo en las actividades didácticas a la hora de enseñar y aprender ha naturalizado una imagen sesgada del planeta que se ha incorporado a nuestra cosmovisión.

Lois en su artículo “La elocuencia de los mapas: un enfoque semiológico para el análisis de cartografías”<sup>15</sup> plantea que el interés por construir imágenes del mundo ha dado lugar a diversas representaciones, en el caso de las cartográficas es posible reconocer un valor significativo en las formas y usos de los mapas en relación a la aparición de la cartografía estatal. Propone la desnaturalización de la visión de los mapas instalada en el imaginario social como una re-presentación<sup>16</sup> objetiva y neutral apoyada en la legitimidad de la cartografía como disciplina científica. Desde una perspectiva epistemológica alternativa, busca reflexionar acerca de la eficacia intelectual que tienen los mapas para cargar con imaginarios territoriales institucionalizados, vinculados a la cartografía oficial del Estado como representaciones<sup>17</sup> construidas.

Desde un contexto social y cultural, en primer lugar la autora señala la estandarización técnica y social, vinculada al surgimiento de la cartografía estatal en el siglo XIX: los mapas se convirtieron en logotipos fácilmente socializables y reconocibles, que comenzaron a internalizarse desde los primeros años de la escuela favoreciendo la construcción de una imagen cartográfica desde la que se inculca un conjunto de valores simbólicos como integridad territorial y sentido de nación.

“La imagen cartográfica se presta a un itinerario perceptivo complejo, donde el ojo de la memoria interactúa en un proceso de clasificación y de identificación de formas esquemáticas convencionales” (Jacob, 1992: 349 citado por Lois, 2000). Este primer reconocimiento establece el vínculo entre el lector y la imagen, permite multiplicar los acercamientos y ofrece distintas relaciones de significados.

Sin embargo, la autora nos advierte que las asociaciones posibles están fuertemente reguladas desde las instituciones educativas, en donde se normalizan ciertas lecturas posibles de los mapas; otros, se inscriben en el mapa mismo. “En efecto, otro de los

<sup>15</sup> Lois, C. (2000) La elocuencia de los mapas: un enfoque epistemológico para el análisis de cartografías. En: Seminario Abierto de la Maestría en Políticas Ambientales y Territoriales (Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires)

<sup>16</sup> La autora utiliza este término para referirse a una forma de entender las prácticas de representación basadas en la simplificación de las operaciones intelectuales involucradas, reducidas a “volver a presentar”

<sup>17</sup> Por el contrario, propone este término para dar cuenta de un complejo proceso de prácticas e imaginarios en las que los sujetos y grupos perciben el mundo y forman sus propias concepciones acerca de él.

márgenes de seguridad de la cartografía es la legislación que regula algunas condiciones institucionales de producción (por ejemplo, los organismos que se encargarán de la confección de la cartografía estatal) o ciertos elementos textuales referidos a los niveles de información” (Lois, 2000: 104-105).

Todas las burocracias estatales conforman oficinas de catastros, censos [estadísticas] y cartográficas; si bien las dos primeras áreas actualmente suelen encontrarse en los ministerios de economía, muchos países adoptaron establecer la relación estado-territorio y militarizaron la generación y publicación de los conocimientos geográficos-cartográficos del país en sus ejércitos al considerar dichos conocimientos estratégicos y por tanto secretos de estado (Quintero, 2006).

La República Argentina es uno de los países que siguió ese modelo militarizado de proyecto cartográfico oficial, monopolizando la producción de mapas que representan su territorio divulgando un único discurso territorial legítimo. Al igual que en el resto del mundo, la producción de mapas debe entenderse como parte de las tareas que los estados desarrollan para diseñar los instrumentos y símbolos necesarios para la generación de los sentimientos de identificación y pertenencia de los ciudadanos con la “nación” y el “territorio”.

El Estado argentino creó en 1904 el Instituto Geográfico Militar a partir de la Oficina Topográfica Militar fundada en 1879. Luego de la ocupación militar de extensas áreas y de proceder a la demarcación exacta de los nuevos límites con los países vecinos a través de complejas negociaciones diplomáticas y arbitrajes de terceros países, tarea casi completada hacia comienzos del siglo XX. Sin embargo, como también es sabido, el discurso emanado del organismo cartográfico difundió la idea que la Argentina era la heredera “legítima” del Virreinato del Río de La Plata y que “sufrió desmembramientos” merced a las apetencias expansionistas de sus vecinos. Esta forma de interpretar la historia del territorio argentino era compartida, por la historia “oficial”, y por la geografía “oficial” divulgada y escolarizada por el Instituto Geográfico Militar. Por otro lado se identificaba, en esas formas discursivas de la cartografía el territorio nacional, con la geografía como discurso científico, que se plasmaban objetivamente en los mapas. De esta manera, poder estatal, cartografía y geografía quedaban legítima e indisolublemente unidas.

En el caso de los mapas oficiales de la República Argentina, la Ley N° 12.696 (1941) encargaba a una institución militar (IGM) el monopolio de la confección de cartografía oficial y la facultad de aprobar o rechazar la publicación de cualquier mapa de Argentina y prescribía ciertas características que debería tener la imagen estandarizada del Estado. El Decreto 8.944 (1946) prohibía la publicación de mapas de la República Argentina «a) que no representen en toda su extensión la parte insular del territorio de la Nación; b) que no incluyan el sector Antártico sobre el que el país mantiene soberanía, y c) que adolezcan de deficiencias o inexactitudes geográficas, o que falseen en cualquier forma de la realidad, cualesquiera fueran los fines perseguidos con tales publicaciones» (Boletín Oficial del 28/11/1946).

Hollman y Lois (2011: 258- 266)<sup>18</sup> en el artículo “Imaginario geográfico y cultura visual peronista: Las imágenes geográficas en la Revista Billiken (1945-1955)” examinan como las imágenes de esta publicación infantil<sup>19</sup> intervienen activamente en la constitución de

<sup>18</sup> Publicado en Geografía Em Questão. Volumen V.04 N. 02

<sup>19</sup> La Revista Billiken fue creada por Constancio C. Vigil, un periodista uruguayo radicado en la Argentina, su primer número había visto la luz el 17 de noviembre de 1919. Sigue publicándose en la actualidad (Ver: [www.billiken.com.ar](http://www.billiken.com.ar)).



las nociones geográficas, en tres ejes de análisis: el paisaje, el trabajo y el territorio. En el contexto de esta propuesta, es interesante observar que la incorporación de cartografía en dos momentos distintos. En el año 1945 el mapa presenta la descripción de los atributos del territorio: extensión y división política (incluye Islas Malvinas y las Islas Orcadas pero no el sector antártico).



Figura 6. Fuente: Billiken, Vol 1322, 19 de marzo de 1945 (extraído de Verónica Hollman y Carla Lois, 2011)

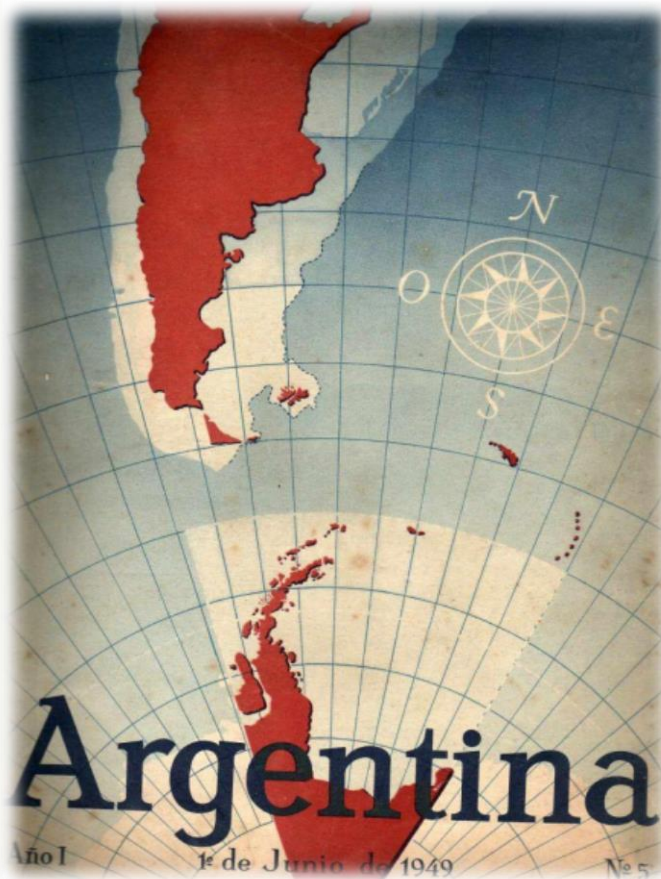


Figura 7. Fuente: Revista Argentina. Buenos Aires, 1 de junio de 1949. (Extraído de Verónica Hollman y Carla Lois, 2011)

Sin embargo, dos años más tarde, el mapa es presentado como un dispositivo eficiente para recordar el axioma geográfico de la composición tripartita de la Argentina (sector continental, insular y antártico). La magnitud de la extensión territorial del sector antártico no se expresa en un número sino por una figura, por un nuevo triángulo que se adosa al sector continental. El sector antártico cobra protagonismo en un cuadro lateral que lleva el título de “Soberanía territorial argentina sobre el sector antártico” (Billiken 1947, Vol. 1456). Unos años después la revista de interés general denominada Argentina, llevaba en su portada esa nueva visión del territorio.

Finalmente las autoras concluyen que “podríamos sostener que el entramado de imágenes construido por y a través de Billiken colaboró activamente en la configuración y circulación de una serie de imaginarios geográficos (...). Las ilustraciones, las fotografías y el esquema cartográfico -particularmente el mapa político- intervinieron de manera articulada, con sus peculiaridades, en la constitución y circulación de estos imaginarios geográficos. Cabe destacar que tanto la fotografía como el esquema cartográfico fueron claves en la circulación de nuevas formas de mirar tanto los paisajes como los territorios. Formas de mirar que por cierto transformaron el campo de lo aprehensible a los ojos (permitiendo captar procesos o fenómenos de difícil o imposible acceso a la observación

de manera directa) y que el paso del tiempo ha ido naturalizando y transformando en parte de lo que podríamos llamar nuestro “sentido común geográfico”. (Hollman y Lois, 2011:265)

La confección de los mapas está relacionado con los centros de poder político, especialmente con los Estados modernos. Éstos, conservan la generación y publicación de los conocimientos geográficos-cartográficos al considerarlos estratégicos y símbolos necesarios para la generación de sentimientos de identificación y pertenencia de los ciudadanos.

Estos mapas -como todos- deben leerse como una representación, y también como un hecho político, cultural y también como una interpelación científica. Su confección expresa las decisiones tomadas sobre centralidad, primacía y distorsión y forman parte de supuestos explícitos en el discurso. La presentación de un planisferio o de un mapa oficial que aviva las discusiones sobre las convenciones nos interpela. El carácter político, cultural y científico de esta presentación es una oportunidad excelente para reflexionar sobre las relaciones entre ciencia, política, Estado, cultura y sociedad, que no son jamás ni unívocas ni inocentes.

En la actualidad en nuestro país el Instituto Geográfico Militar ha cambiado su perfil institucional ya que a través del Decreto 554/09 no solo cambió su denominación de Instituto Geográfico Militar por Nacional (IGN), sino que sumó responsabilidades inherentes al vínculo que debe mantener con otros organismos del Estado Nacional, Provincial y Municipal. El Instituto Geográfico Nacional es un organismo descentralizado dentro de la órbita del Ministerio de Defensa y por la Ley de la Carta Nro. 22.963 tiene como propósito definir y representar la soberanía territorial argentina, proveer servicios geográficos, obtener cartografías básicas de los territorios argentinos (no sólo del continental, sino también de los insulares y del antártico) fiscalizar las representaciones del territorio nacional y establecer, mantener, actualizar y perfeccionar el “Marco de Referencia Geodésico Nacional”, sobre el cual se apoya la cartografía del país. Tiene también la misión de fiscalizar las publicaciones de terceros que contengan una representación parcial o total de la Nación Argentina, para que se ajuste a lo establecido por el Poder Ejecutivo Nacional.

En este marco el IGN comenzó a reformular muchos de los supuestos ideológicos que tradicionalmente lo orientaron y legitimaron. Prueba de esto es la presentación del nuevo mapa oficial para nuestro país por la promulgación de la Ley Nacional N° 26651/10 y un nuevo planisferio desarrollado por este Instituto en el año 2011. Esta nueva versión del mapamundi, utilizó la proyección del cartógrafo David Aitoff en lugar de la proyección Mercator. En esta proyección se ubica al continente americano en el centro del mapa.



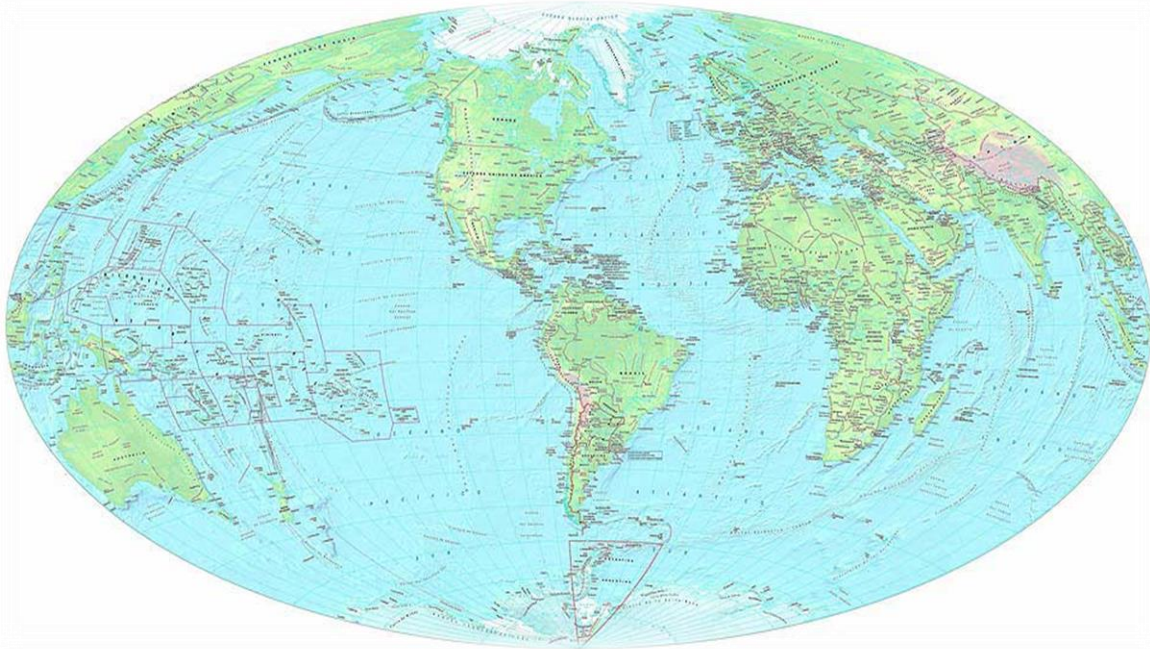
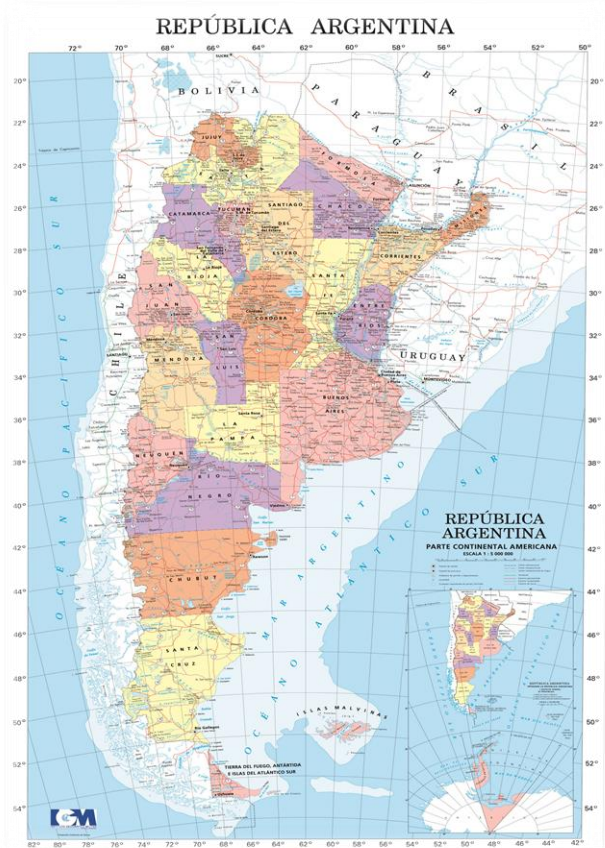


Figura 8. Fuente: <http://www.ign.gob.ar/Novedades/NuevoPlanisferioEIIIGNdesmienteAcusacionDePlagio>. Consultado 14/10/15

Hasta el año 2010, la República Argentina se representaba en forma oficial a través del mapa adjunto, en el mismo se ve a la parte continental americana del territorio nacional y en un recuadro dentro del mismo mapa se podía visualizar el Sector Antártico Argentino. Ante la pregunta de cuál es la provincia más grande en superficie de la República Argentina, es muy difícil visualizar en este mapa que tal provincia es Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur, ya que en el mapa solo aparece visible en la misma escala, la Isla Grande de Tierra del Fuego y las Islas Malvinas, tanto las islas Georgias y Sandwich del Sur como la Antártida se representaban en otra escala. A partir de la Ley 26.651 del año 2010 se estableció la obligatoriedad de utilizar en todos los niveles y modalidades del sistema educativo, como así también su exhibición pública en todos los organismos nacionales y provinciales, el mapa bicontinental de la República Argentina que fuera confeccionado por el Instituto Geográfico Nacional el cual muestra el sector antártico en su real proporción con relación al sector continental e insular. En esta representación cartográfica, es fácil interpretar que la provincia de Tierra del Fuego, Antártida e Islas del Atlántico Sur es la de mayor superficie del territorio nacional. Es de destacar, como la visualización de ambos mapas permite concebir de manera diferente el concepto de integridad del espacio geográfico nacional.







### 2.3. Abordaje didáctico de las imágenes cartográficas en la geografía escolar.

En primer lugar es importante abordar brevemente las finalidades de la incorporación de la educación geografía en la escuela así como en sus características específicas como disciplina escolar. Blanco sostiene que “La geografía ha sido útil en cada momento histórico y sus preocupaciones ha variado a lo largo del tiempo al compás de los cambios sociales. Esto quiere decir que no se puede entender a la geografía como a ninguna otra área del saber, como una entelequia separada de los contextos sociales que le dieron origen” (Blanco 1998:18)<sup>20</sup>. La incorporación de la Geografía como disciplina escolar en nuestro sistema educativo, al igual que la Historia, tuvo como objetivo transmitir una herencia cultural, contribuir a la construcción de una identidad colectiva y una conciencia nacional para la formación del ciudadano a partir de la difusión de la ideología del nacionalismo patriótico. Los mapas dan a la ideología la capacidad de proyectarse y materializarse sobre el territorio, por eso la representación cartográfica de nuestro país favoreció a estas finalidades mediante la incorporación del “mapa -logotipo” que penetró profundamente en el imaginario popular.

Más allá de las distintas corrientes epistemológicas de la geografía y de los enfoques de su didáctica, el uso de los mapas en las aulas se ha mantenido como una constante.

Al respecto Comes entiende que la conceptualización en torno al espacio tiene como función acercar a los/las estudiantes las representaciones científicas que sirvan para comprender el mundo actual desde sus representaciones personales, y facilitarles un aprendizaje significativo y funcional, para que las representaciones espaciales sean más complejas, precisas, críticas y sirvan a cada individuo para actuar de forma eficaz y creativa en su sociedad. (Comes, 1998)

El desafío en la actualidad consiste en convertir estos saberes geográficos en un conocimiento efectivo para el desarrollo en los alumnos de un pensamiento crítico y creativo sobre la realidad, que les permita actuar sobre ella. Al respecto, Benejam afirma que la geografía debe favorecer el desarrollo de capacidades básicas “(...) Los alumnos y alumnas han de trabajar el conocimiento de manera que aprendan a pensar por sí mismos, porque queremos ayudar a formar personas libres, críticas, que puedan decidir y que no se dejen engañar, seducir ni dominar (...) Los alumnos y alumnas han de trabajar el conocimiento en comunicación y diálogo con los demás, que sean personas dialogantes, capaces de considerar que las razones de los demás pueden ser tan auténticas como las propias (...) Los alumnos y alumnas han de aprender a participar en su aprendizaje y en todas las ocasiones en que son requeridos a colaborar para buscar respuestas o posibles soluciones”. (Benejam, 2011:53)<sup>21</sup>

de Souza Cavalcanti sintetiza la importancia de los objetivos de la enseñanza de la Geografía en la formación de la conciencia espacial. “En ese sentido, la enseñanza de la geografía debe guiar al alumno para que desarrolle su capacidad de aprehensión /comprensión de la realidad desde el punto de vista de su espacialidad. Eso porque se tiene la convicción de que la práctica de la ciudadanía, sobre todo en este cambio de siglo, requiere una conciencia espacial (...)” (de Souza Cavalcanti 1998)<sup>22</sup> Aprender a

<sup>20</sup> Blanco, J.; Fernández Caso, M.V. ; Gurevich, R. y Tobío, O. (1997) Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Bs. As. Aique

<sup>21</sup> Benejam, P. (2011) “Cómo enseñar Blanco, J.; Fernández Caso, M.V. ; Gurevich, R. y Tobío, O. (1997) Notas sobre la enseñanza de una geografía renovada. Bs. As. Aique geografía” En: Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje. México. Secretaría de Educación Pública.

<sup>22</sup> Cavalcanti, L. De Souza (1998) Ciencia geográfica e ensino en Geografia. En Geografia, escola e construção de conhecimentos, . Sao Paulo. Papirus

pensar geográficamente los problemas espaciales es una componente importante en la formación de los ciudadanos en nuestra sociedad actual.

Considerar estas finalidades educativas asignadas a la Geografía permite comprender algunos rasgos distintivos de la epistemología escolar<sup>23</sup> que ha caracterizado a la asignatura, es decir, una concepción acerca de la disciplina que se enseña, su relación con el saber de referencia, las formas en que se la enseña y se la aprende.

La geografía escolar nos remite a la conceptualización del espacio y a la representación cartográfica, como instrumento básico para comprender la espacialización de los fenómenos. Comes hace hincapié en la incidencia del lenguaje visual vinculado a la interpretación de las imágenes espaciales como saber escolar significativo para los ciudadanos del siglo XXI. "La esquematización gráfica y los soportes vinculados a las nuevas tecnologías pueden combinarse y suponer una nueva forma activa y práctica para facilitar la conceptualización espacial"<sup>24</sup>

En este sentido, Hollman y Lois (2015:56) nos advierten que todas las cualidades de los registros visuales que se despliegan en las clases de geografía no han sido acompañadas con el análisis de los orígenes, contextos de producción y de circulación de las imágenes. Sin embargo, las imágenes cartográficas son las que mayor atención han recibido en relación a su participación en la conformación de la identidad nacional. Actualmente se ha abierto un campo de investigación que tiene como objeto de estudio la tríada imágenes-geografía-enseñanza y que se nutre con los aportes del propio campo disciplinar (geografía histórica, la geografía cultural, la historia de la cartografía), pero también de un campo de estudios interdisciplinarios denominado estudios visuales.

El enfoque se basa en indagar cuál ha sido y es el rol de la geografía, como disciplina escolar en la educación visual en el contexto institucional de la escuela, en la configuración de un sentido común visual que les permite a los alumnos/as poner en acción claves interpretativas para comprender diversas imágenes sobre el espacio con las que interactúan en distintas instancias de la vida social. Una idea clave es considerar la fuerza que estas imágenes tienen para construir una "memoria geográfica", que nos permite entender y posicionarnos en el mundo, pero que también puede llegar a condicionar/limitar nuestro pensamiento sobre otros mundos posibles.

Distintos autores del campo de la didáctica de la geografía han destacado las virtudes de los diferentes materiales visuales para la enseñanza. Las imágenes son concebidas como un recurso pedagógico por excelencia para el desarrollo de un conjunto de "destrezas geográficas", entre las que se destacan la graficidad (la capacidad de representación e interpretación cartográfica), la visualidad, la observación y el contacto directo con los hechos. Hollman y Lois (2015: 79) pretenden destacar las funciones que han consolidado a las imágenes como herramientas efectivas a la hora de desarrollar el pensamiento visual. Éstas son: la función conceptual para enseñar una abstracción; función de visibilidad, para hacer visible lo cognoscible; la función de condensar la información para hacer una síntesis; y su utilidad para desafiar el sentido común.

El punto de partida es que trabajar con imágenes implica mirar. Mirar, a la vez, se constituye como una condición para aprender una serie de procedimientos considerados

<sup>23</sup> Categoría didáctica acuñada por F. Audigier (1992) *Pensar la Geografía escolar: un reto para la didáctica* En: Documents d'anàlisi geogràfica N°21. .

<sup>24</sup> Comes, P. (2002) "La interpretación de las imágenes espaciales" En: González, I. (Dir.) *La Geografía y la Historia, elementos del medio*. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 209-220

propriadamente geográficos como: localizar en un mapa, identificar un proceso en una fotografía o en una imagen cartográfica, dibujar un mapa e inclusive elaborar un croquis a partir de la observación directa. De este modo, la geografía escolar equipara el ver con el saber. En este carácter procedimental, las habilidades cartográficas se han de apoyar en un lenguaje cartográfico interpretativo, intencional y crítico.

Pensar las imágenes como recursos supone reflexionar sobre las características de su materialidad (arquitectura visual, soporte, tecnología, etc.) y sobre el uso didáctico que supone la formulación de ciertas preguntas para “hacer hablar” a la imagen. En el caso de los mapas<sup>25</sup>, enseñar a mirar parece un objetivo modesto. Sin embargo, implica un desafío porque se trata de incorporar habilidades de análisis que los alumnos creen que ya poseer. Debido a la relación cotidiana que establecemos con las imágenes cartográficas, resulta superfluo cuestionarnos sobre su legitimidad, su pertinencia y sus presupuestos.

Sin embargo, es necesario indagar sobre las cuestiones que refieren a específicamente al contexto interno de los materiales cartográficos: cómo ha sido confeccionado el mapa, cuáles son sus precisiones, qué tipo de generalización se ha aplicado, cuál es su escala, cómo fueron clasificadas las variables, qué simbología se ha utilizado, qué sistema de coordenadas y qué tipo de proyección cartográfica se ha seleccionado. Además de este contexto interno hay todo un contexto externo puesto en evidencia. Por ejemplo: ¿qué cultura produce un mapa y porqué? ¿qué fuerzas sociales modelan la creación de un mapa y porqué? ¿qué ideas políticas e ideológicas modelan el mapa?

A pesar de estos obstáculos epistemológicos, los mapas son y han sido indispensables en la conceptualización espacial. Sin embargo, al constituirse en un instrumento únicamente utilizado por los profesores como metáfora gráfica<sup>26</sup> y constituirse tan sólo en soportes informativos que facilitan la adquisición del conocimiento, esto es: nombrar y localizar lugares, renuncian a su potencialidad para aprender a pensar el espacio y para adquirir el dominio del razonamiento geográfico. Para leer el mapa y entenderlo, es necesario que se produzca alfabetización cartográfica, es decir, el aprendizaje de las habilidades de lectura, de comunicación oral y de representación de lugares, hechos, y fenómenos siempre utilizando las nociones cartográficas.

Los materiales didácticos, en especial los cartográficos, se entienden como herramientas culturales mediadoras de la acción específica de enseñar. Esto supone considerarlos desde el punto de vista de la articulación entre los lenguajes en los que se expresan, los proyectos pedagógicos de los que surgen y en los que se insertan y las posibilidades que ofrecen para la comprensión de saberes disciplinares por parte de los alumnos.

Desde una perspectiva crítica, los mapas se plantean como recursos para explicar las desigualdades, el conflicto, la visión crítica de la sociedad que nos toca vivir. El énfasis no está puesto en las actividades cartográficas desde su componente técnico sino más bien por su capacidad expresiva en la comunicación de las ideas en torno al espacio y para comprender cómo funcionan las sociedades en sus espacios, razonar geográficamente, es decir, pensar el espacio. La capacidad visualización de organización espacial es importante como el conocimiento para la participación responsable, con conocimiento y la posibilidad de proponer cambios alternativos (Passini, 1998: 11).

<sup>25</sup>J. B. Harley (1998) redefine a los mapas como parte de una familia más amplia de imágenes cargadas de valor que contribuyen a un diálogo en un mundo construido socialmente.

<sup>26</sup> Término propuesto por Torricelli (1999) citado en Trepát, C. y Comes, P (2002). El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. Grao. Pág.161





## Capítulo 3: Propuesta Didáctica para trabajar con y en las Representaciones Cartográficas de estudiantes del profesorado

“La transformación del mundo, comienza con la transformación de nuestras mentes y la renovación de nuestras mentes comienza con la transformación de las imágenes que introducimos en ellas: las imágenes que colgamos de nuestras paredes y las que llevamos en nuestros corazones” Kaiser, 1987.

### 3.1.- Hoja de Ruta para construir puntos de referencia en la desnaturalización del discurso cartográfico

El riesgo de anticipar una hoja de ruta, a modo de camino a recorrer, es que pueda interpretarse de dos maneras posibles. Por un lado como un camino (el más corto, lineal y recomendable) a seguir. En este sentido equivaldría a una “receta”, que economiza esfuerzos, tiempos y autonomías. Por otro lado podría entenderse que se trata de una hoja de ruta a construir, con opciones de caminos diversos, impensables e impredecibles. Alejados de la primera posible mirada (anclada en una perspectiva simplista y complaciente), se adhiere a la segunda metáfora, que nos convoca al desafío de la imaginación y a la posibilidad de construir caminos, sean individuales y/o colectivos, donde no solo se trate de *ver* (en el que solo se utiliza uno de los sentidos: la vista) sino de *mirar* (en el que los otros sentidos afloran necesariamente). En este sentido, la percepción es más completa, por ende más compleja para desandar, por ello ofrecemos tres puntos de partidas para construir posibles caminos:

#### 3.1.1 Punto de partida: Importancia de indagar las representaciones del discurso cartográfico de los/as futuros/as maestros/as

Las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales han demostrado la necesidad de indagar las representaciones sociales que los/as futuros/as maestros/as han construido a lo largo de sus trayectorias escolares en relación a las disciplinas y las prácticas de su enseñanza. Esta afirmación sostenida por autores como Pagès (2011:7) se fundamenta en que estas representaciones actúan como “poderosas lentes” a la hora de tomar decisiones en la práctica docente y brindan un campo de investigación para comprender qué sucede cuando se enseña y se aprende ciencias sociales en las aulas. Además puede dar indicios para analizar las resistencias a los cambios originados en las reformas curriculares impuestas por las políticas educativas.

En el marco de esta propuesta planteo analizar dos dispositivos que he elaborado para indagar cuáles son las representaciones que los/as estudiantes del profesorado tiene sobre el discurso cartográfico y cómo ha construido una racionalidad que les ha permitido pensar lo espacial. La intención es, a partir del análisis de los datos obtenidos, proponer prácticas alternativas que permitan problematizar esos sentidos y significados que han configurado modos de ver y pensar lo espacial a través de la cartografía instaladas en el conocimiento cotidiano de los/as futuros/as docentes.

El conocimiento didáctico emerge necesariamente de interpretar y reflexionar sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje de un campo disciplinar específico. Es un conocimiento que "(...) emana de una práctica social- la de enseñar Geografía- en la que intervienen conocimientos disciplinares, socio-antropológicos, epistemológicos y psicopedagógicos. Pero a la vez, esa práctica social viene determinada por el currículum y las relaciones que se establecen entre los contenidos seleccionados del saber social y las finalidades de la escuela, los alumnos y sus representaciones, saberes previos y condiciones de aprendizaje y el docente con sus concepciones de conocimiento, de lo que significa enseñar y aprender y fundamentalmente sus ideas en relación con la disciplina que enseña, en nuestro caso, la Geografía" (Zenobi 2009:).<sup>27</sup>

La formación docente debe crear situaciones en las que los/as estudiantes contrasten sus representaciones e ideas en relación a los contenidos a enseñar con los saberes epistemológicos de las disciplinas sociales. No basta con saber para enseñar, sino que se trata de "formar docentes capaces de identificar la naturaleza científica de los conocimientos escolares desde una lectura epistemológica y relacionarlos con los distintos paradigmas para que sepan analizar los contenidos del currículo, de los libros de textos y de los materiales y puedan seleccionar los contenidos y materiales con conocimiento de causa." (Pagés, 2011:7). En este caso, los materiales didácticos sobre los que se realizará el análisis son los mapas, considerados desde una perspectiva crítica no como objeto de conocimiento por sí mismos, sino que son los instrumentos analógicos básicos que tiene la geografía para enseñar a pensar el espacio.

Desde esta perspectiva epistemológica y didáctica, el tiempo y el espacio no son concebidos como una realidad objetiva, real y absoluta, sino como una representación que surge de las construcciones mentales de las personas. Las representaciones sociales son definidas por Jara (2010: 28) como "un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones originadas en la vida cotidiana, a partir de las experiencias personales y de las informaciones y modelos sociales. Las RS son formas de pensar y crear la realidad social, constituidas por elementos de carácter simbólico".

El concepto de "representación social" planteado por Moscovici en la década del sesenta ha dado lugar, según lo expresado por Araya Umaña (2002:9), al "desarrollo de una teoría que ha permeado las ciencias sociales porque constituye una nueva unidad de enfoque que unifica e integra lo individual y lo colectivo, lo simbólico y lo social; el pensamiento y la acción".

En la formación inicial de los docentes Jara (2010: 30) plantea que detectar las representaciones o concepciones sobre la enseñanza permitirá un cambio en las acciones, en tanto son ideas formadas a lo largo de un proceso de socialización y escolarización que muchas veces se resisten al cambio, y cita a Pagés (2004:3203) "se trata, de conocerlas, indagar sus orígenes, contrastarlas con otras ideas o con otras concepciones y trabajar con ellas y no como se ha creído durante mucho tiempo, en contra de ellas. Se trata de pensar estrategias que ayuden a estudiantes de profesor a contrastarlas con otras y cambiarlas, sabiendo sin embargo, que el cambio de ideas no siempre supone un cambio de conductas, de prácticas". De igual manera podríamos sostener que ese cambio no se produce "automáticamente" una vez que se contrastan o interpelan, requieren de un acompañamiento continuado en la formación y, fundamentalmente, un cambio de perspectiva con relación al modo de relacionarse con el conocimiento, sea este cotidiano o científico.

---

<sup>27</sup> Zenobi, V. (2009) *Las tradiciones de la geografía y su relación con la enseñanza*. En Insaurralde, M. (coord.) Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas .Bs. As . Noveduc.

Por este motivo, el abordar las representaciones que los/las futuros/as maestros/as han construido, acerca del discurso cartográfico, a lo largo de su escolaridad tiene como objetivo permitir desentrañar y cuestionar las creencias, conceptos, opiniones, estereotipos, para ponerlos en tensión y reducir su disonancia. Comes (2002: 210) sostiene que “La geografía escolar nos remite básicamente al estudio del espacio. El espacio es una entidad mental compleja en la que incide de forma importante la cosmovisión del individuo, sus representaciones previas. Estas representaciones personales del espacio no sólo deben considerarse desde la perspectiva lógica, atendiendo la evolución de las capacidades de coordinación espacial, sino también desde una perspectiva más amplia, donde las percepciones personales se consideran el producto de la aplicación de teorías sociales implícitas en marcos de relaciones espaciales que se producen en diferentes contextos.”

### **3.1.2- Construcción de dispositivos para indagar las representaciones del discurso cartográfico de los/as futuros/as maestros/as**

Para la detección de estas representaciones, se utilizaron tres instrumentos: la elaboración de una encuesta y confección de dos actividades en las que se pusieron en juego distintas habilidades cartográficas adquiridas en los distintos niveles de enseñanza.

En primer lugar, en la encuesta se formularon una serie de preguntas que orientaban el recuerdo de las experiencias vividas por los/las estudiantes las clases de geografía en los distintos niveles de enseñanza. Se buscaba indagar distintos aspectos: recuerdo de experiencias áulicas significativas; la utilización de materiales cartográficos en las clases: para qué, cómo, cuándo eran utilizados; el conocimiento acerca de las características de edición de los mapas y de la institución responsable de la cartografía a nivel nacional y por último, preguntas de índole valorativa. (Anexo II)

En el segundo instrumento se confeccionaron consignas para recabar información acerca de las habilidades para decodificar los mapas. Si bien, en el contexto escolar las actividades referidas a ofrecer claves para leer y decodificar imágenes más técnicas son más frecuentes, Trepát y Comes (2002:169) afirman que “no se trata de una habilidad perceptiva sencilla de analizar, intervienen en ella diferentes variables ligadas al factor de legibilidad del mapa, que para cada receptor puede ser diferente, y no sólo según la velocidad perceptiva y la capacidad de conceptualización temporal sino también del proceso de culturalización que haya recibido el individuo, que le ha llevado a familiarizarse o no con determinados documentos cartográficos y a estar acostumbrado a su lectura”. Esta primera actividad, estuvo centrada en la lectura e interpretación del mapa político de la República Argentina y las actividades se orientaban a la decodificación de los elementos del material, es decir, identificación y uso de la escala, de los símbolos, del elemento de orientación y de las referencias. (Anexo III)

Finalmente, en el tercer instrumento se solicitaba la confección de una esquematización gráfica de la información brindada en un texto escrito, lo que implicaba tomar decisiones para producir una imagen principalmente en la selección de la información y de la simbología a utilizar. En relación a la habilidad de confeccionar mapas Trepát y Comes (2002:168) expresan que “hacer un mapa supone un proceso cuidadoso de selección y clasificación de una información especial y, para llevar a cabo esta tarea es preciso conocer y analizar el contenido que tratamos de representar.” Además los mapas surgen de proceso de selección y esquematización gráfica de la información espacial que se rige por convenciones muy acotadas, por lo cual confeccionarlo supone saber hacer el proceso cartográfico más relevante en la elaboración de un mapa: la simbolización.

### 3.1.3.- Trabajar con y en las representaciones obtenidas de los dispositivos y el análisis de la información

Los instrumentos mencionados fueron aplicados a un grupo de treinta estudiantes que cursan el espacio curricular Ciencias Sociales del Profesorado de Educación Primaria de las Escuela Normal Superior.

Se trata de un grupo clase cuya edad promedio es de dieciocho a veinte años. Han cursado sus estudios secundarios en distintas modalidades de la escuela secundaria (Informática, Humanas y Ciencias Sociales, Arte, Economía y Administración, etc.) del lugar de residencia, mayoritariamente es Bahía Blanca, aunque también algunos/as de ellos/as provienen de distintas localidades cercanas.

En relación a las preguntas referidas al recuerdo de experiencias significativas en los distintos niveles de enseñanza y a la descripción de las clases de geografía, las respuestas son sumamente escuetas y en general, con una valoración negativa debido a que el uso de la cartografía asociada a la localización y memorización.

*“Lo único que recuerdo de cartografía era que para aprender los países y continentes había que pintarlos de distintos colores” (Katherine)*

*“(las clases) basadas en los manuales y cuando era necesario la maestra colgaba mapas en el pizarrón para explicarlos” (Victoria)*

En otro apartado del cuestionario les planteé algunas consignas que buscaban indagar acerca del papel de la cartografía en la enseñanza; las preguntas buscaban definir: cuándo, cómo y para qué se utilizaban los mapas en las clases de primaria. Para ello formule consignas semiestructuradas, en las que debían marcar las opciones que recordaban de sus clases, a modo de ejemplo reproduzco tres de los ítems del instrumento.

3.2.- ¿En todas las clases de geografía se usaba el mapa?

Sí      No      ¿Para qué temas principalmente?

3.3.- ¿Qué lugar ocupaba el mapa en la clase? (marca con una cruz) Era utilizado para:

- para presentar un tema, como disparador
- como fuente de información
- para realizar síntesis de los conceptos vistos
- para problematizar un tema

3.4.- ¿Qué uso se le daba al mapa en las clases?

- Localizar/ubicar
- Identificar hechos/fenómenos
- Buscar información
- Analizar/relacionar datos
- Ilustrar
- Otros usos, ¿cuáles?.....

Los/as estudiantes responden mayoritariamente que:

- el material cartográfico no estaba presente en todas las clases y que la representación más utilizada era el mapa convencional de la división política de Argentina para ubicar provincias y capitales, regiones, relieves, climas, etc.
- el mapa era utilizado principalmente como fuente de información y en menor proporción para la presentación de temas.
- la localización de fenómenos era la actividad primordial en uso de mapas y en muy escasa medida el análisis de datos. No consignan otros usos posibles.



Los datos son relevantes en la medida que nos dan cuenta de los “usos y costumbres” que una tradición de la enseñanza de la geografía ha cristalizado en las prácticas escolares. La utilización del mapa, como **el** recurso de representación del espacio que todo lo prevé y contiene, evidentemente, no ha permitido al estudiantado construir miradas complejas sobre la configuración de esos espacios, lugares, localizaciones y fenómenos objeto de estudio. Pero, paradójicamente, esa relevancia se convierte en una posibilidad para desnaturalizar lecturas acríticas de un recurso tan viciado como necesario en la enseñanza.

Los/as estudiantes señalan haber aprendido los elementos que permiten leer los mapas y reconocer los distintos tipos de mapas e incluso clasificarlos según su tipología. Sin embargo, en ninguno de los casos encuestados, aparece como contenido de aprendizaje o información general abordada, las características de edición de los mismos (autores, institución, fecha, contexto, etc.) y vinculado a este aspecto, los/as estudiantes desconocen la existencia y función del Instituto Geográfico Nacional, como la institución responsable de elaborar y autorizar la producción cartográfica en nuestro país.

Otra de las cuestiones interesantes para el análisis de estos ítems se desprenden de las valoraciones positivas que los/as estudiantes les atribuyen a los recursos cartográficos en la enseñanza y el aprendizaje de la geografía escolar. Mayoritariamente reconocen que los mapas facilitaron sus aprendizajes porque les permitía comprender mejor los contenidos, si bien destacan como aspectos negativos la memorización como la habilidad vinculada al uso de los materiales cartográficos.

*“(los mapas) te ayudan a graficar las ideas que se enseñan y visualizarlas. . . me gusta trabajar con los mapas como una herramienta más, pero no aprenderlos de memoria” (Micaela)*

*“Sí, me facilitaron poder entender los temas...para poder visualizar mejor” (Ludmila)*

*“...me permitieron visualizar los temas que aprendí...son más interactivos que los textos” (Valentina)*

*“...porque permiten clarificar el estudio de un tema abordado y porque contienen mucha información. Lo visual es más eficiente.” (Magali)*

*“En algunos casos facilitaron como soporte visual la memoria” (Luján)*

*“Podés visualizar el mundo en una hoja” (Cecilia)*

La representación positiva, que afloran de sus recuerdos, se condice con el valor de “usos y costumbres” que la tradición y el enfoque didáctico de la cartografía escolar ha construido como una cultura para desarmar. No desconocemos el efecto práctico que ha producido en el aprendizaje de los/as estudiantes, se trata más bien, como venimos sosteniendo, complejizar las miradas para poder interpretar, para comprender, las lógicas ideológicas que subyacen en la representación del espacio, al menos desde los dos elementos estructurantes del espacio geográfico que han sido mayoritariamente abordados: la localización y la orientación.

En el segundo instrumento, en el que ofrecíamos un ejercicio de lectura de un mapa, planteamos una serie de orientaciones y preguntas. La información obtenida a partir del instrumento utilizado, nos dan cuenta de que la mayoría de los /as estudiantes pueden abordar el lenguaje cartográfico, con la misma lógica que lo haría un experto, es decir, sabe utilizar las variables cartográficas (la escala, la orientación, la simbología, etc.). Este saber hacer, puede explicarse debido a que en el ámbito escolar, la enseñanza

cartográfica es entendida como el proceso de adquisición, por parte de los/las estudiantes, de un conjunto de conocimientos y habilidades procedimentales que les permitirá leer y confeccionar mapas a partir del estudio de la gramática de este lenguaje visual.

Sin embargo, algunos autores advierten que esta alfabetización cartográfica no se consolida y que los/as estudiantes concluyen sus trayectorias escolares sin la adquisición de habilidades en relación a la lectura de mapas: desconocen el significado de los símbolos y la función de las referencias, no consiguen entender la proporcionalidad de las escalas y las deformaciones corrientes del uso de la proyección cartográfica. El mapa como recurso didáctico debe cumplir la función principal de «alfabetizar cartográficamente», es decir, enseñar y aprender a leer en este lenguaje, a interpretar y comprender el lenguaje cartográfico y a construir significados a partir del mismo.

Finalmente, en el último instrumento se observa una importante diversidad en el nivel de las esquematizaciones realizadas por los/las estudiantes. (Fig.10-11-12). Al inicio de la actividad, algunos de ellos se demostraron reticentes a dibujar el bosquejo, preferían calcar el contorno del territorio. Como se trataba de representar la información referida a una problemática a una síntesis legible en un mapa, la mayor dificultad se observa en la posibilidad de desarrollar la función simbólica, entendida como la capacidad de percibir la relación entre significante y significado. La elaboración de un título para el bosquejo, no demostró dificultades.(Anexo III)

Lo analizado en esta última actividad coincide con lo propuesto por Jerez García (2006:485) al señalar que “el mapa como instrumento educativo tiene la función de comunicar una realidad que permita al receptor del mensaje interpretarlo de manera crítica, con el fin de desarrollar sus capacidades intelectuales, cognitivas, procedimentales y actitudinales. La educación se produce en un medio concreto, en un contexto geográfico, natural, social y cultural que proporciona estímulos, valores, actitudes, conductas y, en definitiva, contenidos educativos”.

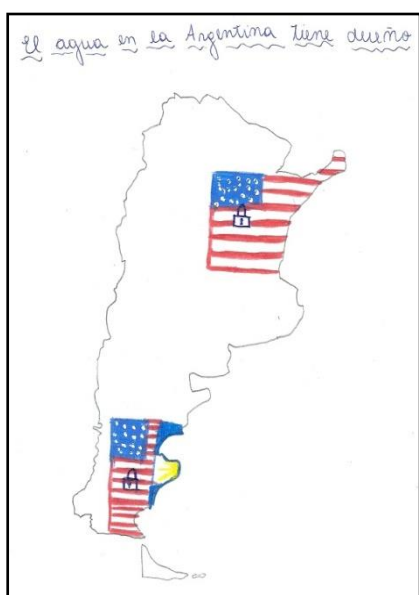


Fig. 10

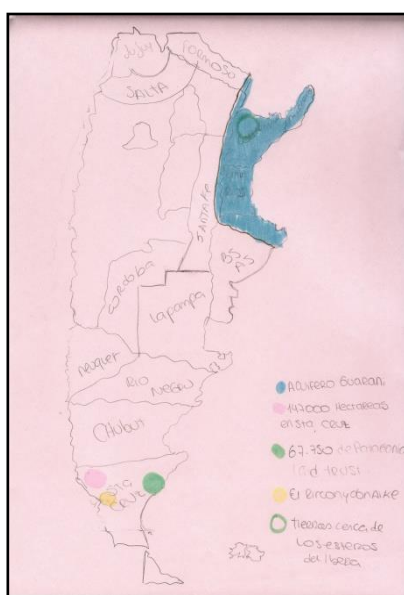


Fig. 11



Fig. 12

### 3.2.- Orientaciones didácticas para trabajar en la formación inicial del profesorado

#### Propósitos:

Se espera que los/as estudiantes logren:

- Problematizar el mapa como representación técnica y objetiva del espacio geográfico y de esta manera desnaturalizar el discurso cartográfico aprendido a través de la geografía escolar.
- Analizar distintas fuentes de información (bibliográficas, periodísticas, jurídicas y cartográficas) para construir conceptualizaciones que les permita reflexionar sobre la relación mapa/poder /territorio/estado.
- Adquirir claves interpretativas que les permita comprender diversas imágenes cartográficas con las que interactúan en distintas instancias de la vida social.
- Valorar la educación visual, en la enseñanza de la geografía escolar, para la adquisición de claves para descubrir y construir otros modos de mirar de manera más autónoma y crítica.

#### Desarrollo de la propuesta:

### Secuencia Didáctica 1: Los mapas como herramientas de representación espacial

*“La propia mirada rara vez es objeto de reflexión y menos todavía se la problematiza en contextos de enseñanza-aprendizaje. O sea, en el mejor de los casos enseñamos la mirada del otro, pocas veces enseñamos a mirar o, simplemente, a pensar sobre nuestras propias prácticas de ver y mirar”. Hollman y Lois (2015)*

#### **A).- Los mapas como fuente de información**

- Se solicita a los/as estudiantes para la clase siguiente un mapa político de la República Argentina.
- Presentación de dos mapas áulicos, uno el mapa oficial de Argentina hasta 2010 y el nuevo mapa oficial de nuestro país elaborado por el Instituto Geográfico Nacional.<sup>28</sup> Este consiste en una representación bicontinental que recupera al sector antártico en su real proporción con relación al sector continental insular argentino.

<sup>28</sup>Ley Nacional 26651/10



Fig. 13 Fuente: IGN <http://www.ign.gob.ar/areaservicios/descargas/mapasfisicos>

### **Actividades sugeridas:**

#### ***1.- ¿Qué plantea el nuevo mapa oficial de Argentina?***

- Observación del nuevo mapa oficial de Argentina y análisis orientado por las siguientes preguntas: *¿Qué sector de la superficie del planeta está representado en este mapa?, ¿Qué información proporciona?, ¿Qué elementos del mapa permiten interpretar la información representada?*
- Comparación del mapa político bicontinental con el mapa político de la Argentina, elaborado con anterioridad a 2010. Identificación y análisis de semejanzas y diferencias.

#### ***2.- ¿Por qué cambió el mapa oficial de Argentina?***

*¿Quién hace los mapas?, ¿Quién autoriza la impresión de los mismos?, ¿Qué es el IGN (Instituto Geográfico Nacional) y qué función tiene?, ¿Por qué el gobierno propone un nuevo mapa en este momento?, ¿Cuál es su intencionalidad?, ¿Cuál es la fundamentación de la elección de esa proyección?*

Material sugerido para ampliar el análisis propuesto, según las preguntas planteadas.

- Ley Nacional 26.651/10
- Audio del Dr. Juan Carlos Luján, pionero de la Base Marambio en la Antártida e impulsor del nuevo mapa oficial de la Argentina  
<http://www.alertanacional.com.ar/modules/wordpress/2010/11/26/an-audio-reportaje-al-dr-juan-carlos-lujan-pionero-de-la-base-marambio-en-la-antartida-e-impulsor-del-nuevo-mapa-oficial-de-la-argentina/>
- Página oficial del IGN: <http://www.ign.gob.ar/>



## Secuencia Didáctica 2: Los mapas como herramientas de indagación del discurso cartográfico

“El mapa cumplirá entonces no solo la función de familiarizar al sujeto con el entorno sino también aquella más profunda de naturalizar el orden de las relaciones que le son permitidas con el espacio, cumpliendo una función ideológica” Montoya Arango(2006)



Fig. N°13 - Fuente: Quino (1991) 10 años con Mafalda. Ediciones de la Flor

### Actividades sugeridas:

A).- A partir de la lectura de fuentes bibliográficas, elaborar un texto en el que se incorporen los siguientes conceptos: cartografía, poder, territorio, estado

Materiales bibliográficos sugeridos:

- **Harley, J.** (2005). Mapa, conocimiento y poder. En: *La nueva naturaleza de los mapas*. México. Fondo de Cultura Económica pp. 79-112
- **Montero, M., Sánchez Salas, M.** (1993). Imagen, representación e ideología. El mundo visto desde la periferia. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Año/vol.25, número 001. Bogotá. Fundación Universitaria Konrad Lorenz
- **Rekacewicz, P.** (2006). La cartografía: entre ciencia, arte y manipulación. Publicado en Edición Cono Sur. Número 81 - Marzo 2006. Pp. 20-22.
- **Quintero, S.** (2007). Territorio, gobierno y gestión: temas y conceptos de la nueva geografía política. En: Fernández Caso, M. V. y Gurevich, R. (comp.) *Geografía: nuevos temas, nuevas preguntas*. Bs. As. Biblos.



## Secuencia Didáctica 3: Los mapas como claves para el pensamiento crítico en geografía

*“...consideramos necesaria la reflexión permanente sobre nuestros modos de ver/mirar y creemos necesario abandonar una actitud intuitiva ante los registros visuales. La pasividad ante las imágenes es la mejor garantía para no despertar la inquietud y el espíritu crítico”  
Hollman y Lois (2015)*

### **Actividades sugeridas:**

A).- Análisis de las distintas fuentes (gubernamentales, periodísticas y científicas) referidas al mapa político bicontinental de nuestro país.

B).- Selección de algunas de ellas y búsqueda de otros materiales para elaborar argumentaciones y contra argumentaciones acerca de la implementación del mapa bicontinental

### **Materiales web sugerido:**

- ✓ Una nueva visión de la cartografía desde el Instituto Geográfico Nacional. En: Curso Cartografías del poder y Geopolítica del Conocimiento.2014.Instituto Geográfico Nacional.
- ✓ Con la Antártida en su real proporción, hay un nuevo mapa oficial de la Argentina [http://www.clarin.com/medio\\_ambiente/Antartida-proporcion-nuevo-oficial-Argentina\\_0\\_377962272.html](http://www.clarin.com/medio_ambiente/Antartida-proporcion-nuevo-oficial-Argentina_0_377962272.html)
- ✓ Argentina está en el ombligo del mundo, según un planisferio oficial [http://www.clarin.com/sociedad/Argentina-ombligo-mundo-planisferio-oficial\\_0\\_804519660.html](http://www.clarin.com/sociedad/Argentina-ombligo-mundo-planisferio-oficial_0_804519660.html)
- ✓ Un nuevo mapa del país: discutido y sin eco en las aulas <http://www.lanacion.com.ar/1767193-un-nuevo-mapa-del-pais-discutido-y-sin-eco-en-las-aulas>
- ✓ Con América en el centro del mapa, especialistas debatieron relación entre cartografía y poder <http://www.telam.com.ar/multimedia/video/2567-con-america-en-el-centro-del-mapa-especialistas-debatieron-relacion-entre-cartografia-y-poder/>
- ✓ Un mapa no alcanza para cambiar nuestra realidad [http://www.clarin.com/opinion/mapa-alcanza-cambiar-realidad\\_0\\_1028297213](http://www.clarin.com/opinion/mapa-alcanza-cambiar-realidad_0_1028297213)
- ✓ El “nuevo” mapa del ministro de Defensa es un plagio [http://www.clarin.com/opinion/nuevo-mapa-ministro-Defensa-plagio\\_0\\_1029497086](http://www.clarin.com/opinion/nuevo-mapa-ministro-Defensa-plagio_0_1029497086)
- ✓ Otro aporte: un mapa del ombligo del mundo [http://www.clarin.com/opinion/aporte-mapa-ombligo-mundo\\_0\\_1025897485](http://www.clarin.com/opinion/aporte-mapa-ombligo-mundo_0_1025897485)
- ✓ Rossi presentó "un mapamundi centrado en la Argentina" y llamó a "descolonizar nuestra mirada" <http://www.infobae.com/2013/11/02/1520905-rossi-presento-un-mapamundi-centrado-la-argentina-y-llamo-descolonizar-nuestra-mirada>
- ✓ "Al globo terráqueo se lo puede mirar de diferentes maneras" <http://tiempo.infonews.com/2013/01/19/sociedad-94817-al-globo-terraqueo-se-lo-puede-mirar-de-diferentes-maneras.php>
- ✓ Planisferio, representaciones y poder <http://www.pagina12.com.ar/diario/sociedad/3-223142-2013-06-27.html>
- ✓ Ombliguismo o visión regional <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-233663-2013-11-15.html>

## Secuencia Didáctica 4: El mundo se ve distinto fuera de la escuela. Los mapas en el arte y en la cultura visual

Desde la segunda década del siglo XX es posible observar incursiones de artistas en la producción de mapas o, mejor dicho, experiencias de artistas que utilizan elementos del lenguaje cartográfico. Como explica Wood (citado por Harmon, 2009) “los hacedores de mapas artísticos no rechazan los mapas, sino la autoridad que claman los mapas normativos de presentar la realidad tal cual es, con objetividad y sin pasión”

### Actividades sugeridas:

A).- Análisis de los mapas artísticos desde su carácter simbólico, para decodificar el mensaje y el relato cultural e ideológico que despliegan a través de las siguientes preguntas: ¿Qué mensaje quieren transmitir?

Esta obra pertenece a la artista Xil Buffone (2000) Se denomina Mapa América Circulatorio. Está realizado en tinta sobre papel de calco. Esta es otra visión de los mapas, en el que se conjuga arte y ciencia. Los mapas son otra forma de lenguaje, distinto de las palabras, pero pueden tener más impacto visual y fuerza que el lenguaje verbal. En este caso en particular, si las redes de circulación se transforman en venas que dan vida, gran parte de América está agonizando. ¿Cómo está explicitado el mensaje?



Fig. 14. Xil Buffone. Mapa América Circulatorio, 2000. Tinta sobre papel de calco En <http://www.rosariarte.com.ar/b/sbuffone/001180.htm>

En este caso está representada una imagen de América totalmente sugestiva y genera toda serie de preguntas: ¿cómo son las dos Américas?, ¿son iguales? y ¿qué reservas hay?, ¿dónde están localizadas?, ¿quiénes las tienen?, ¿qué significa la idea de unión o sometimiento? ¿qué idea plantea el autor?. Harley<sup>29</sup> en sus escritos considera diferentes niveles de significado dentro de la imagen:1) el proporcionad por los signos, símbolos y elementos decorativos individuales,2)la identidad del lugar representado por el mapa y 3) el estrato simbólico, donde se considera el mapa como una gran metáfora de lo representado pasada a través del tamiz social

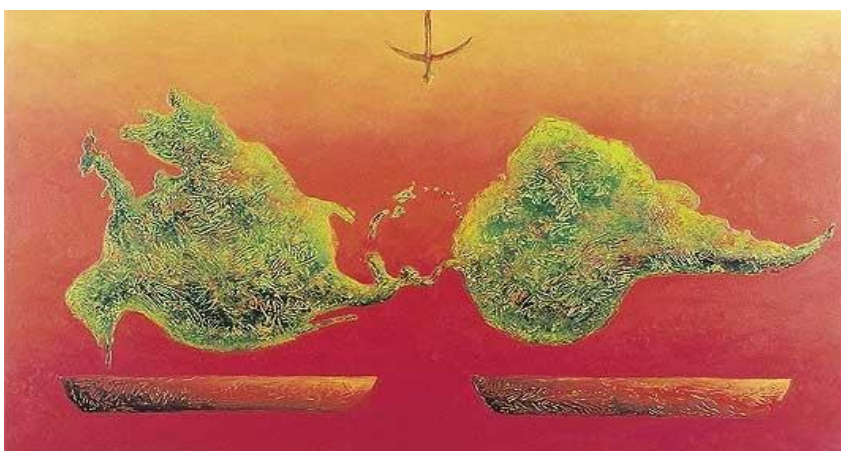


Fig. 15. Ni arriba ni abajo, Uriburu.1993 | Óleo sobre tela | Col. Francisco de Narváez

<sup>29</sup> Harley, B. (2005) op. cit

El trabajo con mapas permite también a través de la percepción de lo aprendido, pasar a adquirir un nuevo conocimiento o bien, crear nuevos significados en mensajes ya existentes. Todos conocen el mapa de América, pero ¿qué ocurre si le cambiamos la orientación o lo mostramos desde una perspectiva artística? “He dicho Escuela del Sur; porque en realidad, nuestro norte es el Sur. No debe haber norte, para nosotros, sino por oposición a nuestro Sur. Por eso ahora ponemos el mapa al revés, y entonces ya tenemos justa idea de nuestra posición, y no como quieren en el resto del mundo. La punta de América, desde ahora, prolongándose, señala insistentemente el Sur, nuestro norte”. Joaquín Torres García. Universalismo Constructivo, Bs. As. Poseidón, 1941. ¿Cuál es la postura del autor?



Fig.16 Joaquín Torres García 1874-1949. Artista uruguayo.

En la cultura visual contemporánea las imágenes no son transparentes, es necesario enseñar a mirar lo que ellas muestran, pero también lo que ellas excluyen y cómo lo hacen. Otros modos de mirar las imágenes solo pueden surgir cuando comenzamos a desnaturalizar la transparencia de las imágenes a través del análisis de las particularidades que presentan en cada registro visual.

B).- Análisis de las siguientes publicidades a través las siguientes preguntas: ¿Cuál es el posicionamiento que refleja la imagen?, ¿Cuál es el contexto para el cual se construyó esta representación?, ¿Cómo contribuye la imagen del mapa en el mensaje que se quiere transmitir?



Fig.16 Fuente: <https://elriodeheraclito.wordpress.com/category/general>



Fig.17 Fuente: [www.planetapaz.org](http://www.planetapaz.org)





Fig. 18 Fuente: Estamos presos: 10 empresas monopolizan todo lo que consumes y 6 .despierten.wordpress.com

C).- Actividad final: Elaboración de un texto en el que se explicita la relación entre la postura geopolítica del gobierno nacional hacia América Latina y las imágenes anteriores.

## Consideraciones finales

Para concluir, es importante señalar que la geografía escolar construye un discurso visual del mundo a través de la cartografía. Esto significa que las imágenes que lo conforman dan un modo de mirar el mundo.

La educación visual del espacio que se inscribe en la geografía escolar y académica va más allá de estas instancias formales. Las imágenes que forman el cuerpo visual de la geografía circulan en otros contextos además del escolar; se encuentran en diarios, revistas, películas, documentales, publicidades, entre otros.

Las imágenes dejan de ser concebidas como espejo de lo real y pasan a ser constructoras de realidades.

Por eso es posible reflexionar sobre el discurso cartográfico escolar e imaginar prácticas pedagógicas que lo desnaturalicen y posibiliten otros aprendizajes visuales de lo espacial.

Entonces...

¿Es posible problematizar nuestra forma de mirar un mapa?

**ANEXO I -  
PLAN DE ESTUDIOS PROFESORADO EDUCACIÓN PRIMARIA  
PROFESORADO EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Resolución R 114/09 (ratificada por Res. CSU 220/09) y Resolución CSU 609/11**

PROFESORADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA	PRIMER AÑO	SEGUNDO AÑO	TERCER AÑO	CUARTO AÑO
	<b>ANUALES</b>			
	Ciencias Naturales	Didáctica de la lengua y la literatura I	Argentina en el mundo contemporáneo	Ateneo: Problemas de la enseñanza de la Lengua y la Literatura
	Ciencias sociales	Didáctica de la matemática I	Competencia comunicativa oral II	Ateneo: Problemas de la enseñanza de la matemática
	Competencia comunicativa oral I	Didáctica de las ciencias naturales I	Didáctica de la lengua y la literatura II	Ateneo: Problemas de la enseñanza de las ciencias naturales
	Lengua y literatura	Didáctica de las ciencias sociales I	Didáctica de la matemática II	Ateneo: Problemas de la enseñanza de las ciencias sociales
	Matemática	Práctica docente II	Práctica docente III	Práctica docente IV: Residencia
	Práctica docente I	Seminario: Derechos humanos y formación ciudadana		
	<b>PRIMER CUATRIMESTRE</b>			
	Nuevas tecnologías y educación	Currículo y educación primaria	Antropología socio-cultural	Seminario: Dimensión ético-política de la docencia
Pedagogía	Plástica II	Didáctica de las ciencias naturales II	Taller de educación sexual	
Plástica I	Psicología del desarrollo	Didáctica de las ciencias sociales II	Taller de investigación educativa	
Psicología		Política y legislación escolar		
<b>SEGUNDO CUATRIMESTRE</b>				
Didáctica EP	Historia social de la educación	Educación física y recreación	Taller opcional	
Educación física	Psicología del aprendizaje	Filosofía de la educación		
Problemas de la filosofía	Taller de materiales didácticos	Taller de expresión musical II		
Taller de expresión musical I		Taller de físico-química		
		Taller de medios audiovisuales y TICs		



**ANEXO II**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL SUR**  
**Consejo de Enseñanza Media y Superior**  
**Escuela Normal Superior “Vicente Fatone”**



**ENCUESTA A ESTUDIANTES**

PROFESORADO DE EDUCACION PRIMARIA - ESPACIO CURRICULAR “CIENCIAS SOCIALES”

Estas preguntas tienen como objetivo recabar información acerca de las situaciones de enseñanza y aprendizaje vinculadas a la cartografía en la que has participado a lo largo de tu trayectoria escolar que serán de gran utilidad. Muchas gracias.

1.- Datos personales:

- Nombre:
- Edad:
- Estudios secundarios:
- Año de egreso:
- Modalidad:
- Escuela:
- Lugar de residencia:
- Otros estudios:

2.- En tu trayectoria escolar (jardín, primaria, secundaria) ¿recordás alguna experiencia significativa referida a la enseñanza de la geografía, específicamente en la utilización de cartografía? Si es así, describila brevemente.....

3.- En la escuela primaria:

3.1.- ¿Cómo describirías las clases referidas a temas geográficos?

3.2.- ¿En todas las clases de geografía se usaba el mapa?

Sí No ¿Para qué temas principalmente?

3.3.- ¿Qué lugar ocupaba el mapa en la clase? (marcá con una cruz) Era utilizado para:

- para presentar un tema, como disparador
- como fuente de información
- para realizar síntesis de los conceptos vistos
- para problematizar un tema

3.4.- ¿Qué uso se le daba al mapa en las clases?

- Localizar/ubicar
- Identificar hechos/fenómenos
- Buscar información
- Analizar/relacionar datos
- Ilustrar
- Otros usos, ¿cuáles?.....

3.5.- ¿Qué aspectos del análisis cartográfico te enseñaron?

- Elementos de un mapa (escala, proyección, símbolos, etc.)
- Características de edición (autores, institución, fecha)
- Tipología (físico-político, temático, históricos)

3.6.- ¿Conoces la sigla IGN? ¿Qué significa? .....

3.7.- ¿Te parece que los materiales cartográficos, especialmente, los mapas facilitaron o dificultaron tus aprendizajes geográficos? ¿Por qué?.....

3.8.- ¿Te gustaba/gusta trabajar con mapas? ¿Por qué?.....

ANEXO III

# ¿Cómo se lee un mapa?

## Ejercicio 1: ¿Qué elementos de un mapa permiten representar información?

Algunos puntos a considerar....

- ¿Qué utilizamos para leer un mapa?
- ¿Qué nos dicen los mapas?
- ¿Quién construye los mapas?
- ¿Cuál es el objetivo de un mapa?

- 1-¿Qué tipo de mapa es?¿cómo te diste cuenta?
- 2.-Identificá la escala ¿de qué tipo es? ¿qué representa la escala?
- 3-Determiná la distancia en km del punto A al punto B.
- 4-Señalá el elemento de orientación
- 5-¿Cuál es la provincia que se encuentra más al este?
- 6-¿Cuáles son las provincias que se encuentran al oeste de la provincia de San Luis? .
- 7-¿Cómo se divide políticamente el territorio argentino?
- 8-¿Cómo se diferencian los límites entre las provincias y los límites entre Argentina y los países vecinos?
- 9.-¿Cómo se representan las ciudades capitales de provincia?
- 10.- Se distingue en el mapa alguna otra ciudad?¿Cuál?¿Se representa de igual forma que las anteriores?
- 11.- ¿De qué provincia forma parte las Islas Malvinas, las Islas del Atlántico Sur y el Sector Antártico Argentino?



## Ejercicio 2

1-Leé e interpretá los textos.

2-Dibujá o esquematizá un mapa.

3- ¿Cómo representarías en el mapa el conflicto sobre la propiedad del agua planteado en el texto? ¿Qué simbología utilizarías?

4-Agregá un título a este mapa que has generado

5-¿Cómo orientarías al mapa? ¿Y tendría escala?



### Texto 1: La propiedad del agua

En la mayoría de los países el agua es de propiedad pública y su asignación y precio es determinado principalmente por agencias estatales. Como consecuencia, es típicamente el Estado quien asume la responsabilidad de proveer agua a la población, para lo cual debe construir y operar la infraestructura hidráulica necesaria.

La intención es reforzar la atribución al dominio público de todas las aguas continentales -garantía de un bien de todos y para todos- y la incorporación de mecanismos de planificación como elemento esencial en la gestión del agua. Marcar los objetivos en materia de vertidos de una forma clara, la consideración adecuada del régimen económico; definir la regulación de las obras hidráulicas, tener un conocimiento real de los aprovechamientos y de los recursos para poder trabajar sobre ello.

Argentina se inclinó hacia compañías privadas para que manejen los sistemas de aprovisionamiento de agua, lo cual trajo aparejado complicaciones en cuanto a costo y a la tecnología. Es imprescindible señalar que la privatización demanda que haya un seguimiento cercano por parte del aparato estatal. La legislación argentina, en el Código Civil, establece las siguientes disposiciones con relación a las aguas de dominio público y privado y sus restricciones.

### TEXTO 2: El agua en la Argentina tiene dueño

Douglas Tompkins Magnate norteamericano posee miles de hectáreas cercanas a las reservas de agua más grandes e importantes del país en Santa Cruz y cerca del Acuífero Guaraní. Este recurso será (ya lo es) vital y el más importante a defender en la próxima década... \*300.000 hectáreas en Argentina\*: 179.000 de ellas se encuentran justo encima del acuífero guaraní, la tercera reserva de agua potable del mundo más grande, 147.000 hectáreas compró en la provincia de Santa Cruz, cercanas a las desembocaduras de los ríos más importantes de la Patagonia, y con gran caudal, como el Río anta Cruz, capaz de abastecer a cientos de millones de personas durante siglos. Hace dos años se creó la fundación Patagonia Land Trust, cuya directora es Kris Tompkins. El principal emprendimiento en Argentina es Monte León. Se trata de 62.750 hectáreas en la costa de Santa Cruz con la intervención de la Fundación Vida Silvestre -que actuó como entidad puente- Patagonia Land Trust donó esas tierras al Estado con la condición que allí se establezca un Parque Nacional. Pero Tompkins no se queda quieto. Ya compró también las propiedades cercanas a Monte León. Se trata de las estancias El Rincón y Dor Aike. Asegura que propondrá a las autoridades que esas dos zonas se sumen al sistema de áreas protegidas de Argentina. Pero hay más: Patagonia Land Trust es dueña de 100.000 hectáreas en los Esteros del Iberá que pertenecían a la familia Blaquier. Además Tomkins adquirió otras 100.000 hectáreas en Corrientes y 4.000 en el Delta, cuyo dueño era el empresario Gregorio Pérez Companc. Las tierras serían administradas por DRT Investment LLC y Vacas LLC, dos empresas del magnate norteamericano. Las estancias (80.000 hectáreas), Monte León, Dor Aike, El Rincón, y Sol de Mayo, fueron compradas por el norteamericano quién pretende apoderarse de las reservas de agua potable más puras del planeta, formadas por la cuenca de los hielos continentales Patagónicos, que desembocan en su mayoría en el río más caudaloso de la Patagonia, el río Santa Cruz.. El río, nace en el desagüe de los lagos Viedma y Argentino, y sus aguas son de origen glacial, provenientes del deshielo de los ventisqueros del parque Nacional Los Glaciares. El río corre por 385 km hacia el este antes de alcanzar el océano Atlántico, en donde crea un vasto delta. El río Santa Cruz tiene un importante caudal de 790 m<sup>3</sup>/s en promedio, y es utilizado para irrigación y para producción hidroeléctrica. Recordemos también, que el magnate compró todas las tierras alrededor de los Esteros del Iberá (zona de descarga del acuífero) en la provincia de Corrientes. Fuente: 2008 EL MALVINENSE.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- **Audieger, F.** (2002). Un estudio sobre la enseñanza de la historia la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. Enseñanza de las ciencias sociales
- **Augustowsky, G.** (2000) Imagen y enseñanza, educar la mirada. En: Augustowsky, G. y otros *Enseñar a mirar imágenes en la escuela.* (pp. 67- 84) Buenos Aires. Tinta Fresca.
- **Benedetti, G. y Andreozzi, G.** (2009). La construcción de la noción de espacio geográfico desde la cartografía: aportes y desafíos para la educación de este siglo. En 12 Encuentro de Geógrafos de América Latina. Montevideo, Uruguay. Publicación en CD libro de resúmenes. ISBN 978-9974-8002-8-1
- **Benejam, P.** (2011). Cómo enseñar geografía. En: *Los retos de la Geografía en Educación Básica, su enseñanza y aprendizaje.* México. Secretaría de Educación Pública
- **Benejam, P. y Pagés, J.** (coord.) (1997). La selección y secuenciación de contenidos escolares. En: *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* Cuadernos de Formación del profesorado. Educación secundaria. Barcelona. Horsori.
- **Benejam, P** (1993) Los contenidos de la Didáctica de las Ciencias Sociales en la formación del profesorado. En Montero, L. y Vez, J.M. (Coord.) *Las didácticas Específicas en la formación del profesorado.* Santiago de Compostela. Troquel
- **Capdepón, F.** (2004) La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. Investigaciones Geográficas, n° 34 .Instituto Universitario de Geografía. Universidad de Alicante. Pp.141-154
- **Joan Capdevila i Subirana** (2002). HARLEY, J.B. *The new nature of maps: essays in the history of cartography.* En Biblio 3w. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales. Universidad de Barcelona. Vol. VII, n° 404, 15 de octubre de 2002.
- **Castorina, J. y Lenzi, A.** (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas.* Gedisa, Barcelona
- **Cavalcanti, L. De Souza** (1998). Ciencia geográfica e ensino en Geografia. En *Geografia escola e construção de conhecimentos,* Sao Paulo. Papirus
- **Comes, P.** (2002) La interpretación de las imágenes espaciales. En González, I. La Geografía y la Historia, elementos del medio. Madrid. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, pág. 209-220
- **Dominguez Garrido, M. C.** (2004) (Coord.) Didáctica de las Ciencias Sociales para Primaria. Madrid. Pearson Educación
- **Harley, J.** (2005). Hacia la deconstrucción del mapa. En: *La nueva naturaleza de los mapas.* México. Fondo de Cultura Económica pp. 185-207
- **Harley, J.** (2005). Mapa, conocimiento y poder. En: *La nueva naturaleza de los mapas.* México. Fondo de Cultura Económica pp. 79-112
- **Harvey, D.** (1998) La condición de las posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu Ediciones. Bs.As.
- **Hollman, V. y Lois, C.** (2015). Geo-grafías. Imágenes e instrucción visual en la geografía escolar. Ciudad Autónoma de Bs. As. Paidós.
- **Hollman, V. y Lois, C** (2011) Imaginarios geográficos y cultura visual peronista: Las imágenes geográficas en la Revista Billiken (1945-1955). En: Geografia Em Questão. Volumen V.04 N. 02 pág. 239-269



- **Insaurralde, M.** (2009) (Coord.) Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Bs.As. Noveduc.
- **Jara, M.** (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudios. Estudios de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. Tesis Doctoral. UAB
- **Jerez Garcia, O.** (2006) El lenguaje cartográfico como instrumento para la enseñanza de una cartografía crítica y para la educación ambiental. En Cultura Geográfica y Educación Ciudadana. Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE).. Ediciones de la Universidad de Castilla, España. En línea: <http://ocw.um.es/cc.-sociales/espacio-y-tiempo-en-la-didactica-de-las-ciencias/lecturas/o.-jerez-geografia-critica.pdf>
- **Lacoste, Y.** (1977). La geografía: un arma para la guerra. Anagrama
- **Lois, C.** (2000) La elocuencia de los mapas: un enfoque epistemológico para el análisis de cartografías. Documents d'Anàlisi Geogràfica. N°36. En línea: <http://www.raco.cat/index.php/DocumentsAnalisi/article/view/31715>
- **Menghini, R.; Andreozzi, G. y Villanueva, M.** (2014, octubre) La formación de profesores para nivel primario e inicial en la Escuela Normal Superior: ¿cambio o permanencia del mandato fundacional?. Ponencia presentada en el I Encuentro Internacional de Educación. Espacios de investigación y divulgación. UNCPBA, Tandil, Argentina
- **Montero, M., Sánchez Salas, M.** (1993). Imagen, representación e ideología. El mundo visto desde la periferia. Revista Latinoamericana de Psicología. Año/vol.25, número 001. Bogotá. Fundación Universitaria Konrad Lorenz.
- **Montoya Arango, V.** (2007). El mapa de lo invisible. Silencios y gramática del poder en la cartografía. Universidad de Antioquia (Colombia)
- **Otero Schaffer, N.** Universidad Federal do Rio Grande do Sul. Corresponde al Material de Cátedra. Seminario de Temas Avanzados II. Licenciatura en Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad Nacional de General San Martín. UNSAM. Prof. Titular Gabriel Alvarez. Traducción realizada por Gabriel Alvarez.
- **Pagés, J.** (1999). Las representaciones previas de los estudiantes de maestro de Ciencias Sociales, geografía e historia. Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales N° 4. pp 161-178
- **Pagés, J.** (2011). ¿Qué se necesita saber y saber hacer para enseñar ciencias sociales? La didáctica de las ciencias sociales y la formación de maestros y maestras. Edetania N° 40. Universidad Católica de Valencia.
- **Pasquaré, L.; Garelli, A. y Amodeo, I.** (2006). Escuela Normal Superior: El primer siglo. Bahía Blanca 1906-2006
- **Rekacewicz, P.** (2006). La cartografía: entre ciencia, arte y manipulación. Traducción Carlos Alberto Zito. Publicado en Edición Cono Sur. Número 81 - Marzo 2006. Páginas: 20-22.
- **Quintero, S.** (2000). Pensar los mapas. Notas para una discusión sobre los usos de la cartografía en la investigación social. En Escolar. C. (comp.) Topografías de la investigación. Métodos, espacios y prácticas profesionales. Bs. As. Eudeba
- **Quintero, S.** (2006) Geografía y cartografía. En: Hiernaux, D. y Londón, A. Tratado de Geografía Humana. Madrid. Editorial Antrophos
- **Santisteban, A.** (2009). Cómo trabajar en clase la competencia social y ciudadana. Aula de Innovación Educativa N°187
- **Santisteban, A., Pagés, J.** (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En: Alba, N.; García, F.; Santisteban, A. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias sociales*. Sevilla. Díada



- **Souto Gonzalez, X.** (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona. Ediciones del Serbal.Col. La estrella polar nº11
- **Tabakman, S.** (2000) Las imágenes cartográficas. En: Augustowsky, G. y otros *Enseñar a mirar imágenes en la escuela.*(pp. 108- 133) Buenos Aires. Tinta Fresca.
- **Teubal,E. y Guberman,A.** (2014) Textos gráficos y alfabetización múltiple. Herramientas para el desarrollo del pensamiento y el aprendizaje en el nivel inicial. Bs. As. Paidós. Capítulo 4.
- **Trépat, C. y Combes, P.**(1998) El espacio en la didáctica de las ciencias sociales. En: El tiempo y el espacio en la didáctica de las ciencias sociales. Barcelona. Editorial Grao. 3er. ed. 2000. pág. 125-149
- **Valenzuela, C. y Pyszczeck, L.** (2012). La riqueza del objeto de la Geografía como disciplina multiparadigmática. En :Geografía Em Questão. Volumen V.05 N. 02 pág. 75-95
- **Villa, A. y Zenobi, V.** (2007). La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la geografía. En Enseñanza de las Ciencias Sociales.
- **Zenobi, V.** (2009) Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. En: Insaurralde, M. (2009) (Coord.) *Ciencias Sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas.* Bs. As. Noveduc.

#### Fuentes:

- Documentos oficiales:
  - Ley Nacional N° 26.206/06
  - Consejo Federal de Educación N° 24/07 y N° 30/07
  - Ministerio de Educación (2009) *Serie Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriulares Profesorado de Educación Primaria.* Buenos Aires.
  - Dirección de Cultura y Educación (2007?) *Diseño Curricular para la Educación Superior - Nivel Inicial y Primario*
  - Escuela Normal Superior “Vicente Fatone” Proyecto de Modificación de Planes de Estudio: Profesorado de Educación Primaria e Inicial. 2008
- Páginas web:
  - [www.clarin.com](http://www.clarin.com)
  - [www.lanacion.com.ar](http://www.lanacion.com.ar)
  - [www.telam.com.ar](http://www.telam.com.ar)
  - [www.infobae.com](http://www.infobae.com)
  - <http://tiempo.infonews.com>
  - [www.pagina12.com.ar](http://www.pagina12.com.ar)
  - [www.ing.gob.ar](http://www.ing.gob.ar)