

Las representaciones docentes acerca de la noción de conflicto en el territorio y su relación con las estrategias de enseñanza en la escuela secundaria. Un estudio de caso en el partido de Hurlingham (Provincia de Bs. As).

Vanesa Depaoli

 vanesadepaoli@gmail.com

Introducción

La presente ponencia parte de la investigación en curso que tiene como propósito fortalecer y potenciar la capacitación docente permanente orientando la reflexión sobre las estrategias de enseñanza que mejoren la comprensión de la realidad social. En este trabajo se abordará uno de los objetivos específicos propuestos: Identificar y caracterizar las representaciones docentes sobre la noción de conflictos en el territorio y su relación con: a) su postura epistemológica; b) los conceptos estructurantes que organizan sus prácticas de enseñanza; c) sus saberes de referencia; d) estrategias de enseñanza, particularmente los conceptos estructurantes y las estrategias de enseñanza. Para realizar el análisis tomaremos como fuentes secundarias las *planificaciones anuales* de tres docentes. En la próxima etapa del trabajo de campo, los datos obtenidos serán cruzados con las observaciones de clase, libro de temas y carpeta de estudiantes.

Nuestro trabajo parte de la perspectiva crítica que toma la noción del *conflicto* y lo vinculamos a la geografía. De esta manera, comprendemos que en el espacio geográfico se plasman conflictos políticos, sociales, ambientales, etc., producto de una yuxtaposición de intereses en el marco de un modo de producción capitalista. Este enfoque permite la problematización de los *contenidos* escolares. En la geografía escolar tradicionalmente el *conflicto* en el espacio geográfico se presentaba como una lucha de poder entre los distintos Estados o hacia su interior, desde una visión política. Sin embargo, en la actualidad se amplía su utilización.

La geografía como disciplina escolar ha pasado por una serie de etapas que reflejan las demandas de la sociedad en diversos contextos históricos en la Argentina (Zenobi 2016) como lo señala Le Roux (1997), cumplió con diferentes finalidades: patrimoniales, cívicas y culturales ligadas a la identidad de un pueblo con un territorio; la finalidad científica, intelectual y crítica adecuando contenidos de la geografía académica hacia el alcance de los estudiantes, y la finalidad práctica y profesional, que considera que la geografía proporciona saberes útiles para la vida cotidiana (Zenobi 2016). En Argentina históricamente el papel de la geografía estuvo ligado a la primera finalidad por su carácter utilitario a la consolidación del Estado Nacional a través de la construcción de una identidad.

Según Fernández Casó (2012), la geografía se instaló en el sistema escolar para transmitir la herencia cultural, construir la identidad colectiva, una conciencia nacional y familiarizar a los estudiantes con el razonamiento científico. Esta geografía escolar caló hondo en las representaciones sociales sobre la disciplina.

La concepción tradicional de la geografía centrada en contenidos que pertenecen a la geografía regional y la geopolítica utilizaba como conceptos principales ‘paisajes’ y ‘región’ relacionados con el estudio de componentes físicos-biológicos y su acción sobre el hombre. Se presentaban contenidos de forma objetiva, neutral e inductiva, a fin de describir y clasificar características, por lo general ligadas al relieve, sin problematizar. De este modo, la vinculación con las ciencias naturales era más cercana que con las ciencias sociales. Esta concepción se ha plasmado en los diseños curriculares que orientaron las prácticas de enseñanza de la disciplina hasta la sanción de la Ley Federal de Educación del año 1994. Estos lineamientos curriculares incorporan la geografía escolar dentro de las ciencias sociales, distanciada así de las ciencias naturales y de la geografía tradicional.

A partir de la Ley de Educación Nacional del año 2006, los *diseños curriculares* del nivel secundario vuelven a modificarse. Dichos cambios fueron solidarios con las nuevas corrientes epistemológicas de la geografía académica ligadas a diferentes dimensiones tales como el ambiente, la tecnología como la teledetección y los sistemas informáticos geográficos, y el feminismo. De este modo, logró profundizarse la mirada social y crítica de la geografía escolar. Con la incorporación de nuevos paradigmas se amplían los contenidos y problemáticas a enseñar, corriendo el objeto de estudio de la tradicional geografía descriptiva hacia una geografía renovada donde los contenidos a enseñar se enfocan en la multicausalidad, la multiperspectiva, las distintas escalas de análisis y la problematización de los temas a enseñar. Actualmente, se utilizan como conceptos centrales de la geografía el espacio, el territorio y el lugar. El diseño curricular de la provincia de Buenos Aires señala como conceptos estructurantes de la geografía “naturaleza, cultura, espacio, tiempo y trabajo y sujetos sociales que conforman dimensiones analíticas, siempre existentes en cualquier ambiente y sociedad del pasado/presente/futuro (2007, p 107).

Sin embargo, en nuestra investigación partimos del supuesto de que más allá de las transformaciones epistemológicas de la geografía, en su traducción como disciplina escolar todavía permanecen visiones naturalizantes, a las que Villa y Zenobi (2004) denominan “tradiciones disciplinares”. Tradiciones que impregnan el imaginario geográfico e inciden en las decisiones pedagógicas que se toman sobre la enseñanza de la geografía en la escuela. En este sentido, la hipótesis principal de nuestra investigación sostiene que las representaciones docentes sobre el conflicto en el territorio, condicionadas por prejuicios, preconcepciones y experiencias personales, mediatizan las estrategias de enseñanza.

La hipótesis que guía nuestra investigación sostiene que las representaciones de los docentes sobre conflictos territoriales en el aula son condicionadas por prejuicios, preconcepciones, ideología y experiencias personales que mediatizan las estrategias de enseñanza.

Marco Conceptual

Tomamos conceptos teóricos que nos permiten indagar la enseñanza de la geografía escolar abordamos el concepto de representaciones sociales acuñado por Moscovici (1979. p. 18).

“la representación social es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios”.

La teoría de las Representaciones Sociales orienta la construcción de la realidad social de un grupo. Por tanto, adentrarnos al concepto permite conocer cómo se conocen ciertos grupos sociales. Jodelet (1986), las define como modalidades de pensamiento práctico orientados hacia la comunicación, la comprensión y el dominio del entorno social, material e ideal. En tanto que Ursua agrega “Las representaciones implican mecanismos de analogía respecto al objeto según la focalización y el punto de vista de los individuos, así como la posición del grupo al cual estos pertenecen. En sí, “toda representación es un sesgo de cada sujeto.” (Ursúa, 1987: 349). Las Representaciones Sociales tienen fines prácticos, ya que orientan la acción de los miembros de un determinado colectivo, prescribiendo comportamientos y condicionando adhesiones, toda vez que permitirían soportar la identidad de los mismos. De este modo, el contenido de las representaciones que los individuos poseen depende de los grupos y las relaciones sociales en que estos participan (Doise, 1991), no existiendo una representación homogénea para todas las personas, sino derivándose representaciones diferenciadas para los diversos contextos sociales, económicos y culturales existentes.

Las Representaciones Sociales son una construcción en torno a determinados aspectos del mundo circundante que estructura una amplia gama de informaciones, percepciones, imágenes, creencias y actitudes vigentes en un sistema social determinado. Dicha representación permite captar las estructuras internalizadas de creencias, valores y normas de un grupo social sobre diversos aspectos de la vida cotidiana (Sirvent, 2006). En definitiva, las representaciones constituyen sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen principios interpretativos y orientadores de las prácticas.

En la historia del pensamiento geográfico ha habido múltiples maneras de concebir los conflictos. En la mayor parte de sus corrientes, es abordado como un problema implícito o superficial con una perspectiva ahistórica y asocial (Peña, 2008) Desde la geografía política o en la geopolítica, es abordado desde la perspectiva de la territorialidad de las relaciones de poder entre Estados Nacionales y entre fuerzas políticas al interior de la sociedad civil.

La geografía crítica o radical ha abordado los conflictos sociales como fuerza productora y estructurante básica de la espacialidad social en el capitalismo. (Espinoza Hernández, 2015 p. 2) Entre sus exponentes, Lefebvre (1973) concibió al conflicto como luchas y contradicciones, necesariamente imbricado con el proceso de producción social del espacio social. Por otro lado, Harvey (2003) sostuvo que el conflicto es reflejo de la tensión básica entre capital y trabajo. Santos (1996) se ocupó de reflexionar los procesos de resistencia del lugar frente

a las embestidas del mercado universal, es decir, del espacio acendrado por el capitalismo y estructurado como sistema de objetos y acciones (Espinoza Hernández, 2015).

En este trabajo, consideramos que el conflicto en el territorio debe reunir ciertas características para ser socialmente relevante y tener fines pedagógicos. Entre las cuales podemos mencionar: una disputa de intereses económicos, sociales, culturales, ambientales, valores etc. entre dos grupos o más, no tomaremos el concepto de clase, ya que el conflicto puede darse entre miembros de una misma clase.

En nuestra investigación tomaremos el concepto de actores sociales para identificar a los distintos grupos sociales, entendido este como aquel sector influyente, no por el capital económico, sino por su poder de decisión. Se les identifica en grupos, instituciones, empresas incluso Estados. De esta manera, nos distanciamos de postulados clásicos marxistas que toman el concepto de clases sociales. Consideramos que cada clase social no es homogénea y en un conflicto puede haber distintas posturas dentro de una misma clase. El concepto de actores sociales nos permite analizar el conflicto hacia el interior de cada clase social.

Consideramos que el conflicto debe localizarse en territorio dado, pudiendo ser local, regional, global etc. Asimismo, el conflicto puede ser explosivo y profundizar la situación inicial o ampliarse escalando a otros territorios y actores sociales. Por esta razón, consideramos que el conflicto posee como característica la interrelación, de manera que las acciones y las decisiones de cada grupo afecten al resto.

El contexto histórico es otra de las características a considerar. Las sociedades van cambiando y lo que para un contexto histórico puede ser un conflicto, en otro momento no. Por último, consideramos que todo conflicto posee un proceso, es decir, una dinámica en el cual se va desarrollando desde su inicio hasta su disolución o permanencia. El inicio del conflicto es considerado desde la perspectiva de la multicausalidad, comprendemos de esta manera que el conflicto tiene distintos fundamentos. No hay una única causa que produzca el efecto en cuestión, sino que se llega a esa consecuencia por la acción de diversos factores.

En el proceso por el cual se desarrolla el conflicto, como mencionamos anteriormente, el mismo se puede profundizar, intensificar, extender y escalar. Asimismo, podemos encontrar momentos de negociación por un tercer actor social, por lo general el Estado o algunas de sus instituciones. El conflicto puede entrar en un proceso de latencia y volver a resurgir en algún otro momento o contexto histórico. No todo conflicto es resuelto, pudiendo permanecer en latencia por varios años o disolverse.

Por último, los conflictos en el territorio en los cuales nos enfocaremos están sujetos a ser significativos pedagógicamente. Por lo cual los mismos, deben ser relevantes para la geografía escolar teniendo una relación con el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. La autora Fernández Caso (2011) nos aporta otros criterios a tener en cuenta como: de significatividad epistemológica de los saberes escolares, de relevancia social y de significatividad psicológica de los saberes escolares.

En cuanto al concepto *territorio* el enfoque relacional toma el concepto de territorialidad acuñada por Howard en 1920 asociado hacia lo biológico. Fue Sack al plantear el concepto, en el contexto de la geografía humanista, para comprender ciertos patrones espaciales de comportamiento quien dio un salto cualitativo al concepto. El territorio nace de las estrategias para controlar áreas, necesarias para la vida social, es decir, una acción consciente orientada a controlar e incidir sobre las acciones de otros, tanto en lo que respecta a las

posibilidades de localización (fijos) cuanto a las de circulación (flujos) (Benedetti, 2011 p. 49) La territorialidad se define como “estrategia de un individuo o grupo de afectar, influir o controlar personas, fenómenos y sus relaciones, a través de la delimitación y ejerciendo control sobre un área geográfica. Esta área puede ser denominada territorio” (Sack, 1986 p. 17). De esta manera, la territorialidad no es una facultad exclusiva de los Estados Nacionales.

El territorio según la geografía regional que parte de una renovación epistemológica de la década del ochenta. El concepto de región y el de territorio, en esta propuesta, se confunden y tienen una función equivalente. La región asume una función similar a la que en otras propuestas recibe el territorio, en el sentido de remitir a un espacio acotado, controlado material o simbólicamente por un determinado sujeto. (Benedetti, 2009). Hasta aquí los enfoques mencionados recuperan al territorio como un concepto o una referencia otorgándole a dicha noción una dimensión analítica, sea cual sea el encuadre epistemológico.

El territorio desde el enfoque del desarrollo parte de un consenso general de distintos organismos internacionales o nacionales ocupados de diseñar políticas de desarrollo, como el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el Banco Mundial (BM), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). No se puede hablar de un cuerpo teórico consistente, sino de un cúmulo de nociones instrumentales, donde no son formuladas por profesionales formados en el ámbito académico.

En cuanto al concepto *estrategias de enseñanza* partimos de la premisa que las representaciones de los docentes sobre el conflicto en el territorio mediatizan las decisiones pedagógicas en relación con las estrategias de enseñanza. A partir de allí, definimos el término distanciado de la concepción de estrategia de enseñanza como técnicas o metodología de forma mecánica. Dansereaus (1985) las define como la secuencia integrada de procedimientos o actividades que se eligen con el propósito de facilitar la adquisición, almacenamiento y/o utilización de la información. Lawrence Stenhouse (2005) vincula el término estrategia de enseñanza al de métodos de enseñanza parece aludir más a la planificación de la enseñanza y del aprendizaje basándose en principios, y conceder más importancia al juicio del profesor (Enciclopedia de Pedagogía Práctica, 2005). Las estrategias de enseñanza son también consideradas como medios o recursos para prestar la ayuda pedagógica. Por esta razón el docente debe poseer un bagaje amplio de estrategias, conociendo qué función tienen y cómo pueden utilizarse apropiadamente. (Frida y Hernández, 1999). En el presente proyecto adherimos a la definición de Anijovich y Mora que sostiene “como el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué” (Anijovich y mora, 2021 p.23). Algunas estrategias que podemos mencionar son: lluvia de ideas, cuestionarios, guía de estudio, análisis de imágenes o esquemas gráficos, debates, discusiones dirigidas, role playing, taller, resolución de ejercicios o situaciones problemáticas, el abordaje de problemas y proyectos, aprendizaje cooperativo, problematización de contenidos etc. En el campo de la geografía existen estrategias propias de la disciplina como: el estudio de caso, el análisis de imágenes satelitales, confección y lectura de mapas.

Estos conceptos forman parte de las dimensiones de nuestro trabajo y se tomaran algunos de ellos para analizar las *planificaciones docentes anuales*.

Primeros datos

En esta primera etapa del trabajo de campo se analizaron las *planificaciones anuales* de tres docentes del espacio curricular geografía del nivel secundario. El docente A presentó la planificación del 3 año. El docente B presentó la planificación del 3 y 5 año y el docente C con las de 2 y 5 año. Para el análisis consideramos como dimensiones: el territorio, el conflicto, actores sociales, estrategias docentes y el diseño curricular correspondiente.

En cuanto a la primera dimensión el *territorio* observamos que el mismo parte de un recorte de escala propuesto por el *diseño curricular*. El docente A trabajó en el territorio argentino al igual que el docente B. Mientras que el docente C se enfocó en América Latina y el territorio argentino. Las escalas utilizadas en las planificaciones docentes parten de la propuesta del diseño curricular.

En cuanto a la dimensión *conflicto*, el docente A presenta una planificación con una visión del concepto ligado al aspecto político-estatal principalmente y luego económico. Proponiendo un aspecto tradicional sin un abordaje en profundidad. El docente B para el mismo año que el docente A presenta una planificación con una visión del *conflicto* similar al docente A ligada a lo político. Sin embargo, agrega el ambiente como otro aspecto al conflicto. Asimismo, este docente, para el 5 año de la educación secundaria plantea una concepción política y económica. Por último, el docente C presenta al *conflicto* con una mayor complejidad conceptual trabajando con aspectos políticos, ambientales, sociales y económicos. Menciona como contenidos problemáticos de soberanía entre países latinoamericanos, trabaja con el concepto de poder, fábricas recuperadas, deuda externa, incluyendo la teoría de las desigualdades.

En cuanto a los *actores sociales*, el docente A tomó al Estado y distintos organismos internacionales como actores principales. Sin embargo, aparecen en menor medida movimientos sociales y empresas. El docente B no presenta como actores al Estado y las empresas en la planificación del 3 año. En cuanto a la planificación para el 5 año no se expresan actores sociales de manera clara. Por último el docente C, en la planificación para el 2 año menciona al Estado, empresas, movimientos sociales y trabajadores. En cuanto a la planificación del 5 año el docente menciona los mismos actores sociales agregando empresas agrarias y campesinos.

Para la dimensión estrategias de enseñanza el docente A presenta estudios de caso como: Tandil, Selva Misionera, Acuífero Guaraní, Movimientos sociales piqueteros. Los mismos son expresados sin problematizar. El docente B no menciona ninguna *estrategia de enseñanza*. En cuanto al docente C, expresa como estrategia el estudio de caso y el uso de mapas. Menciona por ejemplo el avance sojero en el Amazonas donde se expresa una problematización y el movimiento zapatista sin mayor profundización.

Por último, en cuanto a la dimensión del *diseño curricular* para el 3 año de la educación secundaria se propone.

(...) el abordaje propuesto para este año conserva, como para otros del ciclo, una perspectiva anclada en la Geografía Social, reconociendo en ella el lugar de la política, la economía, el ambiente y la cultura como dimensiones

interdependientes en la conformación del espacio. Y ello en virtud de que todo espacio es a la vez:

- político, objeto y sujeto de relaciones de poder;
- económico, en consideración a las relaciones de producción que lo estructuran y él mismo contribuye a estructurar;
- ambiental, dado que es una confluencia de elementos construidos y físico-naturales;
- cultural, en el sentido de que es significado, vivido y representado en acuerdo con valores y costumbres que también contribuyen a crearlo y recrearlo, por ejemplo, por medio de la imaginación geográfica. (2008 pag.125)

En este sentido, observamos que el docente A y B que planifican para el tercer año no abordan todos los aspectos propuestos por el *diseño curricular*. Si bien el diseño toma al Estado como un actor social menciona otros que no son abordados por los docentes como trabajadores, agricultores etc. En cuanto a las estrategias de enseñanza el diseño menciona una gran variedad y brinda ejemplo que en su mayor parte no son tomados por ambos docentes.

En relación al docente C y la planificación para el 2 año el *diseño curricular* propone:

Concebir el espacio y el espacio latinoamericano como político, económico y cultural a la vez que histórico y relacional está en la base de estas consideraciones para la enseñanza del 2° año de la SB (2007 pág. 111)

Se observa en el docente C un abordaje del conflicto mas complejo y vinculado a la propuesta del diseño coincidentemente con una diversidad de actores sociales. En cuanto a las estrategias de enseñanza, son escasas en relación a las mencionadas por el diseño.

Para el 5 año el *diseño curricular* .

(...) concibe al espacio geográfico como el producto y el medio de la política, en tanto es objeto y sujeto de relaciones de poder; de la economía, desde el momento en que la misma refiere a las relaciones de producción que estructuran el espacio, y de la cultura, al considerarse que el mismo espacio es significado, vivido y representado por diferentes sujetos sociales según las percepciones, valores y costumbres generadas en la interacción social. (2011 pág. 11)

El docente B no presenta en su planificación la visión integral del conflicto que propone el diseño. Sin embargo, el docente C posee una mayor congruencia con el diseño. En cuanto a las estrategias el docente B no menciona ninguna y el docente C menciona solo dos que aparecen en el diseño.

Conclusión

En la presente ponencia nos propusimos abordar uno de los objetivos específicos propuestos: Identificar y caracterizar las representaciones docentes sobre la noción conflictos en el territorio y su relación con: a) su postura epistemológica; b) los conceptos estructurantes que organizan sus prácticas de enseñanza; c) sus saberes de referencia. d) estrategias de enseñanza, particularmente los conceptos estructurantes y las estrategias de enseñanza.

Los primeros datos obtenidos a partir del análisis de las planificaciones de tres docentes que dictan el espacio curricular geografía en diferentes cursos del nivel secundarios nos permiten arribar a algunas conclusiones.

Observamos que las planificaciones cumplen con los contenidos que plantea al diseño. La diferencia la encontramos en el abordaje de los mismo, la problematización o su ausencia y una noción conflicto desde un solo aspecto, por lo general político coincidiendo con la concepción tradicional. En cuanto, a las estrategias de enseñanza se observan un abordaje escaso en la planificación. Este dato deberá ser analizado junto con el libro de temas, carpeta de estudiantes y observación de clase.

Consideramos que las concepciones, ideas, saberes, preconcepciones etc. que poseen los docentes mediatizan la lectura y aplicación del diseño. De esta manera, el diseño curricular no se aplica directamente en las aulas. Hay una mediación docente que realiza una selección de contenidos y estrategias. Esta primera conclusión, nos acerca a nuestra hipótesis “Partimos de la idea de que el conflicto en el territorio en la práctica de los docentes, no posee la mirada pedagógica-disciplinar propuesta por el diseño. De esta manera, nuestra hipótesis sostiene que las representaciones de los docentes sobre conflictos territoriales en el aula son condicionadas por prejuicios, preconcepciones, ideología y experiencias personales que mediatizan las estrategias de enseñanza.

Referencias bibliográficas

- Aisenberg, B y Alderoqui, S** (1994). Didáctica de las Ciencias Sociales. Paidós
- Alonso, L.** (1998). Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en la práctica de la sociología cualitativa. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3880081>
- Álvarez, G.** (2017). Hegemonía y curriculum en los Diseños Curriculares de la materia de Geografía de la provincia de Buenos Aires: notas sobre geografía social y cultural en el siglo XXI. Kimun revista interdisciplinaria de formación docente año III N°4 enero-junio 2017. Recuperado de: <http://ppct.caiyct.gov.ar/kimun>
- Anijovich, R y Mora, S** (2021) Estrategias de enseñanza: otra mirada al quehacer en el aula Aique Grupo Editor
- Bally, S.** (1978). La percepción del espacio urbano. Conceptos, métodos de estudio y su utilización en la investigación urbanística. Edición Española
- (1989). Lo imaginario espacial y la geografía: En defensa de la geografía de las representaciones.
- Anales de la Geografía de la Universidad Complutense N°9 11-19 Ed. Un. Comp. Madrid. Recuperado de:**
file:///C:/Users/vanes/Downloads/ecob,+AGUC8989110011A.PDF.pdf

- Banchs, M.** (1984). Las representaciones sociales: sugerencias sobre una alternativa teórica y un rol posible para los psicólogos sociales en Latinoamérica. En: Bernardo Jiménez (compilador) Aportes críticos a la Psicología social en Latinoamérica. EDUC
- Bernstein, B. y Díaz, M.** (1985). Hacia una teoría del Discurso Pedagógico En Revista Colombiana de Educación. pp. 107-154. Recuperado de: <https://core.ac.uk/download/pdf/234805273.pdf>
- Benedetti, A.** (2003). Territorio Nacional de Los Andes: entre el éxito diplomático y el fracaso económico, en **Benedetti, Alejandro** (comp.) Puna de Atacama. Sociedad, economía y frontera. Córdoba, Alción Editora, pp. 53-80
- , **A.** (2009). TERRITORIO, concepto clave de la geografía contemporánea”, Revista 12(ntes) DIGITAL para el día a día. Recuperado de <http://www.12ntes.com/wp-content/uploads/12ntes-digital-4.pdf>, pp. 5-8.
- , **A.** (2011). Territorio, lugar, paisaje: prácticas y conceptos básicos en geografía. coordinado por Souto Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires. (Libros de Cátedra)
- Berruecos, L.** (2009). Max Gluckman, las teorías antropológicas sobre el conflicto y la escuela de Manchester. El Cotidiano, núm. 153. Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Azcapotzalco Distrito Federal, México. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32515314.pdf>
- Borgucci, E.** (2005) Las representaciones sociales y el realismo. Revista de Ciencias Humanas y Sociales v.21 n.47 Maracaibo. Recuperado de: https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1012-15872005000200009
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F.** (2005). Representaciones sociales y análisis de datos.
- Cadenas Vargas, E.** (1993) La teoría del conflicto: esbozo de síntesis. Revista convergencia. Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública. UAEM. Recuperado de: file:///C:/Users/Vanesa/Downloads/10438-13-37285-1-10-20180517.pdf
- Cordero, S. y Svarzamn, J.** (2018). Hacer geografía en las instituciones educativas: reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Noveduc
- Espinoza Freire, E.** (2019). Las variables y su operacionalización en la investigación educativa. Segunda parte. Conrado vol.15 no.69 Cienfuegos oct.-dic. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442019000400171
- Espinosa Hernández, R.** (2015) Aproximaciones para una geografía crítica del conflicto: Henri Lefebvre y la producción del espacio. Posgrado en Geografía-Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de: <http://observatoriogeograficoamericatlatina.org.mx/egal15/Teoriaymetodo/Pensamientogeografico/05.pdf>
- Fernández Caso, M. V.** (2007). Geografía, nuevos temas, nuevas preguntas, un temario para su enseñanza. Ed.Biblos
- Fernández Caso M. V** (coord) (2007). Geografía y territorios en transformación: nuevos temas para pensar la enseñanza. Noveduc Buenos Aires
- Fernández Caso, M. V y Gurevich, R.** (dirs.) (2014). Didáctica de la Geografía. Prácticas escolares y formación de profesores. Biblos
- Finocchio, S.** (coord). (1997). Enseñar Ciencias Sociales. Editorial Troquel
- Gallegos, J.** (1998). La secuenciación de los contenidos curriculares: principios fundamentales y normas generales. Revista educación N° 315 pp 293-315. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71731/00820073004024.pdf?sequence=1&isAllowed=>

- Gutiérrez Delgado, J. Gómez Contreras, F. y Gutiérrez Ríos, C.** (2018). Estrategias Didácticas de enseñanza y aprendizaje desde una perspectiva interactiva. Recuperado de: <https://docplayer.es/140119361-Estrategias-didacticas-de-ensenanza-y-aprendizaje-desde-una-perspectiva-interactiva.html>
- Harvey, D.** (2012). Ciudades rebeldes. Del derecho de la ciudad a la resolución urbana. Edición Akal
- Hollman, V.** (2007) Imágenes y visualidades de la cuestión ambiental en la geografía escolar argentina. Recuperado de: <https://iesbolivar-cba.infod.edu.ar/sitio/upload/hollman.pdf>
- Jodelet, D.** (1986) "La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría". En: Moscovici, S. "Psicología Social II" Ediciones Paidós
- (2000), "Representaciones sociales: contribución a un saber sociocultural sin fronteras" en D. Jodelet y A.
- Guerrero, Develando la cultura. Estudios en representaciones sociales, México, Facultad de Psicología-UNAM,**
- Insaurralde, M.** (coord.). (2016). Ciencias Sociales: líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas. Noveduc.
- Lefebvre, H.** (1973). De lo rural a lo urbano.
- Materán, A.** (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa Geoenseñanza, vol. 13, núm. 2, julio-diciembre pp. 243-248. Universidad de los Andes San Cristobal, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=36021230010>
- Mattarollo, L.** (2021) La teoría del conflicto social de John Dewey. Revista Tópicos de filosofía de Santa Fe. Publicación continua n°45. Universidad Nacional del Litoral. Recuperado de: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/223702/CONICET_Digital_Nro.ac83c094-c86c-48ce-8900-e537d7951e7f_C.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Méndez, R.** (2008). Trayectorias recientes de la Geografía: algunos problemas y potencialidades para su enseñanza. Revista Huellas n° 12. Recuperado de: file:///C:/Users/vanes/Downloads/MENDEZ-R-TRAYECTORIAS-DE-LA-GEOGRAFIA-PARA-SU-ENSEÑANZA.pdf
- Monteleone, A.** (2008) Tesis de Licenciatura. El abordaje del territorio en el aula: una aproximación al aprendizaje
- MOSCOVICI, S.** (1979). El psicoanálisis, su imagen y su público, Buenos Aires, Huemul.
- MOSCOVICI, S y Hewstone M.** (1986). "De la ciencia al sentido común" en S. Moscovici, Psicología social II, Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales. Desde la investigación acción. Universidad Nacional de San Martín
- Moraes, A.** (2006). Pequeña historia crítica. GEOUNTREF-EDUNTREF. Recuperado de: https://www.academia.edu/10164895/1563057194_Moraes_Geografia_peque%C3%B1a_historia_critica
- Nin, M. y Leduc S.** (2009). Geografía y cambio curricular. Enseñanza desde nuevas perspectivas: Núcleos de Aprendizaje Prioritario (NAPs) Sección aportes para la reflexión. Departamento e Instituto de Geografía, UNLPam Huellas n° 13 (2009) Geografía y cambios curriculares (pp. 239-247) Recuperado de: <https://repo.unlpam.edu.ar/bitstream/handle/unlpam/2692/n13a10aportes.pdf?sequence=1>
- Lacolla, L.** (2005) Representaciones sociales: una manera de entender las ideas de nuestros alumnos. Revista ierRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3. Recuperado de: // revista.iered.org
- Llancavil, D.** (2015). Uso de metodología indagatoria para la enseñanza del espacio geográfico. Revista Giramundo, 2, 39-49.
- (2015). Una propuesta didáctica para la enseñanza del espacio geográfico. Revista IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia, 81,15-21.

- (2018). Trabajo de campo: producción y significancia de conocimiento geográfico. *Perspectiva Educativa*, 57(2), 143-162.
- Olcina Cantos, J.** (1996). La geografía hoy: reflexiones sobre el pensamiento geográfico, la región y la docencia de la geografía. N° 16 pp 93-114 Instituto Interuniversitario de Geografía Alicante. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/176/17654245007.pdf>
- Peña Reyes, L** (2008) Reflexiones sobre las concepciones de conflictos en la geografía humana. Cuadernos de Geografía. Revista. N° 17
- Vergara Quintero, M** (2008) La naturaleza de las representaciones sociales. *Rev.latinoam.cienc.soc.niñez juv* vol.6 no.1 Manizales Recuperado de: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1692715X2008000100003&script=sci_arttext
- Ruiz Restrepo, J** (2008) Elementos para una teoría del conflicto. Universidad de Antioquia. Facultad de Ciencias Sociales y Humanas . CEO centro de estudios de opinión. Recuperado de: https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/2336/1/RuizJaime_2005_ElementosTeoriaConflicto.pdf
- Rodríguez Lestegás, F.** (2002). Concebir la geografía escolar desde una nueva perspectiva: una disciplina al servicio de la cultura escolar. *Boletín De La Asociación De Geógrafos Españoles*, (33). Recuperado de <https://bage.age-geografia.es/ojs/index.php/bage/article/view/421>
- Santos, M.** (1990). Por una geografía nueva. España-Calp
- Southwell, M. y Boulan, N.** (2019). Política de formación docente en la provincia de Buenos Aires (2004-2007): Curriculum, horizontes formativos y praxis política. *Revista Estado y Políticas Públicas* (13), 61-82. En Memoria Académica. Recuperado de: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11967/pr.11967.pdf
- Torres, E** (2015) Conflicto Social: Orientaciones Colectivas y Políticas. *Dike. Revista de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Puebla.* Año 9, N° 17 <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/dike/article/viewFile/32307/29302#:~:text=Para%20Weber%2C%20el%20conflicto%20social,a%20guiar%20fin%20y%20medios.>
- Trinca Figuera D** (2006) Paisaje natural, paisaje humanizado o simplemente paisaje. *Revista Geográfica Venezolana*, Vol. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/3477/347730363007.pdf>
- Valcarcel Ortega, J** (2000). Los horizontes de la geografía. *Teoría de la geografía.* Editorial Ariel S.A Barcelona
- Weber, M.** (1982). Escritos políticos. (tomo I) Folios Ediciones
- Wilian M. Peralta.** (2015). El docente frente a las estrategias de enseñanza aprendizaje. *Revista Vinculando.* Recuperado de: <https://vinculando.org/educacion/rol-del-docente-frente-las-recientes-estrategias-de-ensenanza-aprendizaje.html>

Documentación Oficial Consultada

- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.**(1999) Tomo I.Tomo II del Diseño Curricular Jurisdiccional para la Formación Docente de Grado
- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2006): 1º año ESB / coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/educacion_secundaria_1deg_ano.pdf

- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2007): 2º año
ESB /coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y
Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/202105/educacion_secundaria_2deg_ano.pdf
- Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2008): 3º año
ESB /coordinado por Ariel Zysman y Marina Paulozzo - 2a ed. - La Plata: Dir. General de Cultura y
Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado de: https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/educacion_secundaria_3deg_ano.pdf
- Diseño Curricular para la Educación Secundaria** (2010): Marco General para el Ciclo Superior coordinado
por Claudia Bracchi. -1a ed.- La Plata. Recuperado de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Marco%20general.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires** (2019) Marco Curricular Referencial.
-1a ed. - La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. Recuperado
de: <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/Marco%20curricular.pdf>