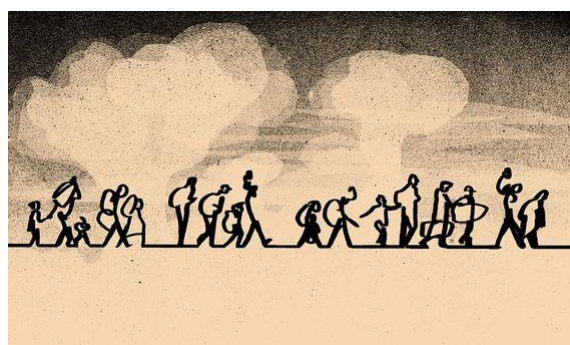


**ESPECIALIZACIÓN EN DIDACTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES
MENCION EN GEOGRAFÍA**

TRABAJO INTEGRADOR FINAL

La enseñanza de las migraciones forzadas desde la geografía de género. Una propuesta para la escuela secundaria de la provincia de La Pampa.



Autora: Prof. María Florencia Lugea Nin

Directora: Esp. Mariela Hirtz

Índice

Introducción.....	3
Justificación.....	7
Capítulo 1: Marco teórico sobre las migraciones y la perspectiva de género.....	10
1.1 Consideraciones respecto a la situación actual de las migraciones	10
1.2 Algunos acuerdos y convenciones en relación con las migraciones.....	15
1.3 La Geografía de género y la innovación sobre la definición de movimientos forzados.	17
1.3.1 Los estudios de género en la geografía.....	17
Capítulo 2: Análisis de documentos curriculares.....	24
2.1 ¿Cómo aparecen en los documentos oficiales la perspectiva de género y las migraciones forzadas?	24
2.2 ¿Cómo aparecen las categorías de desplazados, migrantes, refugiados y género en los Materiales para docentes?	27
2.3 Migraciones, derechos humanos y ESI en las propuestas editoriales	31
Capítulo 3: Enfoques metodológicos.....	35
3.1 Geografía, ciencia social y crítica	35
3.2 La Ciudadanía global y la literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales.....	42
3.3 Utilización de testimonios para enseñar en la escuela secundaria	45
3.4 Escenas deshumanizantes en diferentes escalas territoriales.....	48
Capítulo 4: Propuesta didáctica	53
4.1 Fundamentación	53
4.2 Secuencia	56
4.3 Algunas reflexiones.....	78
Bibliografía:	79

Introducción

La siguiente propuesta de enseñanza corresponde al Trabajo Integrador Final de la carrera “Especialización en Didáctica de las Ciencias Sociales” con mención en Geografía. Considero que esta carrera me permitió desarrollar herramientas y experiencias para fortalecer la formación docente en relación a la preocupación sobre la generación de estrategias significativas para la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales en las escuelas secundarias.

Las aulas del siglo XXI son permeables a lo que sucede en las distintas escalas que interpelan a lo global y lo local, aspecto que se aprecia cuando se indaga en los conocimientos que presentan las y los estudiantes. En este sentido, Raquel Gurevich afirma que “el significado de “lo local”, subsume múltiples escalas de análisis (local, regional, nacional, global)” (2006, p. 6). Los medios de comunicación actuales, tales como las redes sociales, los juegos virtuales, comunican a las y los adolescentes con un mundo lejano, que paradójicamente, pareciera alejarlos de sus contextos inmediatos. Es por eso que la enseñanza de la geografía debería abordar en estas aulas, aspectos que son significativos para comprender el juego local – global, en los que se generen debates, intercambios, opiniones sobre lo que sucede en el territorio cercano y lejano. Este interjuego de escalas permite recuperar y fortalecer saberes que son de la cotidianidad de las y los estudiantes en relación con conceptos propios de la geografía. Los desafíos, problemáticas, debates que se dan en las redes sociales, en las marchas y manifestaciones en las calles, se reproducen en espacios cotidianos de la enseñanza.

Las cuestiones sociales vinculadas a las desigualdades, la pobreza, el ambiente, el género y los debates políticos, por mencionar algunas, son relevantes de tratar en la escuela y en las clases de geografía y las ciencias sociales, siempre y cuando interpielen la realidad social del estudiantado. Es por ello que, cuando se planifica una secuencia didáctica, es importante tener en cuenta la participación de las y los jóvenes en tanto permitan conocer, comprender e involucrarse con su realidad social inmediata. Es decir, que la voz de las y los estudiantes, sus intereses, sus inquietudes, y sus prácticas en la vida cotidiana sean una parte fundamental de la programación de la enseñanza.

Diversos autores se han ocupado del sentido transformador que tiene la enseñanza de la geografía. Haremos mención a la importancia que tiene la construcción de los saberes cuando se motivan actividades que ofrezcan posibilidades de construir argumentos y posicionamientos. Es por ello que metodológicamente, la búsqueda de información, la participación ciudadana e investigación de las y los estudiantes, serían propuestas que arriban a ofrecer otras miradas y construir argumentos y posicionamientos frente a las cuestiones sociales. En este sentido, para trabajar lo mencionado se propone recuperar el concepto de literacidad crítica (Santisteban, 2016).

Respecto de la enseñanza de la geografía, Tobío (2016), propone avanzar en una enseñanza orientada hacia la emancipación para la transformación personal y social, los cuales son aspectos significativos al momento de la planificación, ya que nos invitan a la búsqueda de otros materiales y la organización de secuencias didácticas en otras lógicas que permitan profundizar el abordaje del tema planteado. Fittipaldi y Giraldi (2023) proponen repensar los métodos de enseñanza para que el sentido en el aula no sea meramente “el de calificar”, sino el de formar a partir de “propiciar la investigación autónoma a partir de distintas fuentes, e incentiva la creatividad en la manera de seleccionar, procesar, interpretar y presentar sus resultados” (Fittipaldi y Giraldi, 2023, p. 89). En este sentido, y en relación con la complejidad del mundo actual, el abordaje de problemáticas y situaciones “requerirá de una profundización, por parte de los distintos grupos y comunidades, de información, relatos, testimonios, estadísticas y de un cúmulo de imágenes culturales, sociales, étnicas, laborales, productivas y paisajísticas diversas” (Gurevich, 2005, p. 2). En suma, los aportes de las y los autores mencionados consideran relevante la búsqueda de nuevos recursos para la enseñanza que acompañen las innovaciones teóricas. En el caso de esta propuesta de enseñanza, nos convoca mirar las migraciones como parte del mencionado complejo conjunto de problemas y procesos que hacen al mundo actual, y de una temática que requiere recuperar distintas fuentes para anclar en sus diversos matices. La perspectiva de género se ha seleccionado como eje transversal en la propuesta, porque es relevante al momento de comprender la complejidad de los procesos y porque permite trascender y tensionar muchos de los sentidos que circulan en los medios de comunicación y en los materiales escolares y curriculares que circulan en la provincia de La Pampa.

Me desempeño como profesora en Geografía en el nivel secundario en la Provincia de La Pampa. Para el presente trabajo hemos seleccionado un recorte conceptual para el abordaje en un cuarto año de una escuela secundaria, cuya planificación se elabora en base los Materiales Curriculares¹ de la provincia de La Pampa (MCE, 2013). La institución es un colegio que se ubica a 15 cuadras del centro de la ciudad de Santa Rosa, de gestión privada (en La Pampa todos los colegios de gestión privada son subsidiados por el Estado provincial y responden a los lineamientos educativos del Ministerio de Educación). Los grupos de estudiantes de la institución suelen ser numerosos. La mayoría de ellas y ellos pueden acceder a los materiales de trabajo (carpeta, mapas, diferentes tipos de útiles escolares, libros de textos o fotocopias). El colegio tiene una plataforma en donde se pueden subir materiales específicos, ya sean textos, links de acceso a videos, informes, entre otros. Las y los estudiantes del Colegio Secundario generalmente muestran interés en temáticas geográficas, se suelen mostrar dispuestos a la lectura de nuevos materiales, en la búsqueda de información por sus propios medios, lo cual implica al momento de planificar las clases, a indagar en recursos y preguntas atractivas que ameriten la formulación de argumentos, a partir de ofrecerles la oportunidad de conocer otras realidades y perspectivas.

La perspectiva de género en la enseñanza ofrece la oportunidad de otorgar la voz a los colectivos que están invisibilizados. La geografía de género, dentro de la geografía humana, aporta a la comprensión sobre la organización espacial y las experiencias en el espacio desde una perspectiva de género. En este sentido, propiciar acercamientos entre la producción académica de la Geografía al campo de la didáctica, permite una “renovación conceptual, metodológica y pedagógica de la enseñanza” (Guberman, 2019, p.62). Por lo tanto el uso de la categoría puede resultar útil para pensar la espacialidad de la vida cotidiana (Guberman, 2019 p.62).

En este sentido, tomamos el caso de las personas migrantes, primero porque permite el análisis de una realidad actual compleja y que involucra a todas las escalas con

¹ En la provincia de La Pampa se denominan “materiales curriculares” al diseño curricular, a las producciones de materiales educativos, entre otros. Es más frecuente encontrar esta definición, en vez de “Diseño curricular”. Es por ello que a partir de este momento en el trabajo se mencionara de esa manera.

diferentes causas y consecuencias en los territorios, y en segundo lugar, por tratarse de una temática de los materiales curriculares presentes para la enseñanza de la geografía en el cuarto año de la escuela secundaria de la provincia de La Pampa.

En el marco de las migraciones, la categoría de personas refugiadas cumple un rol importante para la comprensión de situaciones conflictivas desde la perspectiva de los derechos humanos y de género. Se pretende hacer foco en cómo afecta este proceso a las mujeres y el rol que muchas de ellas desempeñan para superar estos contextos de crisis. Esta temática se relaciona con la formación en ciudadanía y con las finalidades de la enseñanza de la geografía, entre ellas, formar para la vida democrática y el respeto a los derechos humanos. Es por ello, que en el presente trabajo se proponen actividades y materiales que permitan expresar estas finalidades docentes.

Justificación

Viviana Zenobi afirma que “La escasez de materiales pensados para atender las necesidades y demandas de los docentes ha sido, y aún es, una de las deudas más urgentes de los organismos de gestión política y un reclamo reiterado por parte de ellos” (2013, p. 13). Es este uno de los fundamentos desde el que se piensa el presente TIF, ya que en los materiales curriculares que se han analizado para la elaboración de esta propuesta de enseñanza, dan cuenta de la falta de aproximaciones a un enfoque en el que dialoguen la perspectiva de género y las migraciones forzadas en la enseñanza de la geografía.

Santisteban (2019) expresa que los problemas sociales relevantes son imprescindibles para la enseñanza de competencias sociales y ciudadanas, para la formación del pensamiento crítico y participativo. La formación de ciudadanos críticos, comprensivos, solidarios, empáticos debe estar atravesada por la enseñanza de conflictos sociales y cuestiones controvertidas de espacios cercanos y lejanos a sus contextos, mediados por profesores de geografía, historia y ciencias sociales. Pagés y Sant Obiols (2011) proponen incluir en la enseñanza de temas controvertidos, de problemáticas relevantes que sean contadas o abordadas desde la perspectiva de género. Incorporar relatos de mujeres es una decisión acorde con los nuevos contextos. Visibilizar a las mujeres en la enseñanza de la geografía como de las ciencias sociales es un rol fundamental que cumplen las y los profesores a la hora de seleccionar y recortar material para enseñar. Hoy en día se encuentran alternativas y materiales en donde se visibiliza el rol de las mujeres en la historia y geografía, en distintos espacios y tiempos.

Las ideas de los autores mencionados argumentan la selección de la temática-problemática identificada, ya que la situación actual de los refugiados y refugiadas, especialmente las mujeres que son forzadas a desplazarse, es una problemática actual, candente y poco presente en los libros de textos de la educación secundaria y no está explícita en los materiales curriculares. Como afirman Gurevich y Ajón (2019), es importante realizar un interjuego de escalas global-local para enseñar problemáticas contemporáneas globales,

Así, enseñar las sociedades y los territorios en tiempos globales requiere proponer situaciones de trabajo didáctico que contemplen la incertidumbre, la diversidad de

múltiples elementos simultáneos, dinámicas con velocidades diferentes y nuevos tipos de relaciones globales y locales. Apelamos, entonces, a cúmulos de imágenes culturales, sociales, étnicas, laborales, productivas y paisajísticas diversas, todas ellas presentadas en contexto. De allí que nos resulte útil el concepto de acontecer homólogo (Santos, 1996) para dar cuenta de la simultaneidad de la vida y de la indisociación de sus planos y dimensiones (Gurevich y Ajón, 2019, p.8).

Siguiendo a Ortega Valcárcel (2004), Gurevich (2005), Zenobi (2009), Díaz (2014), la Geografía social debe ser una ciencia crítica si pretende adquirir la relevancia social. La Geografía crítica presenta una perspectiva sensible y abierta a las contradicciones de un régimen social que se sostiene sobre la producción y reproducción de la desigualdad, de la degradación y deterioro del entorno físico, natural y social; que surge a finales de los años setenta, y comienza a denunciar a los sectores de poder y a asumir un compromiso con el surgimiento de un nuevo orden social. Es decir, que es una ciencia que desde la perspectiva de la enseñanza contribuye a la formación de ciudadanía.

Una problemática social relevante como los desplazamientos forzados, por su actualidad y por su significación desde la perspectiva de los derechos humanos, se enmarca en lo que López Facal (2011) denomina un conflicto social candente,

Hemos optado por denominar «conflictos sociales candentes» a lo que en Francia suele denominarse «questions vives». Nos ha parecido una expresión más transparente en castellano porque se trata de asuntos que generan conflicto y dividen a la sociedad en un determinado momento dando lugar a opiniones contrapuestas, que se expresan con cierta vehemencia y generan algún tipo de confrontación (Lopez Facal, 2011, 67).

En el caso de nuestro estudio, la controversia se manifiesta en los medios de comunicación, en las resoluciones que adoptan los Estados, en las diferentes opiniones de la ciudadanía en general, en las contradicciones respecto a la legislación internacional y las legislaciones de los Estados. Por este motivo, la enseñanza de las ciencias sociales adquiere, en palabras de Pagés "(...) la responsabilidad de animar a los estudiantes a pensar críticamente los problemas políticos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad" (Pagés, 1998, p. 161).

La Geografía escolar renovada, insiste en la necesidad de problematizar la realidad, de hacer evidentes los conflictos. Estos objetivos se logran si la o el docente adopta una postura crítica, comprometida, y a partir de la problematización de los fenómenos no solo estimulará el interés sino que además facilitará los aprendizajes.

Promover una enseñanza con diversas fuentes de información, es decir, con nuevos materiales, como el trabajo con artículos periodísticos, el trabajo con imágenes, el trabajo con testimonios significa implementar nuevas formas de aprender contenidos geográficos. La inclusión de nuevos materiales no es lo único que debemos considerar al momento de pensar una enseñanza de la geografía renovada, sino que esto se relaciona con el contexto áulico y escolar, con el rol del docente y la mirada sobre su disciplina, el curriculum y el proyecto educativo (Zenobi, 2011).

La ciencia geográfica se ha ocupado del estudio de los desplazamientos humanos desde sus inicios, sin embargo, en la actualidad existen diversas maneras de relación entre las y los migrantes y los espacios geográficos. Es por ello que se revitalizan las perspectivas de análisis de las trayectorias y formas de vida que construyen en el transcurso de sus desplazamientos.

En el presente Trabajo Final Integrador se desarrollará una propuesta de enseñanza para cuarto año del ciclo orientado de la escuela secundaria de la provincia de La Pampa, en la cual, siguiendo los materiales curriculares, se abordan problemáticas geográficas mundiales. En este escrito se plantea la enseñanza de la temática de las migraciones de las mujeres en el contexto global y se hace foco en los desplazamientos forzados como problemática socialmente relevante.

El trabajo está organizado en cuatro capítulos, en el número uno se presenta un marco teórico para analizar la temática de las migraciones desde la perspectiva de la geografía de género y las categorías conceptuales que enmarcan el trabajo. En el capítulo número dos se analiza la presencia de la problemática en documentos curriculares, tanto en los materiales curriculares de la provincia de La Pampa, como también documentos oficiales y en las propuestas editoriales. En el capítulo número tres se plantean enfoques metodológicos para comprender la problemática de las mujeres migrantes, se tiene en cuenta el rol de la geografía como ciencia social y crítica y la literacidad crítica, también se recuperan algunas estrategias para desarrollar en las aulas. En el capítulo número cuatro se plantea la propuesta de enseñanza con su fundamentación, desarrollo y evaluación. Por último, se presentan las reflexiones finales.

1.1 Consideraciones respecto a la situación actual de las migraciones

Si bien el proceso migratorio a nivel mundial es un proceso que puede reconocerse a lo largo de la historia de la humanidad, en los últimos tiempos se ha profundizado la crisis de la población refugiada y desplazada. Asimismo, este proceso nunca había ocupado un papel preponderante y destacado en los medios masivos de comunicación y en la agenda global. En este contexto, se considera que resulta indispensable que sea parte de la agenda de la educación geográfica desde un abordaje multidimensional. Por otra parte, el abordaje de esta problemática de relevancia territorial con adolescentes y jóvenes de Argentina forma parte del compromiso asumido con la enseñanza de temas y problemas que atraviesan ciudadanos de diferentes latitudes. En síntesis, instalar los debates acerca de los conceptos de desplazados y refugiados posibilita un acercamiento a las realidades del sur global.

En la década del setenta se inició un proceso que fortaleció la circulación de capitales y la globalización de la economía que generó nuevas condiciones para la movilidad por cuestiones laborales. “Este aumento en la movilidad de capitales y de información no es del mismo tenor y no tiene correlato en las facilidades de la circulación poblacional” (Aruj, 2015, p. 124). Es decir, que los procesos de desplazamientos de mano de obra no implican necesariamente que el mercado laboral sea globalizado. El control de las fronteras, ya sea de manera tangible o intangible se transforman en barreras para detener los crecientes flujos migratorios que coexisten con la libre circulación de bienes, para el comercio y las comunicaciones, para el transporte y la información. De acuerdo con Sassen, “Mientras las nuevas condiciones para las economías transnacionales son producidas e implementadas por los gobiernos y los actores económicos en los países altamente desarrollados, la política de inmigración en estos mismos países permanece cerrada en concepciones más anticuadas sobre control y regulación” (2003, p. 38).

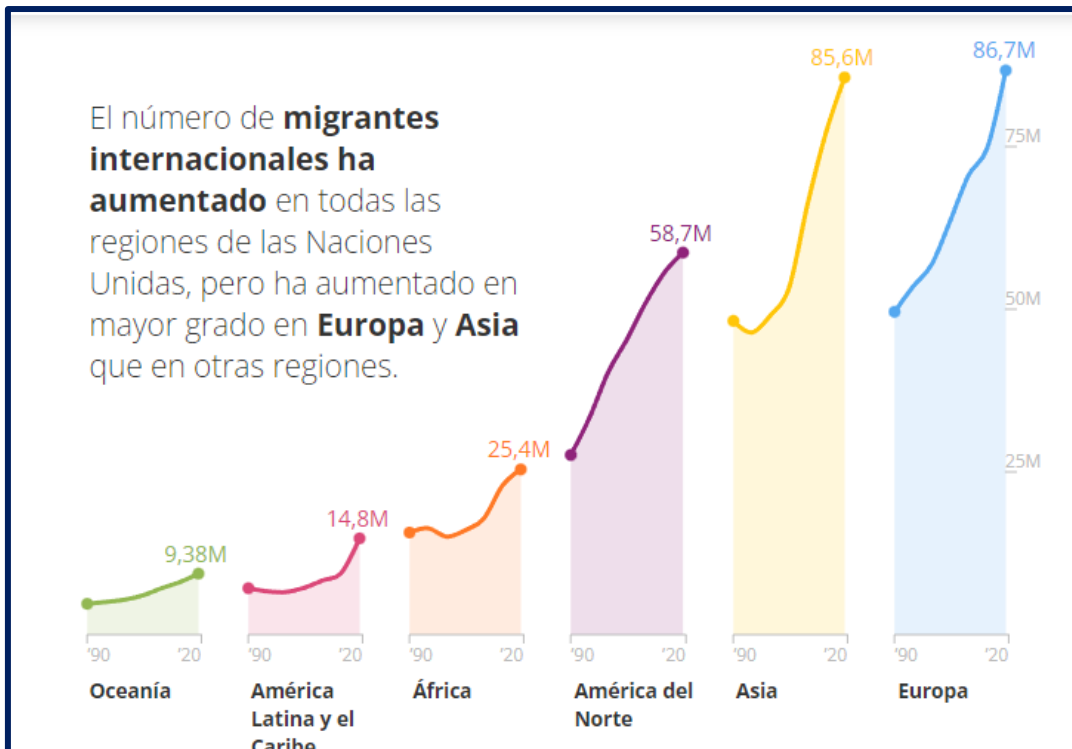
Los medios de comunicación y las tecnologías colaboran en la construcción de vínculos que trascienden las fronteras de los territorios, es así como los migrantes

continúan sus vínculos con las comunidades de origen y los nuevos territorios que habitan de manera simultánea. A estas nuevas configuraciones Velasco Ortiz (1998) las denomina “migración transnacional”, Canales y Zolomski (2001) “transnacionalismo” y Pries (1999) “espacios sociales transnacionales”.

En este nuevo contexto, las escalas internacionales, nacionales, regionales o entre lo urbano y lo rural se desdibujan. En tal sentido Zusman, Lois y Castro (2007, p. 11), expresan que “La imagen que subyacía a diversas concepciones de espacio comienza a ser sustituida por otras concepciones alternativas, como aquella que los concibe como mosaicos complejos y enmarañados, donde se superponen e interpenetran nodos, niveles, escalas y morfologías”. Este escenario de relaciones imbricadas puede ser estudiado con las categorías conceptuales que propone Haesbaert (2004) tales son los conceptos de desterritorialización (del lugar de origen) y reterritorialización (la construcción de otro territorio a partir de acciones y prácticas de los migrantes en su lugar de destino) (Nin y Shmite, 2014).

Según datos de la Organización Internacional de las Migraciones (OIM) (2022) la gran mayoría de las personas que migran no cruzan fronteras internacionales, sino que permanecen dentro de sus países. La cantidad de migrantes internacionales registra un crecimiento a lo largo del tiempo. El total estimado de 281 millones de personas que vivían en un país distinto de su país natal en 2020 es superior en 128 millones a la cifra de 1990 y triplica la de 1970. Aunque solo una pequeña proporción de la población mundial está formada de migrantes internacionales (3,6%), se dan amplias disparidades a nivel de país. En algunos países, como los Emiratos Árabes Unidos, más del 88% de la población son migrantes internacionales. Tal como se observa en la Figura N° 1 Europa y Asia registran el mayor número de migrantes internacionales.

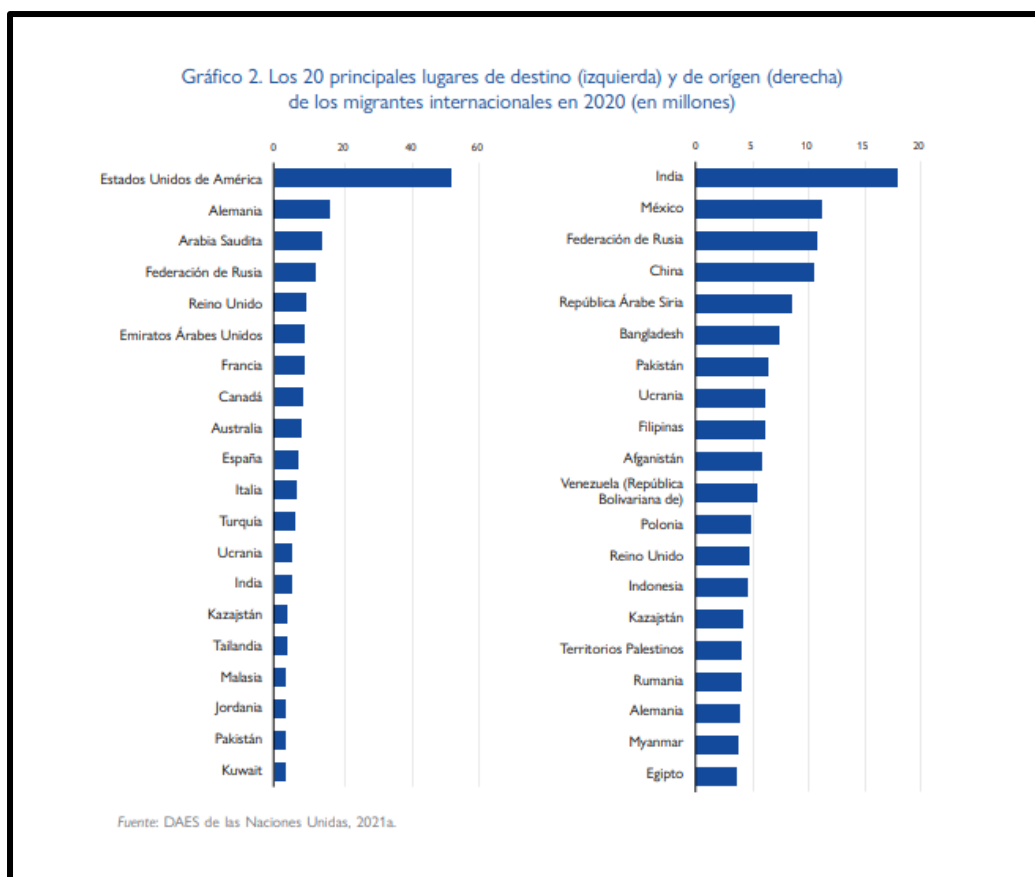
Figura N° 1: Migrantes Internacionales por regiones



Fuente: DAES de las Naciones Unidas. (2021). <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>

Se puede apreciar a partir de los datos presentados en la Figura precedente que las migraciones internacionales forman parte de la cartografía mundial. Si bien existen flujos migratorios que perduran como los sur-norte, son significativos los flujos sur-sur y los norte –norte (Sanchez Barricarte, 2010). En cantidades absolutas se registran algunos corredores migratorios que se destacan sobre otras rutas. Según la OIM (2022) existen 20 corredores bilaterales de migración internacional. En la Figura N° 2 se observan los datos que colocan en los primeros lugares de destino a Estados Unidos, Alemania y Arabia Saudita. Por su parte India, México, Federación Rusa, China y República Árabe Siria son los principales países de origen.

Figura N° 2: Principales lugares de destino y origen de migrantes internacionales



Fuente: Informe sobre las Migraciones en el Mundo (2022) <https://publications.iom.int/books/informe-sobre-las-migraciones-en-el-mundo-2022>

Según Sassen (2015), los desplazados del mundo son causados por condiciones extremas de expulsión social tanto en países ricos como en los países pobres. Para medir sus causas “Las tasas de desempleo, emigración, desalojos, pobreza y suicidios son variables útiles en los países del Norte global. Para el Sur global posiblemente sean más útiles las tasas de desplazamiento debido a guerras, enfermedades y hambrunas” (Sassen, 2015, p. 69). En este contexto la situación particular que viven los desplazados, gran cantidad de refugiados, marca la agenda de numerosos organismos internacionales defensores de los derechos humanos. Si bien diferentes oleadas migratorias se registraron en el siglo XX, hubo en las últimas décadas las denominadas crisis de los refugiados que ocuparon los debates en medios de comunicación, ámbitos académicos, en la vida cotidiana de muchos Estados y cómo no podría estar ausente, en las propuestas de enseñanza de Geografía y otras ciencias sociales.

Las razones por las que la población se ve obligada a desplazarse puede ser por diferentes motivos, entre ellos se encuentran los conflictos armados (guerras civiles y guerrillas), por desastres naturales (terremotos, tsunamis, erupciones volcánicas), desastres ecológicos (contaminación industrial de tierras y aguas), cambio climático (sequía, inundaciones, desertificación).

La normativa internacional contempla diferencias entre las categorías de refugiado y desplazado interno, en el que el componente de diferenciación lo constituyen las fronteras de los territorios nacionales para diferenciar un status de otro. De este modo, se considera “desplazados internos” a las personas que se han visto obligadas a abandonar sus hogares o sus actividades económicas como consecuencia de amenazas a su vida, seguridad o libertad por violencia generalizada o conflicto armado, y que permanecen dentro de sus países. Por el contrario, los refugiados han tenido que abandonar su país de origen.

De acuerdo con ACNUR (2016) a los refugiados les asiste la Convención del Estatuto de los Refugiados de 1951, en el cual se fijaron las connotaciones del término y los derechos que tienen estas personas sin distinción de raza, sexo, nacionalidad o religión basada en la declaración de los Derechos Humanos aprobada por el Consejo de las Naciones Unidas en diciembre de 1948. Por su parte, los desplazados forzosos no tienen un documento o instrumento jurídico similar que describa su condición y fije las directrices para su asistencia y acogida en situaciones de guerra. Sí les asiste, como a cualquier otra persona que huya de un conflicto armado, el Derecho Internacional Humanitario (DIH).

Las últimas décadas muestran una tendencia creciente en número de personas desplazadas de manera forzada y por lo tanto las vulnerabilidades crecen especialmente en los menores de edad, enfermos y adultos mayores. Esta situación implica el compromiso de los Estados firmantes de la Convención de 1951 y por consiguiente impactos diferentes en cada uno, de acuerdo a sus posiciones económicas y la cantidad de refugiados que protejan. En tal sentido Sassen expresa que,

La población refugiada tiene un impacto económico mucho mayor en el Sur global que en el Norte global. El máximo impacto económico lo tuvo Paquistán, con 605 refugiados por cada dólar de PIB per cápita, seguido de República democrática del Congo y Kenia con 399 y 321 refugiados por cada dólar per cápita de PIB,

respectivamente. En contraste con esto, el impacto de los refugiados en la Economía de Alemania fue mínimo, con 15 refugiados por cada dólar de PIB per cápita (Sassen, 2015, p. 75).

Los datos publicados por ACNUR en 2019 indican que a finales de ese año se registraron 79,5 millones de personas desplazadas en el mundo, de los cuales 26 millones eran refugiadas y 45,7 millones desplazadas internas y 4,2 millones solicitantes de asilo. El 68 % de los refugiados provenía de Siria, Venezuela, Afganistán, Sudán del Sur y Myanmar. Por su parte, Turquía, Colombia, Pakistán, Uganda y Alemania fueron los Estados que ocupan los primeros lugares en otorgar acogida, destacándose Turquía con 3,6 millones. Si bien las cifras pueden variar año tras año debido a nuevos conflictos, como el caso de Ucrania en 2022, se puede concluir que los países limítrofes son los que reciben a la mayor parte de la población que huye de situaciones complejas. Según el análisis de Stock (2020) el aumento de personas que huyen de conflictos tales como en la República Democrática del Congo, la guerra en Sudán del Sur, la represión a los rohingya en Myanmar (Birmania) demuestran el fracaso de la comunidad internacional en la resolución de conflictos. Desde el año 2016 los siguientes países ocupan los primeros lugares en la cantidad de población solicitó refugio en un país extranjero, Siria con 5,7 millones; Afganistán, 2,6 millones, Sudán del Sur, 2,4 millones de personas y Myanmar (Birmania) 1,2 millones. Los requieren actualización permanente, así como el reconocimiento de nuevos conflictos que provocan desplazamientos forzados de población. Éstos pueden ser desplazamientos internos, es decir que gran cantidad de personas dejen de residir en su lugar de nacimiento debido al avance del conflicto bélico, tal es el caso de Siria que registra 6,2 millones de desplazados internos en 2017.

La problemática explicada en las páginas precedentes puede analizarse desde múltiples miradas, sociológica, histórica, económica, humanitaria, geopolítica, pero es sin dudas el abordaje desde la perspectiva geográfica el que contempla la relación de las múltiples dimensiones que, atravesadas por los procesos históricos de cada territorio, contribuyen a comprenderla.

1.2 Algunos acuerdos y convenciones en relación con las migraciones

El documento sobre la “Convención sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer” constituye una nueva mirada sobre los acuerdos

internacionales que definían las causas de los solicitantes de asilo y los refugiados, ya que incorpora la perspectiva de género. Se pone en cuestión que los solicitantes de asilo buscan protección internacional ya que no pueden regresar a su país por un temor justificado vinculado a la persecución o por malos tratos en su país de origen. Los motivos de persecución deben estar relacionados con los dispuestos en la Convención de 1951 sobre el Estatuto de los Refugiados: por raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas. Pero no se menciona la persecución por razón de género. Por lo tanto, a partir de la Convención mencionada al iniciar el párrafo del año 2014 se pretende garantizar que los Estados partes apliquen una perspectiva de género al momento de analizar la solicitud de asilo y conceder la categoría de refugiado.

“El Principio de Yogyakarta” (2007) número 23, hace referencia al derecho a procurar asilo y a obtenerlo en cualquier país en los casos de persecución relacionados con la orientación sexual o la identidad de género. Se presta especial atención al rol del Estado en las acciones que no puede realizar si la persona tiene temor fundado de sufrir tortura, persecución o cualquier otra forma de penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes en base a la orientación sexual o identidad de género. Los marcos normativos y las políticas desarrolladas por los estados tienen que garantizar protección y reconocimiento de la condición de refugiada o refugiado y de asilo.

El tema seleccionado está contemplado en los diseños curriculares de la provincia de La Pampa, tanto en ciclo básico como en ciclo orientado de la escuela secundaria. Según las escalas de análisis en cada año, desde geografía se pueden trabajar en tercer año desde el espacio geográfico de Argentina, como también en un cuarto año desde una geografía mundial. En este caso, desde un tercer año tengo en cuenta el eje Los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio haciendo hincapié en el saber vinculado con el conocimiento de las características más relevantes de la población de Argentina y la interpretación y explicación de sus principales problemáticas, vinculadas en este caso con las migraciones y condiciones de vida. En los materiales curriculares propuestos no se mencionan casos específicos con los cuales trabajar en cada año, se hace alusión al espacio geográfico correspondiente con cada año escolar pero no se recomiendan casos para trabajar la temática de las migraciones. Se propone una fundamentación del espacio curricular, en este caso

una geografía social y crítica, que funciona como guía para que cada docente tome decisiones al momento de enseñar. La problemática de las migraciones está presente en la fundamentación de los ejes pensada desde un análisis multidisciplinar para pensar las actuales configuraciones territoriales y desde una perspectiva de problemática social relevante. Considero relevante incorporar la noción de solicitante de asilo y refugiadas y refugiados a la enseñanza de temáticas de migraciones para tener en cuenta diferentes dimensiones de análisis: social, económica, jurídica y con perspectiva de género.

1.3 La Geografía de género y la innovación sobre la definición de movimientos forzados.

1.3.1 Los estudios de género en la geografía

Como se ha mencionado las cuestiones de género, las desigualdades sociales, las situaciones de vulnerabilidad y como consecuencia los movimientos forzados, encuentran un concepto común en lo que Barrancos (2021) denomina como “colectivos vulnerables”. En este sentido, la autora se posiciona desde el compromiso académico de visibilizar los contextos y problemáticas que emergen en relación a las mujeres y a quienes se incluyen como parte de este colectivo.

El sentido del conocimiento es dignificar la vida humana. El acto intelectual está en interjuego con el acto emocional. Esperamos de nuestras universidades que abran el camino de la libertad. Están obligatoriamente compelidas a hacerles saber a esa multitud de jóvenes a lxs que el conocimiento les agrega dignidad además de saberes, que su condición humana es no aceptar nunca la servidumbre voluntaria” (s/f).

Es en este marco en el que el sustento teórico de la geografía de género brinda las herramientas conceptuales y metodológicas para abordar los procesos mencionados. Guberman (2019) realiza aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar incorporando las perspectivas de género. Para ello considera como marco teórico a la geografía feminista, la geografía de la mujer y la teoría queer en relación con la geografía y la geografía de género. En este sentido, estas teorías plantean desafíos a en la enseñanza, las cuales a través de los años y en distintos espacios fueron ganando más visibilización.

Por ejemplo, los primeros estudios que incorporan a las mujeres en Norteamérica en el ámbito de la geografía a partir de 1960 lo hacen para "...observar pautas de desplazamiento, migraciones, estatus socioeconómico y calidad de vida..." (Guberman, 2019, p. 26). Esto demostró que la incorporación de la perspectiva de género es necesaria para comprender el territorio, y así poder analizar las desigualdades de género como también construir lecturas que sean importantes para la acción social de las mujeres.

Respecto a la geografía de género, Sabaté, Rodríguez y Díaz (1995) en Guberman (2019) consideran que "la geografía de género consiste en una reinterpretación de la geografía desde una perspectiva de género, es decir, intentar llevar a cabo una deconstrucción de la geografía..." (Guberman, 2019, p.28). García Ramón (1989) plantea la necesidad de incorporar esta perspectiva al análisis de estudios geográficos ya que si no se estaría silenciando una dimensión significativa para pensar las desigualdades socioespaciales y ambientales. Se entiende por geografía de género como la que,

examina las formas en que los procesos socioeconómicos, políticos y ambientales crean reproducen y transforman no solo los lugares donde vivimos sino también las relaciones sociales entre los hombres y las mujeres que viven allí y a la vez, también estudia como las relaciones de género afectan a estos procesos y sus manifestaciones en el espacio y en el medio (Little et alli., 1988, p.2).

El termino género, refiere a las diferencias originadas social y culturalmente entre lo femenino y lo masculino, mientras que el término sexo se refiere más bien a las diferencias biológicas entre hombre y mujer, aunque como dicen Peake y Valentine (2003) también se construye socialmente. En palabras de García Ramón (2006),

es una realidad innegable que el enfoque de género ha planteado a la geografía un estimulante desafío intelectual y conceptual y la sociedad y el territorio han dejado de ser un conjunto neutro, asexuado y homogéneo. Y cabe señalar que si finalmente las mujeres y el género son visibles en el paisaje geográfico de principios de este milenio, es debido tanto a los cambios que se han dado dentro de la geografía misma como a los cambios ocurridos en nuestro entorno social (p. 349).

Este enfoque, por lo tanto, contribuye a repensar y problematizar algunas temáticas de la geografía pragmática que con frecuencia tiende a pasar por alto ciertos aspectos. Muchas veces se ignoran dimensiones fundamentales de la realidad cultural y social, entre ellas las relaciones de género que impregnan y condicionan tantos aspectos de la vida cotidiana de modo particular la concepción misma del trabajo y el uso y vivencias del espacio y del medio. Hoy los feminismos siguen

cambiando el mundo y se constituyen quizás en el principal movimiento que cuestiona las bases fundantes de las sociedades patriarcales capitalistas, heteronormativas, colonialistas y racistas. De esta manera, lo planteado por Guberman (2019) está en consonancia ya que afirma la importancia de la integración de los campos de conocimiento para que las y los estudiantes incorporen conocimiento con mayor facilidad, y “este sentido, el uso de la categoría género desde un abordaje geográfico puede resultar muy útil para pensar la espacialidad de la vida social” (Guberman, 2019, p. 62).

Cvetkovich (2018), plantea desde una perspectiva queer que los desplazamientos a lo largo de la historia son atravesados por procesos de trauma colectivos, que generan consecuencias a través de las generaciones. La migración genera traumas a partir de las dislocaciones o la pérdida de un hogar o de una nación originaria, de esta manera esto puede traer consecuencias en la sexualidad de las personas, y en temores de poder insertarse a nuevas sociedades o regresar a su nación. Este contexto conduce a pensar estas desigualdades vividas por este grupo social y considerar “las condiciones bajo las cuales ciertas vidas humanas son más vulnerables que otras, y ciertas muertes más dolorosas que otras. ¿De dónde podría surgir un principio que nos comprometa a proteger a otros de la violencia que hemos sufrido, si no es de asumir una vulnerabilidad humana en común?” (Butler, 2009, p.57).

Según informes de organismos internacionales, las mujeres refugiadas son más vulnerables a sufrir violencia de género, entre otras violencias, se pueden mencionar, la explotación sexual, el tráfico de personas, la prostitución forzada, los matrimonios infantiles, la violación y el abuso sexual.

Las y los actores vinculados con la investigación y la educación tenemos la responsabilidad de promover reformas educativas desde las aulas, las investigaciones y la difusión de las mismas, con el propósito de construir sociedades libres de las múltiples violencias que persisten. De este modo, se contribuirá a la defensa y a la construcción de garantías de las dignidades humanas para que se rechacen, se denuncien y condenen los tratos deshumanizantes y se promueva la justicia social y por lo tanto, la justicia de género. En este sentido es pertinente la afirmación de Barrancos (2021) cuando propone que,

El objetivo del abordaje transversal de la perspectiva de género debe implicar múltiples adecuaciones hasta su entrenchamiento en todos los vertederos del conocimiento. La sensibilización acerca de las relaciones igualitarias de género, que debería ser basal en todas nuestras interacciones, requiere numerosos dispositivos, pero hay uno que se revela como primordial y es la de producir agentes educativos debidamente entrenados para conmover las representaciones estereotipadas, las actitudes y las conductas ancladas en la arcadia patriarcal (Barrancos, 2021, p. 40).

El fenómeno migratorio en la historia humana es una característica constante que genera impactos en los países de origen y destino, “puede incidir negativa o positivamente en los cambios demográficos, y puede disminuir o aumentar las desigualdades entre las áreas involucradas” (Abu Warda 2007 p. 35). A partir del proceso de globalización se generan con mayor intensidad, frecuencia y se convierte en un elemento integral de la economía mundial. “Las migraciones son una parte constitutiva de la movilidad humana” (Freidenberg y Sassone, 2018, p.50). Es decir, que no son sinónimos ya que las migraciones aparecen con la formación de los Estados nacionales y sus fronteras. Freidenberg y Sassone (2018) explican a la migración como “un movimiento con intención, por lo menos al momento de la emigración, de cambiar de lugar de residencia” (p.45). A diferencia de la movilidad que implican traslados temporales o recurrentes, como por ejemplo para ir a trabajar o para realizar viajes de turismo.

Las migraciones internacionales se pueden explicar como

el resultado de la existencia de una serie de factores y de condiciones, tanto en el país de origen como en el receptor, que conducen a la búsqueda de alternativas para superar sus condiciones económicas y sociales (...) mejorar sus condiciones de vida y de trabajo en los países de destino, así como de superar las condiciones de pobreza y de migración en los países de origen (Abu Warda, 2007, p. 40).

En la actualidad todo el mundo está involucrado con las migraciones de alguna manera u otra, ya sea como país de origen o receptor como también como país de paso. Hay multiplicidad de causas por las que se generan las migraciones, muchas veces se encuentran interrelacionadas entre sí. Algunas de esas causas pueden ser razones económicas, como la búsqueda de una vida mejor para uno mismo y su familia, por catástrofes naturales, causas políticas y socio-culturales como los conflictos, guerras, persecuciones ideológicas y políticas. Las mencionadas en último lugar son migraciones forzadas, en donde es la única alternativa que le queda a la población es desplazarse de manera permanente hacia otra región, país o continente (Abu Warda, 2007).

De acuerdo con la Convención sobre el Estatuto de los refugiados de 1951 y su Protocolo de 1967 se entiende por refugiado en el derecho internacional “a una persona que se encuentre fuera de su país de origen y que no pueda regresar debido a un fundado temor de persecución por motivos de raza, religión, nacionalidad, pertenencia a determinado grupo social u opiniones políticas” (ACNUR, 2018, p 3). En esta categoría están incluidas aquellas personas que huyen de persecuciones individuales, de un conflicto bélico o de violencias que combinan los anteriores motivos. Las amenazas pueden ser ejecutadas por actores estatales o no estatales y constituyen el motivo de otorgar protección a aquellos que escapan de la guerra, conflicto, violaciones de los derechos humanos, violencia de las pandillas, violencia doméstica y otras formas de daño (ACNUR, 2018).

A finales de 2020, el número de personas desplazadas por la fuerza en todo el mundo llegó a superar los 82 millones. Entre ellos, 26 millones de refugiados (20,4 millones de refugiados bajo el mandato del ACNUR y 5,6 millones de refugiados palestinos bajo el mandato de UNRWA). Se calcula que entre 30-34 millones de los 79,5 millones de personas desplazadas por la fuerza eran niños y niñas menores de 18 años. También hubo 45,7 millones de desplazados internos, 4,2 millones de solicitantes de asilo y 3,6 millones de venezolanos desplazados en el extranjero. También hay millones de apátridas a quienes se les ha negado una nacionalidad y el acceso a derechos básicos como la educación, la atención médica, el empleo y la libertad de movimiento (ONU, s/f).

Las últimas décadas muestran una tendencia creciente en número de personas desplazadas de manera forzada y por lo tanto las vulnerabilidades crecen especialmente en los menores de edad, enfermos, adultos mayores y mujeres. Esta situación implica el compromiso de los Estados firmantes de la Convención de 1951 y por consiguiente impactos diferentes en cada uno, de acuerdo a sus posiciones económicas y la cantidad de refugiados que protejan.

La Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (2014) cuestiona los acuerdos realizados sobre las causas de los solicitantes de asilo y los refugiados, y amplía la mirada con una perspectiva de género. Se ponen en cuestión los motivos por los cuales se puede solicitar asilo y obtener la categoría de refugiado, mencionados anteriormente, ya que no se expresa la persecución por razones de género.

Por lo tanto, a partir de la Convención mencionada se pretende garantizar que los Estados partes apliquen una perspectiva de género al momento de analizar la

solicitud de asilo y conceder la categoría de refugiado. En este sentido, los principios de Yogyakarta (2007) establecen estándares básicos de carácter global sobre derechos sexuales y de igualdad de género, para que los gobiernos y otros actores sociales puedan detener la violencia, el abuso y la discriminación ejercida contra lesbianas, homosexuales, bisexuales, y personas transgénero. Existen 29 principios, pero en este caso es interesante mencionar el principio de Yogyakarta número 23, referido al derecho de procurar asilo. En el mismo se hace referencia al derecho a procurar asilo y a obtenerlo en cualquier país en los casos de persecución relacionados con la orientación sexual o la identidad de género. Se presta especial atención al rol del Estado en las acciones que no puede realizar si la persona tiene temor fundado de sufrir tortura, persecución o cualquier otra forma de penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes en base a la orientación sexual o identidad de género. Los marcos normativos y las políticas desarrolladas por los Estados tienen que garantizar protección y reconocimiento de la condición de refugiada o refugiado y de asilo.

La investigación y análisis de estas temáticas son relevantes desde el compromiso como docentes, ya que atraviesan a la ciudadanía en general, y permiten la enseñanza de perspectivas de género para ejes temáticos que en otros momentos históricos no se estudiaban de esta manera. Enseñar y aprender desde perspectivas de género y de las teorías queer, permite complejizar y trabajar de manera integral los desplazamientos espaciales de la población. La enseñanza de las migraciones está dentro de ejes que son parte de los materiales curriculares de la provincia de La Pampa, pero en los mismos no se hace referencia a las perspectivas de género, es decir no se explicita el reconocimiento de distintos grupos en torno al género, cuerpo y sexualidades, por lo tanto considero pertinente y de gran relevancia que se incluyan estas miradas a la enseñanza en las aulas del Colegio Secundario.

La perspectiva de género, en conjunto con la geografía, permite potenciar procesos de democratización vinculados con la obligatoriedad del nivel secundario y la Ley de Educación Sexual Integral, esto tiene como consecuencia la posibilidad de que las y los estudiantes se posicionen críticamente a procesos injustos que se desarrollan en la sociedad (Guberman, 2019).

Considero que mediante propuestas educativas es posible disminuir las diferentes violencias hacia grupos vulnerables, tales como: la negación de las diferencias, los discursos y las prácticas deshumanizantes, el acceso a los derechos elementales como educación, salud, vivienda, justicia entre otros. La educación posee herramientas para otorgar voz a las silenciadas, para repensar la humanidad, para rechazar y resistir a discursos que fomentan la deshumanización (Butler, 2009).

Capítulo 2: Análisis de documentos curriculares

2.1 ¿Cómo aparecen en los documentos oficiales la perspectiva de género y las migraciones forzadas?

El currículum de la escuela secundaria de la provincia de La Pampa² plantea un ciclo básico de 3 años y un ciclo orientado de 3 años. Para el Ciclo Orientado se define una organización por ejes temáticos los cuales son, la dimensión política de los territorios, la dimensión sociodemográfica de los territorios, la dimensión ambiental de los territorios, la dimensión económica de los territorios y la dimensión cultural de los territorios. Cada uno de los ejes, plantea saberes (basados en núcleos de aprendizajes prioritarios propuestos por el Ministerio de Educación de la Nación en el año 2012 Resolución 180/12) y cada uno supone ciertos alcances que las y los estudiantes tienen que lograr. Por ejemplo, para el Eje “La dimensión socio-demográfica de los territorios” se desarrollan tres saberes, uno de los cuales es “El conocimiento e interpretación de la estructura, dinámica y distribución de la población identificando contrastes territoriales”. Para este saber, hay cuatro objetivos que supone el saber, en primer lugar “interpretar las estructuras y tendencias demográficas en el mundo contemporáneo para comprender las disparidades y las desigualdades sociales, políticas y económicas”. En segundo lugar “analizar los comportamientos demográficos a partir de la evolución de la esperanza de vida y la transición demográfica en diferentes países y regiones del mundo”. En tercer lugar “reconocer las desigualdades en las condiciones de vida de la población mundial para comprender la distribución de la riqueza y la pobreza”. Y por último, “interpretar las problemáticas asociadas con la pobreza, la exclusión, la marginalidad y la segregación a escala mundial” (Materiales Curriculares, 2013, p. 13). Estos objetivos no es necesario que se desarrollen con este orden o con la misma complejidad con cada grupo. Si bien los ejes se presentan por separado, en la práctica, la selección de problemáticas territoriales incluye el abordaje interrelacionado de las dimensiones explicitadas en los ejes.

En el diseño curricular, es decir, en los materiales curriculares de geografía de la provincia de La Pampa está presente la temática de las migraciones. En el ciclo básico

² Los Materiales Curriculares de la provincia de La Pampa no tienen número de resolución.

(2009)³, es decir primero, segundo y tercer año de la escuela secundaria, la temática está presente en el Eje denominado: “los sujetos y actores gestionan y construyen el territorio”. El saber que ofrece posibilidades de abordar la problemática seleccionada se expresa de la siguiente manera: “El conocimiento de las características de la población mundial y la comprensión y explicación de sus principales problemáticas, particularmente las vinculadas con la distribución, las migraciones y las condiciones de vida” (MCE, 2009, p. 13).

En el ciclo orientado (2013)⁴, cuarto, quinto y sexto año de la escuela secundaria, en los materiales curriculares de geografía se plantea la temática de las migraciones en el eje denominado La “dimensión sociodemográfica de los territorios” (2013, p. 8). Considero importante mencionar lo planteado en cuarto año, una escala mundial, en donde se tiene en cuenta, por un lado, el conocimiento de la estructura, dinámica y la distribución de la población identificando contrastes territoriales y por el otro, la comprensión y explicación de las tendencias actuales de la movilidad espacial de la población, reconociendo sus motivaciones, las políticas socio-demográficas implementadas y los impactos socio-territoriales. Estas temáticas son relevantes para la formación de ciudadanía y además se enmarcan en las propuestas teóricas y epistemológicas de la geografía como ciencia crítica. Su abordaje en las aulas del nivel secundario estimula las lecturas críticas de la realidad, en estos casos, de escala internacional y su interjuego con lo local, y la formación de empatía en adolescentes ante la vulneración de derechos que sufren otros ciudadanos y ciudadanas.

En los materiales curriculares propuestos no se mencionan casos específicos con los cuales trabajar en cada año, se hace alusión al espacio geográfico correspondiente con cada año escolar pero no se recomiendan casos para trabajar la temática de las migraciones. Para primer año se propone una escala mundial, para segundo año del continente americano, para tercer año se propone Argentina, para cuarto año una escala mundial, para quinto año una escala nacional, y en el último año de orientación Ciencias Sociales y Humanidades y Turismo se desarrollan las temáticas desde una

³ El año 2009 hace referencia al año en que se publicaron los materiales curriculares o curriculum del ciclo básico de la provincia de La Pampa.

⁴ El año 2013 hace referencia al año en que se publicaron los materiales curriculares o curriculum del ciclo orientado de la provincia de La Pampa.

geografía Argentina con especial referencia regional y local. Se propone una fundamentación del espacio curricular, en este caso una geografía social y crítica, que funciona como guía para que cada docente tome decisiones al momento de enseñar.

La temática de las migraciones está presente en la fundamentación de los materiales curriculares de los ejes pensada desde un análisis multidisciplinar para pensar las actuales configuraciones territoriales y desde una perspectiva de problemática social relevante. En los materiales curriculares no se pone atención a los conceptos de refugiados y refugiadas, tampoco a los desplazamientos forzados.

Otro aspecto para destacar es que en el saber mencionado anteriormente en donde se considera la enseñanza de los desplazamientos a nivel mundial, no se hace hincapié a una perspectiva de género, o al abordaje de temáticas que pueden resultar pertinentes con esta perspectiva. En este sentido, en el saber que pertenece al mismo Eje, pero aborda temáticas en relación los mercados de trabajo, el cual se denomina “El análisis y reflexión crítica acerca de la estructura, la dinámica y las problemáticas de los mercados de trabajo y de las condiciones laborales” (Materiales Curriculares, 2013, p. 14), en los aspectos detallados se incluyen las relaciones de género en el mercado.

Los Referentes Escolares de ESI, Parte 1 Propuestas para abordar los NAP (2022) se desarrolla una fundamentación de la Ley de Educación Sexual Integral y propuestas para el aula. En éstas se abordan diferentes maneras de trabajar la ESI en las aulas con algunos ejes como por ejemplo, violencias por motivos de género, masculinidades, ciudadanía digital y sexualidad, métodos anticonceptivos, derechos a la interrupción voluntaria del embarazo. En estos ejes de análisis no hay una relación directa con las migraciones, o algún caso en donde se lleven a cabo experiencias de personas desplazadas. Pero estos ejes pueden ser trabajados en la secuencia en relación a las migraciones con perspectiva de género. Por ejemplo, la ESI en uno de sus ejes conceptuales se propone respetar la diversidad, esto es en muchos sentidos, entre ellos el respeto por las distintas culturas y etnias. Por lo tanto se puede trabajar a partir de este eje para recuperar aspectos de la ESI en relación con las migraciones.

Otro de los aspectos importantes de la ESI es el derecho de tener acceso a información sobre salud y educación sexual, esto independientemente de la situación migratoria en la que se encuentren las personas.

La ESI puede desempeñar un rol muy importante al momento de la prevención de violencias en las personas migrantes o desplazadas que pueden estar en mayor riesgo. En este sentido pueden promover relaciones saludables y el respeto mutuo. Tener una perspectiva de género permite también desterrar algunas ideas como que todas las mujeres que están migrando son madres. Muchas de las imágenes que se encuentran en internet de mujeres migrando, o cuando se realizan representaciones artísticas, se las coloca con ese rol. En pocas ocasiones aparecen los varones con este rol.

Por otro lado, también hay que considerar que los hombres también sufren abusos y violencia física, sexual, verbal cuando están desplazándose. Son problemáticas que se visibilizan más en las mujeres y son silenciados los abusos que sufren los varones en este sentido. Se los suele mostrar como hombres fuertes, seguros de lo que quieren, no tan vulnerables como las mujeres. Y son personas que están sufriendo.

2.2 ¿Cómo aparecen las categorías de desplazados, migrantes, refugiados y género en los Materiales para docentes?

La Colección Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela (2021) es una producción del Ministerio de Educación de la Nación en donde se invita a “las y los docentes a pensar y construir ciudadanía tomando como eje central la formación y la promoción de los Derechos Humanos con un enfoque de género” (p.8). La colección tiene como objetivo la construcción de una escuela inclusiva, por eso se considera esta triple perspectiva para abordar temáticas en la escuela propiciando una sociedad que sea cada vez más libre, justa en donde se aborde la enseñanza desde una perspectiva de género y de ESI. En esta Colección hay material de lectura y propuesta de actividades que atienden a diferentes dimensiones, entre ellos se encuentran el de Ambiente, Educación Sexual Integral, Literaturas, Tecnologías digitales, Derechos Humanos, Género, Derecho de niñas, niños y adolescentes, Cuidados, Identidades, Pensar las diferencias, Interculturalidad, entre otros. Se encuentra en el marco de la

Ley de Educación Nacional N°26.206, en la que se afirma que el Estado tiene el rol fundamental de construir sociedades más justas y profundizar el ejercicio de una ciudadanía democrática, en este sentido, en el año 2021 se dispone esta Colección en la página oficial de educación para que las y los docentes puedan apropiarse de los conocimientos y lecturas que son transversales a todas las disciplinas. Es por este motivo, que considero relevante incorporar este material para analizar la presencia de la temática que se desarrolla en este trabajo y que contenidos brindan un marco conceptual, teóricos, práctico sobre la problemática.

En cuanto a la temática que compete a este Trabajo Integrador Final, vinculado con el abordaje de desplazados, migrantes o refugiados, no se encuentra presente en toda la colección pero si es interesante destacar lo planteado en uno de ellos, que es el de Derechos Humanos. A partir de la lectura de este libro, que está digitalizado y se encuentra en libro papel en muchas bibliotecas de Escuelas Secundarias, se evidencia la importancia de las luchas de los migrantes, entre otros actores sociales relevantes, para poder institucionalizar Derechos Humanos en Argentina. En esta misma línea, se destaca la Ley de Migraciones (2003) en Argentina, la cual es la primera en la región en reconocer el Derecho Humano a Migrar. Esta Ley pone de manifiesto el rol del Estado para atender a las necesidades de los migrantes, entre ellas la regularización de sus documentos (Ministerio de Educación, 2021a, p.7).

En las propuestas de actividades para trabajar los Derechos Humanos en las aulas, se plantean tres formas distintas de abordaje y una de ellas trabaja con refugiados. En este apartado se considera como recurso cinco fotografías de refugiados de una muestra que se realizó en 2008 en el Centro Cultural Borges denominada “5 refugiados + 5 fotógrafos + 5 miradas”. Esta actividad tiene como objetivo debatir sobre la situación de los Derechos Humanos e identificar aspectos relevantes de las personas que han tenido que pasar por un desplazamiento forzado. En la siguiente imagen se observan tres de las cinco imágenes presentes en el documento que permite visualizar a las personas refugiadas y breves características de cada una.

Imagen N°3: Recursos sobre refugiados: muestra fotográfica



Fuente: Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021) Derechos Humanos.
<https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>

Se plantean dos consignas de trabajo para trabajar en grupo que consisten en un primer momento, investigar sobre la situación de los refugiados en la página oficial de ACNUR, la Agencia de la ONU y en la Comisión Interamericana de Derechos Humanos. Luego de reunir información al respecto, se continúa con una guía de preguntas para relacionarlo con la vulneración de los Derechos Humanos. Algunas de las preguntas son las siguientes:

¿Cuál es la situación actual de las y los refugiados en el mundo? ¿Qué instrumentos de protección de los Derechos Humanos existen para proteger a las refugiadas y refugiados y a las personas migrantes frente a situaciones de violación de sus derechos? ¿Qué diferencias existen entre las situaciones de estos grupos? ¿Qué implica que una persona se vea obligada a dejar su país sin desearlo, qué motivos pueden llevarla a tomar esa decisión? ¿Y qué motivos pueden alentarla para hacerlo de forma elegida? ¿Qué responsabilidades tienen los Estados para proteger a estas personas dada su situación de extrema vulnerabilidad? (Ministerio de Educación, 2021, Colección Derechos Humanos, Género y ESI En la escuela, Derechos Humanos, p. 81).

En un segundo momento, se utiliza el recurso de las fotografías mencionado anteriormente con tres preguntas para conversar sobre las representaciones sociales de las personas refugiadas y migrantes.

En el libro “Identidades” (2021b) del Ministerio de Educación de la Nación, en el capítulo número dos “¿De qué hablamos cuando hablamos de identidades en las escuelas?” se realiza una aproximación al concepto de identidad recuperando aportes de diversos autores y se consideran algunas categorías para caracterizar a este concepto. Es una de las categorías principales que propone el texto y luego se relaciona con otros, en este sentido, se realiza un análisis de las perspectivas desde las cuales se puede pensar la identidad. En relación a la temática planteada en este trabajo, se plantea la idea de identidad nacional y como en muchas ocasiones no se observa una identidad nacional homogénea en un país. Por lo tanto, se considera como desafío construir desde las escuelas una ciudadanía que contenga diversidad. Se establece la relación entre identidad, migraciones, derechos, ESI y a partir de ello, se analizan las identidades de nuestro país y también a escala internacional. En los apartados que continúan, se plantea el rol de la docencia y de las escuelas vinculado a las temáticas mencionadas, en este sentido se afirma que,

“La escuela es también el lugar donde tenemos la obligación de respetar y dar lugar a la diversidad de familias, de trazar orígenes, de cicatrizar heridas y, sobre todo, el lugar donde se busca que el futuro nos pertenezca por igual, más allá de quienes somos y siempre en busca de quienes queremos ser” (Ministerio de Educación, 2021b, p. 51”).

Se mencionan las familias de distintos países que puede haber en nuestro país, por ejemplo por migraciones latinoamericanas, de países limítrofes a Argentina, como por ejemplo bolivianos y celebración de fiestas tradicionales de Bolivia en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. El análisis de las categorías analizadas no da cuenta de la presencia de los refugiados, aunque puede desprenderse de lo planteado en el texto de esta manera “...lo hacen porque así lo desean y en otras oportunidades porque se ven obligadas a ello. En esos casos, los movimientos se relacionan con situaciones de vulnerabilidad por las condiciones en las que ocurren” (Ministerio de Educación, 2021b, p.32). Además, se reconoce a las migraciones como un derecho humano reconocido por la Organización de las Naciones Unidas, en donde la comunidad internacional como los Estados “tienen la obligación de generar las condiciones legales para atender dicha situación y garantizar el pleno acceso a sus derechos” (Ministerio de Educación, 2021b, p.32).

“la protección del ambiente, y las reivindicaciones de los pueblos indígenas y los feminismos a través de las denominadas políticas de identidad que apuntan al reconocimiento, la visibilización y la protección de los diversos grupos étnicos, y

diferentes colectivos y comunidades en todo el mundo” (Ministerio de Educación, 2021b, p. 43).

Las migraciones aparecen como un concepto del que se define una perspectiva de derechos humanos, cuando se identifican los derechos de primera, segunda y tercera generación.

2.3 Migraciones, derechos humanos y ESI en las propuestas editoriales

En este apartado se realizara un análisis de cuatro propuestas editoriales, en primer lugar se considera un material que tiene como eje de análisis la relación entre la Geografía y la ESI, en él se brindan herramientas concretas para docentes de geografía, para incorporar a la ESI a clases del secundario. Las otras tres propuestas editoriales, son libros de texto de geografía de cuarto año de escuela secundaria. En algunos casos se observa una presencia de las migraciones con análisis en profundidad de las temáticas y diversas dimensiones de análisis, como por ejemplo la incorporación de una perspectiva de género, en otros casos no se realiza un análisis completo. En este sentido, las decisiones que se tomen para incorporar material de lectura, ya sea el libro completo, un capítulo en particular, o fragmentos, van a ser responsabilidad docente. Por lo tanto, incorporar perspectivas con profundidad de análisis y con perspectiva de género son posturas que se consideran al momento de planificar, más allá de los Materiales Curriculares (2013) que son orientadores para la planificación.

En relación a propuestas editoriales que brindan herramientas para incorporar las relaciones entre ESI y geografía selecciono el material de lectura denominado Geografía y Educación Sexual Integral, aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos (2021) de Moreno y Mastrolorenzo se plantea una relación de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP) con diferentes dimensiones de análisis de los territorios, como por ejemplo la dimensión ambiental, política, socio-demográfica y económica. Respecto a la dimensión socio-demográfica de los territorios se plantea un análisis de la creciente feminización de las migraciones (p. 65). En la primer actividad se aborda la temática de las mujeres cisgenero en los movimientos internacionales, a partir de un texto adaptado; en la actividad número dos se analiza cartografía de los movimientos migratorios; y en la actividad tres se abordan las

migraciones en primera persona a partir de testimonios de mujeres cisgenero migrantes. Es para destacar de la propuesta de análisis de las migraciones desde una perspectiva de género, sin embargo la problemática de las mujeres cisgenero en contexto de migraciones forzadas no se menciona, como tampoco la situación de las y los refugiados.

En relación a las propuestas editoriales para la educación secundaria y al abordaje de la temática se realiza un análisis de tres libros de textos para identificar el modo en el que aparecen explicadas estas problemáticas. En primer lugar el libro Geografía, El mundo y la globalización, Saber es clave, de Santillana, (Ataide, et al., 2017), en el cual se dedica un capítulo denominado “Las personas siguen migrando por el mundo”. En el material de lectura se consideran definiciones como las características de las migraciones internacionales e internas, migraciones forzadas y voluntarias, y migraciones temporales o definitivas. En este mismo apartado se tienen en cuenta los motivos de las migraciones, por guerras, persecuciones políticas, religiosas o culturales y problemas ambientales. En el capítulo se desarrollan temáticas como las cadenas migratorias, mapas de flujos, migratorios internacionales a través del tiempo, políticas migratorias, problemáticas como la ilegalidad de los inmigrantes y el rechazo hacia los migrantes, los cambios demográficos, económicos y culturales que dejan en los países de origen y destino, y organizaciones sociales que concentran a los inmigrantes. En este libro se realiza una presentación tradicional de la temática de las migraciones, otorgándole escasa visibilidad a los migrantes forzados.

En segundo lugar Geografía 4, Estados, sociedades y economía en el mundo globalizado, serie Llaves, (Viglicca, 2019) denomina un capítulo del libro “Las migraciones en el mundo” el cual comienza con una mirada histórica de las migraciones, luego se plantan teorías y causas de las migraciones, el apartado a continuación relaciona a las migraciones con la globalización teniendo en cuenta las redes migratorias, nuevos tipos de migraciones, desplazamientos ilegales y forzados y el concepto de apátridas; en esta sección es donde se menciona el concepto de refugiados y el rol de la Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR). Para finalizar, menciona las políticas migratorias en América latina y anglosajona, Asia y Europa, aquí se observan dos fotografías de refugiados en Quetta, Pakistán y en Budapest, Hungría. También se puede encontrar un apartado

denominado Documentos en acción en donde hay presente un texto de Amnistía Internacional de la población Rohingya y su problemática y un estudio de caso del tráfico de personas en el mediterráneo. Este texto incorpora fuentes de organismos internacionales, el concepto de apátrida se enmarca en una ciencia geográfica renovada.

En tercer lugar Geografía, sociedad y economía en el mundo contemporáneo de la serie Nuevo Huellas (García, et al., 2019) destina un capítulo a La movilidad espacial de la población, comienza con un mapa de la distribución de la población y una explicación al respecto, las formas de movilidad, el acceso a la movilidad, la movilidad interna e internacional, las corrientes migratorias a través del tiempo, las características de las migraciones actuales, la crisis migratoria actual con un mapa específico de los inmigrantes a España, Italia y Grecia del 2018, se tienen en cuenta los motivos de los desplazamientos y la relación entre el inmigrante y la sociedad de destino utilizando el concepto de xenofobia. El impacto de la migración en la sociedad de origen, las remesas, migraciones forzadas y un gráfico de flujos de nuevos refugiados (con datos de ACNUR 2018) ocupan también un lugar en este capítulo. Se plantean en una carilla entera los desafíos de la migración femenina y un estudio de caso denominado Vivir acampando y esperando, que contempla la vida en los campamentos de refugiados.

Si bien muchos de los conceptos están articulados de manera tradicional, el texto presenta una mirada actualizada desde el punto de vista de la ciencia y lo curricular. Debido a que incorpora la perspectiva de género a partir de la cual se pueden abordar los lineamientos que propone la ESI y aborda la temática de los refugiados con gráficos y estudio de caso.

Siguiendo a Guberman (2019), la incorporación de la perspectiva de género en los abordajes de los contenidos escolares de geografía, potencia la resignificación de conceptos vinculados con la formación en ciudadanía y promueven procesos de democratización.

El análisis de los libros de textos de geografía permite reflexionar sobre los contenidos, temas, conceptos que éstos proponen enseñar en relación a lo expresado en el curriculum y a las decisiones de la y el profesor. En este sentido, se pueden

identificar aspectos que no están incluidos o que se analizan con poca profundidad. En muchas ocasiones el material de lectura disponible en las bibliotecas de las escuelas, es la única bibliografía a la que se puede acceder y con la que se puede trabajar en las aulas, ya que no se pueden solicitar otros materiales a las y los estudiantes, como tampoco hay disponibilidad de internet o dispositivos en las escuelas para trabajar con material virtual. Por lo tanto, realizar un análisis y detenernos en las miradas que plantean los libros de texto permite identificar aspectos que son positivos para trabajar en el aula y otros que se pueden mejorar, por ejemplo a partir de la incorporación de una perspectiva de género, es decir, un análisis transversal a lo que propone la editorial. Como también, poder incorporar estudios de caso, imágenes, testimonios de países que estén viviendo una situación particular al momento de definir la planificación con un curso.

Capítulo 3: Enfoques metodológicos

La enseñanza de las Ciencias Sociales propone prácticas pedagógicas que problematicen el presente considerando el proceso de construcción social a partir de conceptos claves como territorio, espacio, lugar, ambiente y actores sociales. Son, estos últimos, los que toman decisiones que dejan su impronta en el territorio y en la sociedad. Es por ello que resulta pertinente enseñar la construcción de la ciudadanía a partir de la comprensión de que somos sujetos activos, y que las decisiones, ya sean directas o indirectas influyen en la organización de la sociedad. A partir de esta premisa, enseñar diferentes formas de leer la realidad, generar oportunidades para pensar y reflexionar sin dar conclusiones acabadas deriva en la construcción de una ciudadanía argumentativa y crítica. La problemática de las niñas y mujeres refugiadas puede analizarse a partir de las categorías conceptuales de la geografía de género y en el marco de los derechos humanos.

3.1 Geografía, ciencia social y crítica

Ortega Valcárcel (2004) afirma que explicar el espacio social supone entender las relaciones que se establecen entre las instancias, los modos en que los agentes individuales y los actores directos operan en el mundo material, tangible y la forma en que la instancia social interviene y actúa sobre los agentes individuales y es afectada por ellos. En esta línea de análisis, para que esta disciplina adquiriera relevancia social debe ser crítica. Una Geografía crítica, es así una disciplina sensible y abierta a las contradicciones de un régimen social que se sostiene sobre la producción y reproducción de la desigualdad, de la degradación y deterioro del entorno físico, natural y social.

Esta concepción de la Geografía, contempla los problemas sociales relevantes como objeto de enseñanza de este modo la Geografía escolar renovada, insiste en la necesidad de problematizar la realidad, de hacer evidentes los conflictos, por lo tanto, la Geografía proporciona saberes útiles para la vida cotidiana: la formación de ciudadanos activos, informados, solidarios y críticos (Zenobi, 2009; Gurevich, 2005).

Los problemas sociales relevantes son imprescindibles para la enseñanza de competencias sociales y ciudadanas, para la formación del pensamiento crítico y

participativo. La formación de ciudadanos críticos, comprensivos, solidarios, empáticos debe estar atravesada por la enseñanza de conflictos sociales y cuestiones controvertidas de espacios cercanos y lejanos a sus contextos, mediados por profesores de geografía, historia y ciencias sociales (Santisteban, 2019). Es necesario incluir la enseñanza de temas controvertidos, de problemáticas relevantes que sean contadas o abordadas desde la perspectiva de género. Incorporar relatos de mujeres es una decisión acorde con los nuevos contextos. Visibilizar a las mujeres en la enseñanza de la geografía como de las ciencias sociales es un rol fundamental que cumplen las y los profesores a la hora de seleccionar y recortar material para enseñar. Hoy en día se encuentran alternativas y materiales en donde se visibiliza el rol de las mujeres en la historia y geografía, en distintos espacios y tiempos (Pages y Sant, 2011).

La enseñanza de las Ciencias Sociales propone prácticas pedagógicas que problematicen el presente y consideren el proceso de construcción social de los territorios a partir de conceptos claves como territorio, espacio, lugar, ambiente, actores sociales. Son, estos últimos, los que toman decisiones que dejan su impronta en el territorio y en la sociedad. Es por ello que resulta pertinente enseñar la construcción de la ciudadanía a partir de la comprensión de que somos sujetos activos, y que las decisiones, ya sean directas o indirectas influyen en la organización de la sociedad. A partir de esta premisa, enseñar diferentes formas de leer la realidad, generar oportunidades para pensar y reflexionar sin dar conclusiones acabadas deriva en la construcción de una ciudadanía argumentativa y crítica.

En acuerdo con García Canclini (2007) la convergencia digital reorganiza los modos de acceso a los bienes culturales y las formas de comunicación, crecen nuevas maneras de acercarse a la lectura. En ese sentido, es fundamental que en los espacios áulicos se consideren diferentes modalidades de acceder a la lectura y especialmente las que rodean a los jóvenes. Desarrollar esta habilidad es una de las formas de aprender capacidades expresivas, códigos de comunicación para desenvolverse como ciudadanos activos y críticos.

Enseñar a leer la realidad para comprenderla y tener la posibilidad de ser parte activa de su construcción, es decir, que las y los estudiantes en el transitar por la escuela aprendan a identificarse como actores sociales con poder de decisión. De este modo,

trabajar en las aulas con diferentes tipos de lenguaje, escrito, oral, visual, artístico, tecnológico como posibles herramientas de acercamiento a las ideas de otros, autores- actores que plasmaron su interpretación utilizando diferentes lenguaje. A su vez, este trabajo posibilitara despertar el interés en los estudiantes para poder plasmar sus ideas e interpretaciones en distintas producciones.

La conexión de los saberes específicos a enseñar con producciones artísticas, fotografías, imágenes móviles, como también la presencia en redes sociales y en los medios de comunicación de información relacionada con las migraciones, no solo tiene que ser considerados en su función ilustrativa sino que representa la producción de una idea. Estimular múltiples perspectivas y fomentar la mirada crítica y la creación de un pensamiento propio con las herramientas que están disponibles es una de las maneras de convertirla en una práctica social que no esté vacía de contenido. En síntesis, se pretende brindar herramientas teóricas y metodológicas para que los jóvenes puedan observar la realidad de la cual son parte, interpretarla y transformarla.

Para desarrollar esto, es fundamental hacer hincapié en la lectura, comprensión lectora, escritura, oralidad de las y los estudiantes, es decir que puedan indagar en nuevas fuentes de información y que puedan analizarlas. De este modo, focalizar en estas prácticas con anclaje en las nuevas tecnologías de información y comunicación es primordial para que las y los jóvenes tengan herramientas para interpretar el mundo en el cual viven en relación a sus espacios cercanos. En el contexto de globalización actual, la comunicación, el uso de las redes y la posibilidad de comprender los procesos que atravesamos es un desafío que debe plantearse la educación secundaria.

Las demandas de las prácticas de lectura y escritura provienen de distintos actores sociales que forman parte de la sociedad actual. La inserción en cualquier ámbito laboral requiere que las y los estudiantes desarrollen un adecuado manejo estas prácticas con el propósito de disminuir las desigualdades. La consolidación de las mismas permitirá que tengan habilidades para tomar decisiones, vincularse con *otros*, poder tener relación de igual a igual en cualquier ámbito que se desempeñen, puede ser en la formación terciaria o universitaria, en el mundo del trabajo.

La Geografía posee múltiples estrategias de abordaje de los problemas sociales relevantes, sin embargo la lectura sigue siendo una de las puertas de acceso a la democratización del conocimiento. Como se mencionó líneas previas, es necesario que este acompañada de otros recursos como imágenes, videos, películas, gráficos y datos. Esto complejiza el análisis y estimula a las relaciones que se pretenden realizar en cada temática desarrollada.

En esta perspectiva, la Ley de Educación Nacional (26.206) y en concordancia la Ley Provincial (2.511), es clara en la promoción de una educación para todas y todos y de calidad. Para ello, diversos programas que se consideran transversales complementan el espíritu de esta ley. El Programa de Educación y Memoria del Ministerio de Educación (2010) permite pensar en una “pedagogía de la memoria” que implica, necesariamente, revisar los procesos de construcción de la memoria social. Tiene como objetivo principal consolidar una política educativa que promueva la enseñanza del pasado reciente. Propone una serie de círculos concéntricos, que permitan reflexionar desde la experiencia Argentina hacia Latinoamérica y el mundo, en una relación de reciprocidad conceptual.

La promoción de la enseñanza del pasado reciente se sostiene en la idea de que los Derechos Humanos son conquistas sociales, resultado de las acciones humanas y, en consecuencia, al transmitirlos se refuerzan las nociones de responsabilidad, participación e inclusión. Es desde la educación -entendida como una puesta a disposición del pasado en diálogo permanente con el presente y el futuro- que es posible invitar a las y los jóvenes a reflexionar, debatir, abrir nuevas preguntas y buscar nuevas respuestas para poder posicionarse frente a sus realidades.

Esta orientación contempla la finalidad de habilitar a las y los adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. La escuela secundaria constituye un espacio de intervención donde él y la estudiante descubre o resignifica su rol de actor social, sujeto y promotor de prácticas sociales y políticas, comprometidas con la justicia y la equidad, portador y heredero de la transmisión cultural; con capacidades para posicionarse de un modo crítico y solidario ante los desafíos que plantea la agenda contemporánea.

Salvioli (2019) afirma que la memoria individual y colectiva se construye (conocer la historia) y es la garantía de la no repetición, por eso construir sociedades democráticas es fundamental. Nada es del pasado entero, sino que son hechos que se deben tener muy presentes para construir el futuro. El pasado se aborda aplicando justicia permanente, y con la presencia del Estado garante de los Derechos Humanos con políticas sociales y educación. Para ello, el relator de la ONU propone cuatro pilares fundamentales: verdad, justicia, reparación y garantías de no repetición. Este último pilar se debe garantizar a partir de la capacitación a todas las personas que cumplen funciones públicas y la sensibilización a la sociedad, por eso es imprescindible el rol de la educación. Esto se vincula con los distintos conflictos que tienen como consecuencia millones de personas desplazadas en el mundo, el pasado y en la actualidad.

Otro programa transversal que debe acompañar la propuesta es el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) (Ley 26.150) con la posterior realización de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (CFE 48/08) ya que se establece que todos los educandos tienen derecho a recibir ESI en todos los establecimientos educativos, y transversal a todas las disciplinas. Morgade (2019) plantea superar la mirada biologicista acerca de la sexualidad, que está presente en toda educación, y reconceptualizar la mirada de los cuerpos. Ella hace referencia a una integralidad de políticas que solventen las necesidades de los sujetos de derechos y deseo, ya que es territorio de derechos humanos.

Para desarrollar esta unidad didáctica en un cuarto año correspondiente al ciclo orientado de educación secundaria, es necesario triangular el conocimiento del grupo de estudiantes, la planificación de la docente y el contexto institucional. Estos tres aspectos otorgan significatividad y un marco de referencia para proyectar la propuesta. Son fundamentales para lograr significatividad en la secuencia, por eso conocer al grupo de estudiantes, sus intereses y sus habilidades se convierte en un punto clave al momento de seleccionar los recursos a utilizar en relación a las posibilidades institucionales. El desarrollo de la práctica pensada, situada y en contexto se transmite en el diseño de planificación articulando aprendizajes, estrategias y recursos de enseñanza, lo cual permite una dimensión pedagógico-curricular e institucional. Se propone una “planificación activa”, en donde se tengan

en cuenta todos y todas los miembros de la clase y que esta se vaya modificando a lo largo de la realización.

Uno de los objetivos al momento de plantear una secuencia es lograr una planificación integral, en donde haya una continuidad de conocimientos en donde los nuevos saberes propiciados se entramen con los saberes anteriores sin fragmentarlos. Hacer un “ida y vuelta” permanente en la enseñanza y en los aprendizajes permite una recursividad en la propuesta. El trabajo en conjunto, el dialogo, intercambio, la comunicación permiten que una reflexión en conjunto sobre la práctica, por eso es necesario también estar en contacto con los saberes que se están desarrollando en otras materias durante ese mismo año, como también considerar saberes previos desarrollados en geografía.

Para asegurar un aprendizaje, hay que aplicar los nuevos conceptos a problemas o situaciones proporcionales a las capacidades y posibilidades de los alumnos. Por eso para Benejam y Pagés (1998) es importante tener en cuenta las ideas previas ya que un conocimiento se añade o se resitúa en el mapa conceptual de un individuo como resultado de ese proceso de aprendizaje, en donde todos los conceptos relacionados con esta estructura o red mental pueden ver afectados o modificados en el tiempo.

El trabajo en grupo incrementa la calidad de los aprendizajes y favorece la adquisición de conocimientos de las y los estudiantes a través de la interacción entre ellos. Esta interacción es fuente de construcción de conocimientos. Es importante destinar tiempo a la enseñanza del trabajo cooperativo. Trabajar en grupos para desempeñar diferentes funciones necesarias para llevar a cabo la tarea, gestionar desacuerdos, dividir los trabajos, etc. Estas capacidades se requieren en la práctica y evaluación para que los alumnos se apropien de ellas (Anijovich y Mora, 2009). Trabajar en grupo según Bonals (2000), permite mejorar las habilidades sociales que afectan al bienestar personal. Se pueden incluir, la capacidad de llegar a acuerdos basados en el diálogo, de facilitar la comunicación, favorecer las conveniencias de los demás, incluir a todos los integrantes. Además, coordinado adecuadamente, favorece un clima relajado y agradable en el aula. Pasarlo bien trabajando es bueno en sí mismo, genera efectos secundarios favorables para todos.

Por otro lado, se puede añadir que esta manera de trabajar predispone a una vida más cooperativa e integradora de la diversidad porque se pone al alumnado en situación de máxima diversidad, y cada uno se da cuenta de que puede aprender junto con los demás compañeros de ritmos y niveles no coincidentes (Bonals, 2000). Se incluye una metodología didáctica con planteamientos de aprendizaje interactivos en dónde la cooperación tanto entre los y las estudiantes como con el profesor y profesora sea generadora de aprendizajes y relaciones. Ser profesor no puede ser sinónimo de detentador de una posición jerárquica en el proceso de comunicación del aula, sino que ser profesor es ser precursor de la comunicación, de la interacción social y lingüística. Para esto se utilizan métodos para potenciar el aprendizaje cooperativo, participativo, comunitario y dialógico en el aula, como estrategias didácticas que permitan el desarrollo de un currículum abierto y flexible gestionado de forma democrática y colaborativa (Moliner y Sanahuja, 2017).

Es importante concebir el aula como un lugar de intercambio de experiencias y de cultura, de implicación, autoconocimiento, autonomía, comunicación y socialización, en un espacio abierto en el que se da cabida al conjunto de diversidades que presenta el alumnado (Masip y Rigol, 2000). Es fundamental un espacio de participación activa, de interacción y diálogo en el que la aceptación, el cuestionamiento, el rechazo o la asunción de procesos orientarán la enseñanza- aprendizaje y determinarán también el clima cultural y social de la misma (Arnàiz e Illán, 1996). Por esta razón, es importante que la evaluación aluda más a los procesos de aprendizajes y no solo a sus productos: el seguimiento en cuanto a la realización de las tareas, en la búsqueda de información, la participación en clase, entre otros (Villa, 2009).

Las Tecnologías de la Información y Comunicación dinamizan cambios que involucran al conjunto de la vida social, en este sentido ocupan un lugar fundamental como estrategia de mejoramiento escolar, siempre y cuando su implementación responda a criterios pedagógicos y didácticos claros que atraviese las situaciones de enseñanza y aprendizaje reales, y no se convierta en una innovación en sí misma, desarticulada del resto de las actividades escolares (Burbules y Callister, 2001).

En este sentido, las nuevas tecnologías cumplen tres funciones fundamentales dentro de las instituciones escolares:

- Se convierten en herramientas para ser utilizadas en las áreas curriculares, siendo un instrumento didáctico más en donde se aprovechan las potencialidades específicas y se combinan con todas las herramientas disponibles para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Forman usuarios críticos e inteligentes, capaces de discernir lo relevante de lo superfluo, que pueden transferir esa formación adquirida en la escuela a su vida cotidiana y a su futuro.
- Forman a los sujetos en competencias cognitivas si se les enseña a convertirse en usuarios activos (Gvirtz, 2009).

Se propone la inclusión de las nuevas tecnologías para favorecer una cultura del pensamiento: “Cultura que no emerge automáticamente por esa mera inclusión, pero que sí podría verse favorecida por una didáctica donde prevalezca la coherencia entre aquello que se enseña y como se lo enseña, más allá del nuevo artefacto que se utilice (Ltiwin, 1997, p. 124).

3.2 La Ciudadanía global y la literacidad crítica en la enseñanza de las ciencias sociales

¿Por qué enseñar las migraciones internacionales en las aulas de las escuelas secundarias? ¿Por qué desarrollar temáticas referidas a las migraciones de mujeres con adolescentes? ¿Qué objetivos tiene trabajar con casos de mujeres desplazadas de manera forzada de otras latitudes? ¿Cómo impacta de manera significativa el abordaje de estas problemáticas? ¿Qué finalidades tiene que estas temáticas ocupen un lugar importante en nuestras planificaciones?

La educación para una ciudadanía global desde las ciencias sociales “debe educar en una predisposición crítica ante las fuentes de información múltiples y de lectura compleja, y tomar decisiones ante los problemas sociales” (Santisteban, 2016, p. 522). Santisteban, Tosar y otros (2016), plantean las problemáticas socialmente relevantes son el principal contenido escolar a enseñar. En este mismo análisis, los autores afirman la necesidad de incluir el término de literacidad crítica, que va más allá de la habilidad de leer y escribir sino que es “una práctica social que se da en una cultura y en un contexto concreto” (Santisteban, 2016, p. 552). Es un proceso en el que se pueden identificar las relaciones de poder en los discursos y lecturas y por lo

tanto esta direccionado a interpretar la ideología, las ideas y valores del autor. Una de las formas de realizarla es a partir de la enseñanza de problemas socialmente relevantes, por lo tanto no solo con la lectura de los mismos sino con interpretación, análisis crítico, comparación y reflexión. La literacidad critica prepara a las y los estudiantes a entender “las múltiples formas de participar en una sociedad global multicultural” (Santisteban, 2016, p. 558). Una de las investigaciones del autor citado se ocupa de analizar la literacidad crítica en las y los estudiantes de dos años específicos de la escuela secundaria sobre la información de refugiadas y refugiados que han llegado a Europa. Dentro de las principales conclusiones de puede afirmar el estudiantado no toma una posición crítica de las lecturas de los medios de comunicación que leen, es decir que hay dificultad en la interpretación de la información que se dice y la que no se dice, como también con las imágenes que se observan (Santisteban, 2016).

Para este trabajo se retoman las ideas de los autores mencionados ya que ayudan a comprender porque la temática seleccionada es una problemática socialmente relevante que permite la enseñanza de una geografía social critica, en donde se busca que las y los estudiantes interpreten, indaguen, analicen, reflexionen, comiencen a pensar sus opiniones personales con fundamentos.

Edda Sant (2018) plantea que la educación para la ciudadanía global se incluye cada vez más por distintos organismos internacionales como la UNESCO para considerarla como estratégica para la formación. Ella considera que hay muchos motivos para educar al estudiantado como ciudadanos del mundo, por ejemplo que puede contribuir a que nos entendamos unos con los otros, que se puedan diferentes causas en común y que se puedan conversar aspectos en los que es difícil ponerse de acuerdo (Sant, 2018, p.27). Aunque considera que es imprescindible enseñar desde esta perspectiva, afirma que no está exenta de problemas y los identifica. El primer problema que menciona es la ciudadanía global no tiene una única forma de expresarse por lo tanto se debería hablar de una educación para “las ciudadanía globales”, ya que pueden existir diferentes manera de comprender lo que significa ciudadanía global. El segundo problema que menciona la autora, es que la ciudadanía global no tiene que dejar a un lado la enseñanza de una historia o geografía local, regional o nacional sino que debe contextualizarla a nivel internacional. Lo importante

sería no confrontar las ciudadanías locales a las globales, sino que “una educación para la ciudadanía global que no rechaza sino que incorpora el conflicto” (Sant, 2018, p. 29). Y por último, el tercer problema al que se hace referencia es el que todos somos ciudadanos globales aunque algunas personas disfrutan o toman los aspectos positivos de la globalización y otros son los perjudicados, por lo tanto no se debería considerar en todas las ocasiones que ser ciudadanos globales no es siempre positivo, o un mundo ideal, ni tampoco que da respuestas a todas las problemáticas. La autora concluye que se debería debatir con las y los estudiantes el significado de la “ciudadanía global”, no solo tener el objetivo de enseñar para que sean “competentes globalmente” sino que se intercambie respecto a que significa.

Por lo tanto es necesario que el rol docente sea enseñar desde una visión reflexiva, crítica, integral y planetaria de la sociedad actual (Moreno Fernandez, 2016), de esta manera se contribuye a la formación de una ciudadanía planetaria en relación a las necesidades del mundo actual. Es por ello que se deben fomentar valores acordes como una sociedad plural, diversa y tolerante a partir del dialogo, el debate, el respeto y el trabajo cooperativo (Moreno Fernandez, 2016, p. 577).

Hay muchos términos para hacer referencia a una ciudadanía planetaria (Boff, 1995), por ejemplo ciudadanía global (Banks, 1997), ciudadanía mundial (pasquino, 2001), ciudadanía activa (Osler, 1998), ciudadanía crítica (Giroux, 1993), ciudadanía democrática y social (Carneiro, 1999). La autora Moreno Fernandez (2016) realiza un análisis de estos conceptos y recupera a los autores mencionados anteriormente en donde cada uno aporta estos diferentes conceptos. Desde su perspectiva, y citando a otros autores, explica que el termino ciudadanía global estaría mucho más relacionado al proceso de globalización y que podría prestar a confusiones utilizar este término. Por lo tanto, justifica el uso del concepto de ciudadanía planetaria para desarrollar el rol que debe cumplir la educación, generando conciencia que independientemente de donde viva cada persona, todos formamos parte de la “sociedad global y necesita saber que es responsable de promover un mundo más justo e igualitario” (Moreno Fernandez, 2016, p. 579). La autora, por lo tanto también recupera esta idea de lo global-local que se mencionó en apartados anteriores, y se da cuenta en la siguiente cita,

Una planetariedad que se basa en la idea de sentirse parte de una “polis mundial” donde cada ciudadano actúa localmente pensando globalmente, una forma de sentir

la Tierra como parte de un todo, los problemas globales como problemas locales, como ciudadanos de una unidad completa (Moreno Fernandez, 2016, p. 579).

De esta manera, si se asume que somos ciudadanos planetarios se puede empezar a pensar en conjunto soluciones, alternativas, empezar a “mirar” con un análisis más complejo y profundo los problemas en los que está sumergida la sociedad actual. Comprender el mundo actual en el que vivimos, saber interpretar los medios de comunicación y redes sociales en los que están inversos las y los estudiantes gran parte del día es desafiante, y las y los profesores de ciencias sociales, y en este caso de geografía tenemos un compromiso muy fuerte que desarrollar.

3.3 Utilización de testimonios para enseñar en la escuela secundaria

Una de las estrategias que es relevante destacar para la enseñanza de estas temáticas es la utilización de testimonios. Acercarse a la voz de las personas protagonistas de las problemáticas que estamos enseñando genera un impacto mayor en el aprendizaje. Las y los estudiantes se apropian de los saberes a partir de experiencias que vivieron otras personas y que son relatadas, tanto de manera escrita, o a través de un audio en un podcast, o imágenes móviles para no solo escuchar sino ponerles rostro a las personas que nos cuentan su historia de vida. En este sentido, la lectura del libro *Todas somos desplazadas. Mi experiencia y mis encuentros con refugiados de todo el mundo* cuya autora es Malala Yousafzai (2019) es un material que tiene significatividad.

El acercamiento a historias de vida de jóvenes desplazadas y refugiadas a partir de sus relatos en primera persona, puede movilizar a las y los estudiantes desde el interés por aprender y conocer más de la temática y desde las sensaciones que les pueden despertar al acercarse a las complejidades que esas jóvenes vivencian. Es necesaria que la lectura sea acompañada de otros recursos que complementen el análisis de literatura, por ejemplo con la observación e interpretación de relatos, imágenes y mapas de diferentes campos de refugiados en el mundo, junto con la búsqueda de información en redes sociales sobre cada uno de ellos.

El relato de experiencias de vida, de situaciones problemáticas que han vivido distintas mujeres en el mundo contribuye a la formación de un pensamiento geohistórico en donde la y el estudiante debe relacionar, interpelar, comparar,

comprender el relato que se presenta. Relacionar los relatos con las diferentes fuentes de información que se presentan a las y los estudiantes, es una forma de sustentar o contrarrestar lo que se menciona en las historias de vida. Esto es importante, para situar a las protagonistas en un contexto social, histórico, político, económico y cultural. Los relatos de vida fomentan la motivación y estimulan aprendizajes significativos de contenidos curriculares, procesos cognitivos y experiencias afectivas. El análisis de relatos, la lectura comprensiva y crítica de diversas fuentes, la relación con aspectos propios de las ciencias sociales, genera un aprendizaje activo y significativo (Meneses, González y Santisteban, 2019).

En la primer parte del libro “Soy desplazada”, Malala reflexiona acerca de sus propias vivencias como desplazada, primero como persona desplazada internamente cuando era niña en Pakistán y, más tarde, como la activista internacional que podía ir a cualquier lugar del mundo, excepto a su hogar. En la segunda parte, denominada “Somos desplazadas” explora las historias personales de algunas de las jóvenes que conoció en sus viajes: jóvenes que han perdido su comunidad, su familia y con frecuencia el único mundo que han conocido. Expresa que ella no es refugiada, pero conoce la experiencia de ser desplazada, de tener que dejar su casa, su país, porque quedarse es demasiado peligroso. Cuando ella piensa en refugiados y desplazados piensa en su resistencia, coraje y valor.

La invitación a problematizar una geografía mundial, desde el Diseño Curricular Jurisdiccional (2013) es a partir de construir una propuesta de enseñanza y aprendizaje que permita que las y los estudiantes comprendan el espacio geográfico como un proceso de construcción social sujeto a cambios y transformaciones continuos, a múltiples y complejas relaciones territoriales. Ello implica interpretar cómo son y cómo funcionan otras sociedades, cómo se construyen las identidades personales y colectivas, a múltiples escalas. A partir de esta concepción de la enseñanza, se otorga espacio de participación a las y los estudiantes en relación a sus intereses para colaborar en una propuesta que resulta de incorporar la perspectiva de derechos humanos como saber transversal, a partir de establecer empatía con las problemáticas sociales abordadas desde lo cercano en relación a la edad de las y los estudiantes, aunque lejano territorialmente.

Poner en juego nuevas formas de enseñar y aprender a través de contenidos de una Geografía renovada, permite analizar dilemas de la agenda contemporánea a partir de problemas de carácter espacio-territorial que tengan relevancia social como las relaciones de poder, reestructuración capitalista, procesos de fragmentación e integración, transformaciones espaciales, procesos culturales y políticas territoriales (Gurevich, 2005). En este caso, se abordan saberes relevantes del currículum que involucraron a la enseñanza de la Geografía para articular temáticas como desigualdades sociales, de género, diversidad cultural, entre otros, a partir de la historia de vida de Malala Yousafzai.

Aprender ciencias sociales a través de la historia de vida de Malala, una niña, hoy mujer, en la que podemos transportarnos en el tiempo y en el espacio a estudiar sobre su cultura, su experiencia de vida, sus motivaciones, su lucha, su búsqueda de derechos, sus convicciones, su rol social. Su enseñanza resulta indispensable para que las y los estudiantes se fortalezcan como ciudadanos democráticos, con compromiso ético y valores sociales que propicien la sensibilidad por problemáticas sociales. Asimismo, es imprescindible preguntarnos si lo que enseñamos tiene relevancia social para nuestros alumnos, si con nuestras propuestas les ayudamos a comprender mejor el mundo en el que viven, a tomar las decisiones apropiadas para su vida, a debatir, pensar y reflexionar críticamente, en definitiva a formarlos en una educación para la ciudadanía. Las ciencias sociales han aportado orientaciones metodológicas y pedagógicas para diseñar la secuencia didáctica, analizar y comprender la realidad social como así también, debatir acerca de la socialización primaria y secundaria (Acosta, 2019, p. 117).

A partir de conocer e indagar en territorios lejanos y sobre la vida de Malala permite comprender a las migraciones en contextos de globalización, se pueden incorporar categorías analíticas como las de refugiadas y refugiados, éxodo, feminización de las migraciones, muros tangibles e intangibles, que se suman a otros tales como derechos humanos, rol de organismos internacionales, rol de los Estados, discriminación, xenofobia.

El relato en primera persona de mujeres que se desplazaron presenta potencialidad al momento de compartir las lecturas con las y los estudiantes. Sus experiencias de vida, su mirada sobre la problemáticas que las atraviesan, los diversos sentimientos

y emociones que se presentan, las diferentes perspectivas, son las que hacen que esta estrategia conmueva en espacios áulicos. De esta manera, uno de los objetivos de esta temática es que las y los estudiantes se involucren, logren empatizar con situaciones conflictivas que atravesaron niñas y adolescentes de su propia edad en un espacio lejano.

3.4 Escenas deshumanizantes en diferentes escalas territoriales

Vivimos en un mundo en el que la imagen desempeña un papel importante en la vida cotidiana de las personas, por eso, las y los docentes no las pueden obviar, debemos enseñar al estudiantado a interpretar críticamente el lenguaje poderoso pero también ambiguo que nos ofrece este recurso.

Las imágenes proveen una infinidad de alternativas y puertas de entrada al conocimiento porque estimulan la imaginación del observador y producen una vinculación rápida y espontánea entre lo observado y los aspectos de su mundo interno (Anijovich y Mora, 2009).

En la imagen N°4 publicada en durante el mes de octubre de 2022, noventa y cuatro inmigrantes de origen sirio y afgano, refugiados, son obligados a cruzar la frontera entre Turquía y Grecia, desnudos. Imagen que representa la crueldad de seres humanos hacia seres humanos y que carece de todo respeto por la dignidad humana.

Imagen N° 4: “La foto de la vergüenza”

Ante esta situación autoridades de ambos Estados cruzan acusaciones. La ONU a través de ACNUR declara la necesidad de iniciar una investigación y condena los tratos degradantes. Mientras que organizaciones no gubernamentales afirman que no es la primera vez que este tipo de escenas ocurren en áreas fronterizas (Maidana, 2022).



Fuente: Maidana, R. (2022).

La actualidad da cuenta de la imposibilidad del cumplimiento de la Declaración de los Derechos Humanos y las contradicciones que los ciudadanos del mundo se ven obligados a vivir. Tal como expresa Campillo Meseguer,

El problema es que la propia Carta fundacional de la ONU incurrió en una contradicción fundamental, en la que todavía seguimos enredados. Por un lado, consagró el viejo mito de la soberanía nacional y la autodeterminación de los pueblos, confundiendo el sueño nacionalista de una comunidad étnicamente homogénea y territorialmente soberana con el sueño democrático de la libre participación de los ciudadanos en el gobierno de sus propias vidas. Pero, por otro lado, consagró el nuevo sueño cosmopolita de unos derechos humanos universales, cuya jurisdicción debería situarse por encima de la soberanía de los Estados-nación y obligar a cada uno de éstos a garantizar que todos los habitantes de su territorio, fuese cual fuese su sexo, condición social, color de piel, religión, nación, etc., gozasen de iguales derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales (Campillo Meseguer, 2005, p. 120).

En el continente americano, la frontera México - Estados Unidos, es sin dudas uno de los territorios más complejos, en cuanto a políticas migratorias, problemáticas y conflictos que atraviesan en estos espacios, actores sociales de diversas partes del mundo que se ven involucrados. Las noticias trágicas sobre esta frontera, como así también la del Tapón del Darién que tomó importancia en medios masivos de comunicación, son recurrentes y movilizan a lectores de distintas partes del mundo.

En la imagen N° 5 se puede apreciar una de las escenas que derivaron en un debate internacional respecto al tratamiento de los derechos de los menores migrantes. Menores retenidos y separados de sus familias fueron medidas que desembocaron en una crisis institucional y debates políticos internos acerca de las políticas impulsadas por Trump en 2018.

Imagen N° 5: Niños migrantes sin compañía



Fuente: New York Times (2023).

Otra de las escenas que representan la degradación de la vida humana (Imagen N° 6) es la que muestra operativos policiales luego que en camiones o contenedores se descubran a grupos de inmigrantes que murieron por asfixia en el trayecto de diversos

pasos fronterizos. La más reciente ocurrió en Estados Unidos, sin embargo, las listas de estos acontecimientos se localizan en Francia, Reino Unido, norte de África, entre tantos.

Este tipo de tragedias están asociadas a la actividad clandestina de traslado de población vulnerable y necesitada de ayuda. Los traficantes de seres humanos son los actores responsables en este circuito ilegal.

Imagen N° 6: Migrantes en camiones



Fuente: Gay, E. (2022).

Otra de las fronteras deshumanizadas es la que integran las ciudades de Ceuta y Melilla (África) pero que pertenecen a la Unión Europea (Imagen N° 7). Año a año cientos de inmigrantes subsaharianos intentan cruzar las vallas que separan esa delgada línea entre un continente frágil y la Unión Europea. Los controles que se acentuaron desde la década del noventa convirtieron a esta zona en una fortaleza muy difícil de franquear para quienes desesperados buscan una esperanza.

Imagen N° 7. Migrantes subsaharianos corren nada más saltar la valla fronteriza de Melilla.



Fuente: Bernardo, J. (2022).

En la imagen N° 8 se observa un grupo de niñas y niños que piden por alimentos, la escena transcurre en un campo de refugiados próximo a la frontera con Myanmar. La población rohingyas huyó tras la persecución y masacres sufridas por parte del

Estado del sudeste asiático. Población que las instituciones no consideran ciudadanos y por lo tanto son apátridas (en el territorio que nacieron) por pertenecer a la minoría musulmana y de la etnia rohingyá.

Imagen N° 8: Niños rohinyá esperan para recibir comida en el campo de refugiados de Ukhiya, en Bangladés



Fuente: Ahad, A. M. (2021).

Como expresa Cullen (1997) la escuela es un ámbito en donde se debe construir un espacio público porque se trabaja con el conocimiento. Por lo tanto, hay que enseñar la convivencia desde los principios de la justicia, reglas de la participación ciudadana, el reconocimiento de la igualdad entre los seres humanos en su dignidad y libertad. El autor plantea que hay que enseñar la convivencia porque implica conocimientos en relación a la sociedad, a los derechos y obligaciones. Para lograr esto, hay que comprender qué significa hoy la ciudadanía como categoría política. Siede (2007) afirma que la escuela tiene el desafío de generar interrogantes y espacios-tiempos para construir miradas críticas, en donde las y los estudiantes tomen posición con argumentos fundados. Por ese motivo, es necesario plantear la enseñanza de saberes a partir de casos, problemas específicos e historias de vida, para abordarlo desde diferentes dimensiones y por lo tanto considerar el trabajo interdisciplinar. Los temas- problemas socialmente relevantes no son exclusivos de una sola asignatura es por ello que cada caso que se decida enseñar requiere de un abordaje desde las diversas dimensiones que lo explican. A escala internacional y pensando en los contenidos curriculares propuestos para cuarto año del secundario (en La Pampa) conflictos bélicos, genocidios, invasiones militares desataron conflictos que hasta el día de hoy se encuentran sin resolver. “Las contiendas civiles de Ruanda y Bosnia, las guerras del Golfo y la invasión de Afganistán, el largo conflicto de Oriente Medio,

entre otros, constituyen casos muy ricos en matices que promueven posicionamientos múltiples” (Siede, 2007, p. 155). Por lo tanto, continuando con lo que plantea el autor, hay que ofrecer oportunidades para analizar críticamente los discursos, las noticias, lo que nos comunican los medios masivos, contribuir a una formación de estudiantes que tengan la capacidad de discernir, formular explicaciones y opiniones.

Por eso, los procesos educativos pueden ofrecer herramientas para que los sujetos tomen parte en las disputas culturales y políticas que se avecinan, bregando para que esas herramientas sean emancipatorias y evitando, en tanto podamos hacerlo, que se transformen en nuevas correas de sometimiento (Siede, 2007, p. 256).

Es a través de la educación, y en nuestro caso la educación geográfica, que las sociedades podrán proyectar la construcción del futuro con respeto a las diversidades culturales. Conocer, comprender y respetar las realidades que atraviesan los migrantes posibilitará construir territorios de convivencia y evitar la multiplicación de guetos de exclusión. Tal como expresa Campillo (2004), los derechos humanos han evolucionado hacia una internacionalización, no dependen de la nacionalidad de las personas o del territorio donde resida, son inherentes a cada ser humano. Desde el ámbito educativo, instalando estas temáticas, profundizando en categorías conceptuales geo-históricas y enmarcadas en la perspectiva de derechos se estará contribuyendo a consolidar los mecanismos organizados por la comunidad internacional para su promoción y protección.

Capítulo 4: Propuesta didáctica

4.1 Fundamentación

Como se mencionó durante páginas precedentes, la secuencia didáctica está dirigida a estudiantes de cuarto año de la Escuela Secundaria, en este caso en particular es para una escuela de la ciudad de Santa Rosa, La Pampa. Son estudiantes de 15 y 16 años que están comenzando el Ciclo Orientado. Para el desarrollo de la planificación se seleccionó el eje “La dimensión socio-demográfica de los territorios” enmarcado en los Materiales Curriculares (2013) de la provincia en la cual se enmarca el trabajo. Este eje parte del programa de la asignatura de geografía, el cual está organizado de una manera ciclada con las y los docentes que somos parte de la institución educativa. Esto permite lograr una enseñanza espiralada, por lo tanto considerar de años previos saberes y conocimientos para incorporarlos a los nuevos, como también que desarrolle la enseñanza de una geografía desde la integralidad, incorporando recursos acordes a cada año y edad y de esta manera complejizar los saberes y los análisis pertinentes a cada problemática-temática a trabajar. A partir de este eje y en interacción con otros ejes, como la Dimensión política, económica y ambiental de los territorios, se pretenden analizar las prácticas sociales de los sujetos y actores que desarrollan y construyen los territorios, con desigual posibilidad de ejercer su poder, de imponer sus intenciones y decisiones, y esto se visualiza a través de la imposibilidad de algunos de ellos de llevar a cabo sus proyectos de vida.

En este sentido, es importante que esas prácticas sociales deben considerarse atendiendo diferentes ámbitos o escalas (regional, nacional o global) de reproducción de su poder (político, económico, simbólico). La interrelación de los ejes permite examinar la dinámica de la población mundial haciendo especial hincapié en las migraciones en contextos de globalización. Para ello se utilizan diversas escalas de análisis en donde se incorporan diferentes contextos para la comprensión de las dimensiones de análisis (social, política, ambiental, económica, cultural, de género, derechos humanos) y problemáticas que giran en torno a la temática en cuestión. De esta manera, se incluyen fuentes de información diversas y las herramientas necesarias para su interpretación y análisis.

Como tema de la secuencia didáctica se selecciona la situación de las mujeres migrantes a escala internacional y nacional, se propone desarrollar casos de distintas regiones del mundo para comprender la situación de crisis por la que están atravesando. Se decidió incorporar el caso de las mujeres refugiadas, ya que presenta características complejas y significativas para entender una problemática socialmente relevante. En este sentido, considero necesario realizar un recorte temático para profundizar en las problemáticas sociales sin perder complejidad. El recorte alude a una unidad de sentido dentro de la vasta realidad social, que puede seguir desarrollándose en varias direcciones. Recortar es tomar decisiones que no tienen un sustento meramente técnico, sino una fundamentación pedagógica contextualizada y argumentada, con compromiso ético y político. Definir un recorte ayuda a precisar los conceptos que habrán de enseñarse. Se definen qué categorías y qué explicaciones se pondrán en juego en torno al contenido (Siede, 2010).

En la provincia de La Pampa, los propósitos de enseñanza en la planificación docente constituyen las intencionalidades de las y los docentes para enseñar y se acompañan de los objetivos de aprendizajes que se piensan en función de lo que las y los estudiantes tienen que aprender.

Propósitos de enseñanza:

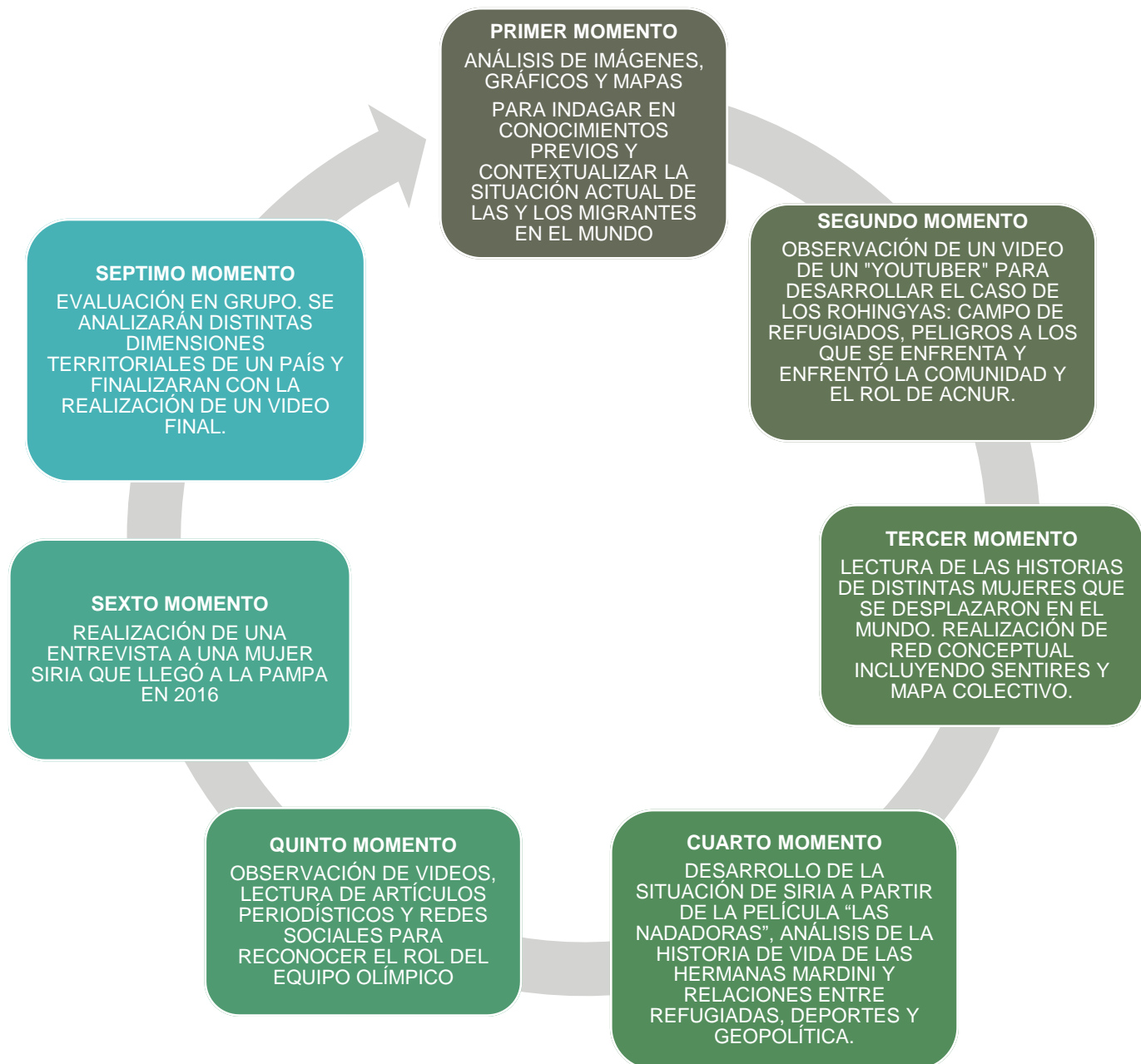
- Comprender el proceso de movilidad territorial como un problema social posible de analizarse desde múltiples escalas.
- Propiciar el análisis crítico de diversidad de fuentes para visibilizar distintas voces acerca de la situación de las mujeres refugiadas
- Favorecer la comprensión de la temática desde la perspectiva de género y derechos humanos como saber transversal.

Objetivos de aprendizaje:

- Localizar los estudios de caso seleccionados.
- Analizar el proceso de movilidad territorial a escala mundial en la actualidad.
- Identificar múltiples problemáticas en relación a las migraciones forzadas.
- Interpretar las condiciones de vida desde una perspectiva de género y derechos humanos de las personas migrantes y refugiadas.
- Comprender el rol de los actores sociales involucrados en los procesos migratorios.

El siguiente esquema presenta la secuencia didáctica en siete momentos, de manera sintética se pueden observar las principales actividades y recursos a utilizar.

Esquema N°1: Momentos de la propuesta



Fuente: Elaboración propia (2024).

En el siguiente apartado se desarrollará en profundidad cada uno de los siete momentos mencionados en el esquema.

4.2 Secuencia

La secuencia didáctica se organizara por temáticas, objetivos y actividades a desarrollar por momentos, son tiempos pautados de manera general que pueden variar en relación al grupo clase. Es decir, que cada momento puede llevar más de una clase de 80 minutos. El tiempo que tienen los estudiantes de 4to año en el ciclo orientado de la escuela secundaria de la provincia de La Pampa es de 160 minutos, divididos en este caso, en dos clases de 80 minutos por semana.

Primer momento: Se plantea desarrollar a las migraciones a escala internacional a partir de la interpretación de imágenes e identificación de lugares de origen y destino de migrantes con la lectura de datos y la localización de lugar de origen y destino a escala mundial. Para ello se utilizaran como recursos imágenes, gráficos con datos y mapa planisferio.

Objetivos específicos:

- Reconocer en imágenes la situación de las migraciones en la actualidad.
- Identificar y localizar regiones del mundo de origen y destino de migrantes.

Para dar comienzo a la secuencia didáctica se propone presentar en power point imágenes que son representaciones realizadas por diversos autores, las que sirven de disparador para intercambiar sobre la temática. El objetivo es recuperar los conocimientos previos acerca de las migraciones, en los que las imágenes son un recurso visual importante para poner en dialogo situaciones que pueden haber observado en otros contextos, y que ayudan a problematizar la temática.

Imagen N° 9: "El mundo observa"



Fuente: Pakdel, A. (S/F)

Imagen N°10: "Identidad en campamentos de refugiados"



Fuente: Lukashevsky, A. (S/F)

Imagen N°11: "Fronteras"



Fuente: Peris Grau, C. (S/F).

Imagen N° 12: "Uno juega, otro sobrevive"



Fuente: Mello, S. (S/F).

Imagen N° 13: “Migraciones y trabajo”



Imagen N°: 14: “Paralelismos”



Fuente: Hauer, A. (S/F).

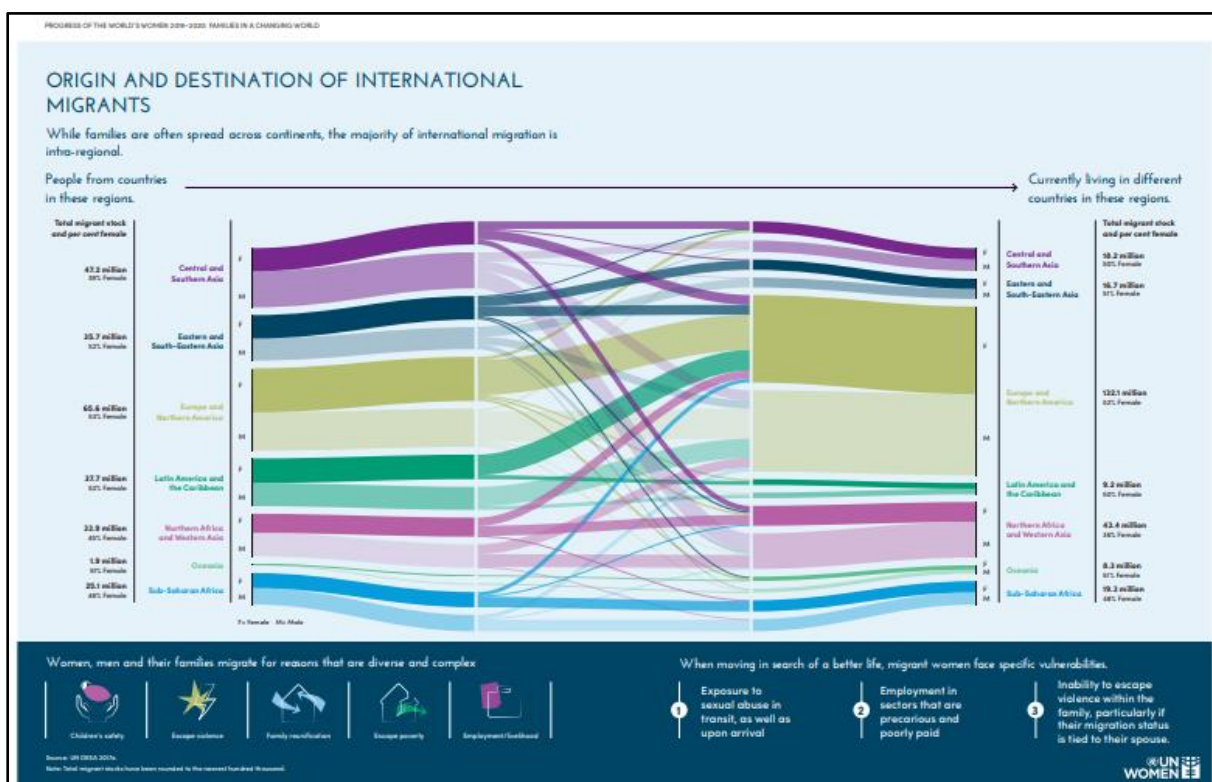
Fuente: Gallenkus, U. (2017).

Preguntas que orientan el análisis de las imágenes:

- ¿Qué actores sociales están representados en las imágenes?
- ¿Qué elementos físicos son importantes en cada imagen?
- ¿Qué problemáticas puedes identificar?
- ¿Qué países o regiones del mundo aparecen representadas?
- En la imagen N°13, ¿Qué significan los hilos que unen a los dos guantes? ¿Qué nos pueden estar indicando los guantes?
- ¿Habían observado alguna de las imágenes en otros contextos? ¿En dónde? ¿Algunas parecidas? ¿Cómo eran?

Se proyectará el siguiente grafico que indica el origen y el destino de migrantes internacionales, indicando las razones y la cantidad de migrantes que se desplazan de una región a otra, así como también la proporción de mujeres que migran. Se realizará una explicación en relación a las causas de los desplazamientos de personas en el mundo diferenciando entre migraciones forzadas y voluntarias, internacionales e internas. Como complemento de la explicación se observaran los mapas (Imagen N°16) para realizar intercambios con las y los estudiantes de las lecturas que puedan hacer de los mismos. Luego servirán de aportes para la realización de las consignas. A fines de mejorar la calidad de la imagen del gráfico y los dos mapas en su parte inferior está disponible el link para poder verlos con mayor calidad.

Imagen N° 15: Grafico de origen y destino de los migrantes internacionales



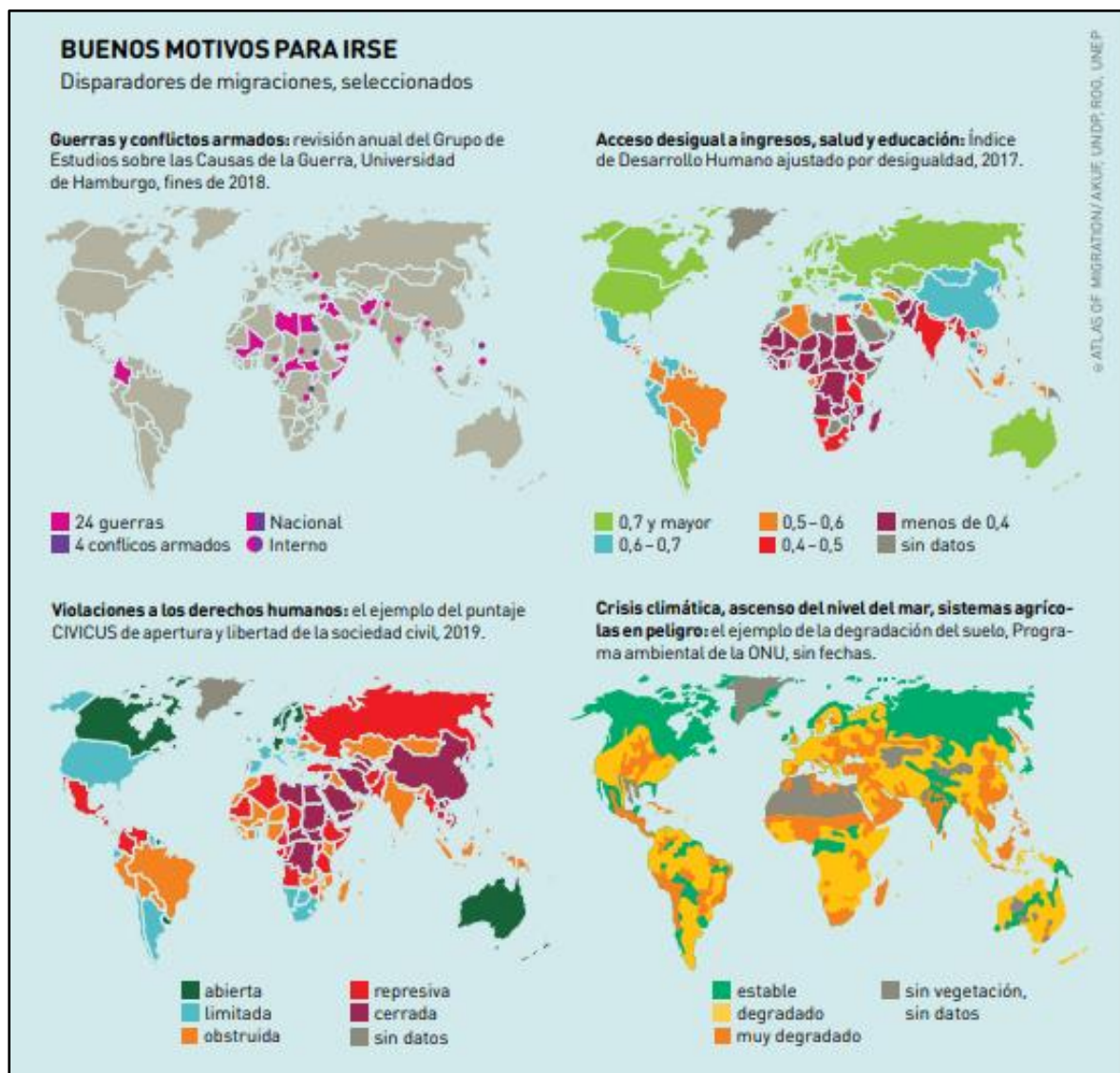
Fuente:

ONU

MUJERES.

<https://www.unwomen.org/sites/default/files/Headquarters/Attachments/Sections/Library/Publications/2019/Progress-of-the-worlds-women-2019-2020-es.pdf> (pp. 208-209)

Imagen N° 16: Causas de desplazamiento



Fuente: Lenz, R. y Maheswaran, S. (2020). <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2021/02/Atlascompletos.pdf>

Imagen N° 17: Persecución a la diversidad sexual en el mundo



Fuente: Prieto, L. (2020). <https://rosalux-ba.org/wp-content/uploads/2021/02/Atlascompletos.pdf>

Luego de realizar explicación del gráfico e identificar los aspectos más relevantes de los mapas, las y los estudiantes realizarán las siguientes actividades con los apuntes que previamente se les indicó que tomen en el momento de la explicación, como también con el análisis colectivo de las imágenes, gráficos y mapas. Para guiar esa toma de apuntes la docente realizará un punteo de aspectos claves en el pizarrón. Como material de lectura, para profundizar en lo desarrollado anteriormente se utilizara el siguiente informe, en donde se recuperan algunos conceptos clave de esta temática.

- Naciones Unidas. (S/F). Desafíos globales, migración internacional. <https://www.un.org/es/global-issues/migration>

Consignas de trabajo:

1. Selecciona dos de las imágenes observadas en clase y realiza una explicación de las mismas, identificar objetos, acciones que transcurren, actores sociales, posibles sentimientos de los migrantes, la problemática presente. ¿Cómo puedes relacionar esas dos imágenes seleccionadas?
2. Elaborar un mapa planisferio, en base al gráfico observado en clase, en donde identifiques los lugares de salida y de destino de migrantes, diferenciar entre varones y mujeres. Pueden utilizar flechas de distintos colores o grosores.
3. En base a los dos mapas observados y analizados en clase, junto con la lectura del informe recomendado identificar las causas del desplazamiento de las personas en el mundo y los países o regiones del mundo en donde tengan mayores problemáticas en relación esas causas mencionadas. Además relacionar con conceptos e ideas clave como: remesas, Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), Organización Internacional para las Migraciones (OIM).

Segundo momento:

La siguiente actividad tiene como propósito recuperar el relato en primera persona de un “youtuber” denominado Lethal Crisis. En todo momento, recurriremos al mapa planisferio en el aula para ubicar los lugares mencionados.

Se plantea utilizar un video para enseñar la temática que compete, se tendrán en cuenta youtubers que generan un impacto significativo en la enseñanza de las y los estudiantes de secundaria.

Muchos son conocidos por ellos, otros no, pero lo que interesa es el modo de comunicar y como en el territorio se recuperan las voces de los protagonistas. En este caso se trabajará con los Rohingya y



campo de refugiados, los peligros a los que se enfrentó y enfrenta la comunidad y el rol de ACNUR. Se utilizará como recursos: mapa planisferio en el aula, video “Así es el campo de refugiados más grande del mundo” de Lethal Crysis (2022) disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=K1NwzDEpFKM>

Para comenzar se observará el video “Así es el campo de refugiados más grande del mundo” de Lethal Crysis. Rubén Díez, es un youtuber documentalista conocido como Lethal Crysis ya que se denomina así en distintas redes sociales. Se convirtió en uno de los influencers del momento, tiene 1,1 millón de seguidores, en donde a través de reportajes comunica situaciones del mundo que son desconocidas para muchas personas. Publica en YouTube videos sobre conflictos y culturas de distintas partes del planeta. Observar videos en clase de youtubers es una estrategia para poder analizar casos, intercambiar sobre temáticas y descubrir nuevos mundos. Son un disparador que puede generar situaciones muy positivas en las clases de geografía y permite involucrar a las y los estudiantes. Estos videos son una oportunidad para incentivar el espíritu crítico y como se involucran en temáticas geográficas. Además este tipo de producciones conforman una parte de los consumos culturales de los adolescentes, los cuales les interesan mucho.

En este caso, el video de Lethal Crysis seleccionado es realizado junto con ACNUR, el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados. En este video de 30 minutos publicado el 24 de noviembre de 2022 se relata la situación de los Rohingya que viven en Cox Bazar, el campo de refugiados más grande del mundo y que necesitan de la ayuda de organismos internacionales para poder sobrevivir.

En este momento, a partir de la propuesta de la clase, se explicará y reforzará sobre el rol que cumple ACNUR, quien es un refugiado o refugiada, la situación en los campos de refugiados del mundo, es decir, donde se encuentran y que características presentan.

Luego de ver el video, ubicar en el mapa y realizar una puesta en común sobre las apreciaciones, sentires, opiniones de las y los estudiantes, se propone la siguiente consigna de trabajo.

Consignas de trabajo:

Luego de observar el video y realizar puesta en común a partir de preguntas guía de la docente responder las siguientes preguntas en grupo de a dos personas:

1. ¿Por qué los Rohingya están viviendo en un campo de refugiados? ¿A que hace referencia esta categoría?
2. ¿A qué peligros se enfrenta esta etnia? ¿Qué rol tienen los estados?
3. A. Visitamos la página oficial de ACNUR disponible en <https://www.acnur.org/acerca-de-acnur> Observar la organización de la página e identificar los aspectos que caracterizan a la misma.
B. ¿Qué rol tiene ACNUR en el campo de refugiados? ¿Cuáles son las tareas que realiza para garantizar derechos? (utilizar información de la página oficial y del video).
4. Desarrollar cuales son los aspectos que te llamaron más la atención de la organización del campo de refugiados. Describir las escenas en donde aparece esa información y reflexionar en relación a ello.
5. A partir de la lectura de los artículos presentes a continuación identificar el rol que cumplen las mujeres en el país de origen en y en campo de refugiados que se encuentran ahora.
 - ReliefWeb. (2022). Empoderar a las mujeres en los campos de refugiados rohingya, Bangladesh.
Acceso al artículo en https://reliefweb.int/report/bangladesh/empowering-women-rohingya-refugee-camps-bangladesh?gad_source=1&qclid=CjwKCAjwmYCzBhA6EiwAxFwfgO3qJggg8RTL9fS8H38GxT2rkU9HZUbu4uytOqfHpNxb-qrgojtGkBoCzzwQAvD_BwE
 - ACNUR. (2019). Mujeres refugiadas rohingya encuentran sus voces en Bangladesh.
Acceso al artículo en <https://www.acnur.org/noticias/stories/mujeres-refugiadas-rohingya-encuentran-sus-vozes-en-bangladesh>

Tercer momento: El tema que se plantea para el tercer momento son las mujeres desplazadas en el mundo. Se utilizara como recurso el libro “Todas somos refugiadas” de Malala Yousafzai (2019) y un mapa planisferio. Para ello se plantean los siguientes objetivos.

- Reconocer la historia de distintas mujeres que se desplazaron en el mundo.
- Identificar particularidades de cada uno de los testimonios.
- Establecer diferencias y similitudes de las migraciones mencionadas en el libro.
- Localizar los desplazamientos que realizan las protagonistas.

En primer lugar se presentará el libro, *“Todas somos desplazadas, mi experiencia y mis encuentros con refugiadas de todo el mundo”* de Malala Yousafzai. Se trata de una publicación del 9 de marzo de 2019. En la primer parte del libro “Soy desplazada”, se relata la experiencia de Malala como desplazada, primero como persona desplazada internamente cuando era niña en Pakistán y, más tarde, como la activista internacional que podía ir a cualquier lugar del mundo, excepto a su querido hogar. En la segunda parte “Somos desplazadas”, explora las historias personales de algunas de las jóvenes que conoció en sus viajes: jóvenes que han perdido su comunidad, su familia y con frecuencia el único mundo que han conocido. Comienza esta segunda parte del libro diciendo que ella no es refugiada, pero conoce la experiencia de ser desplazada, de tener que dejar su casa, su país “porque quedarse es demasiado peligroso”. Cuando ella piensa en refugiados y desplazados piensa en los desplazados, su resistencia, coraje, valor.

En la segunda parte del libro, la autora propone recorrer historias de vida de distintas mujeres. Los recorridos espaciales de las protagonistas son señalados con flechas y las organiza de la siguiente manera:

La primer historia que se relata es la de “Zaynab ¿Por qué yo y no ella? (Yemen → Egipto → Minnesota)”

La segunda historia, presenta a la hermana de Zaynab, que se llama Sabreen. La misma se titula “No había vuelta atrás” y presenta el recorrido Yemen → Egipto → Italia.

La tercera historia menciona a Muzoon y de denomina “Muzoon, vi esperanza. Inicia su recorrido desde Siria → Jordania”.

La cuarta historia relata la vida de Najla, y se menciona “Najla, miles de personas como nosotras” realiza su recorrido por Sinay, Irak → Dohuk, Irak.

El quinto relato es sobre María, y se denomina “Maria, nadie puede arrebatarnos lo que llevamos dentro” su recorrido es en el interior de Colombia, Iscuandé, Colombia → Cali, Colombia.

La sexta historia se denomina “Analisa, afortunada”, la cual realiza su recorrido por Guatemala → México → Texas → Massachusetts.

La séptima historia es la de “Marie Claire, un nuevo comienzo”. Ella realiza su viaje por el Congo → Zambia → Pensilvania.

La octava historia es la de “Ajida, por la noche caminábamos” el relato transcurre en los países de Myanmar → Bangladesh.

Por último, “Farah, esta es mi historia”, la cual migra desde Uganda → Canadá.

En la contratapa del libro aparece la siguiente frase:

“Nunca deja de asombrarme que la gente dé la paz por supuesta. Yo doy las gracias por ella cada día. No todo el mundo tiene paz. Millones de hombres, mujeres y niños viven en medio de la guerra cada día. Su realidad es la violencia, hogares destruidos, vidas inocentes perdidas. Y su única elección para tener seguridad es marcharse. “Eligen” ser desplazados. Pero no es que sea precisamente una elección.”

Teniendo en cuenta esta organización del libro, se propone presentarles a los estudiantes estas características del libro y estableceremos vinculaciones entre lo visto en las clases previas y la potencialidad de conocer las historias a partir de estos fragmentos. Se insiste en la importancia de las experiencias de las mujeres jóvenes y adultas que son desplazadas en el mundo. Por ejemplo, Malala conoce la experiencia de ser desplazada, aunque no es refugiada. Cuando piensa en los refugiados y en los desplazados lo relaciona con resistencia, coraje, valor. La mayoría de las personas no comprende las emociones encontradas que conlleva dejar atrás todo aquello que conoces. No solo están huyendo de la violencia, sino que también están escapando de sus países, de sus hogares.

Para trabajar con el libro, se propondrá la organización en grupos de estudiantes para que cada uno lea uno de los capítulos de la segunda parte del libro en donde Malala

relata la experiencias de mujeres jóvenes y adultas desplazadas. De esta manera, cada grupo leerá una experiencia de desplazamiento distinta, identificando causas, problemáticas a las que se enfrentan las protagonistas, recorridos que realizan, entre otros aspectos que se recuperan en cada una de las preguntas realizadas por capítulo. Junto con el relato se entregan preguntas guía para la lectura de cada uno, que servirán para la realización de una red conceptual sobre los contenidos del relato que luego se compartirá con los demás compañeros y compañeras en la socialización de lo trabajado.

Se plantean las siguientes consignas de trabajo para realizar luego de la lectura del capítulo que se selecciono para cada grupo:

- 1) Realizar una red conceptual con los conceptos/frases y contenido del capítulo seleccionado. Incluir las representaciones, sentimientos, objetos, recuerdos de las protagonistas.
- 2) Socialización de la actividad y construcción colectiva de una cartografía de mujeres desplazadas/refugiadas en el mundo. Plasmar con flechas, iconos, pequeños dibujos y palabras los recorridos, vivencia y experiencias de las protagonistas en un mapa mudo planisferio.

Preguntas guía para la lectura para cada protagonista:

Zaynab y su hermana Sabreen

- ¿De que lugar huyó la protagonista? ¿Por qué?
- ¿En que medios de transporte? ¿En que condiciones realizaron ese camino? ¿A que peligros se enfrentò?
- ¿Dónde se encuentra actualmente? ¿Qué aspectos son distintos de su lugar de origen?
- Realiza el recorrido realizado identificando los países/ciudades en google maps.
- ¿Cómo la recibieron en ese país?
- ¿Qué aspectos culturales resalta del relato? ¿Qué objetos, las protagonistas de los relatos, deciden llevarse para recordar su hogar?

Muzoon:

- ¿De que lugar huyo la protagonista? ¿Por qué? ¿De qué manera lo hizo?
- ¿Qué dificultades se presentaban en el campo de refugiados?
- ¿Qué aspectos culturales identifican?
- ¿Cómo se logra cambiar estos aspectos?

Najla

- ¿Como caracteriza Malala a la protagonista? ¿Por qué?
- ¿Qué aspectos culturales se manifiestan en el relato?
- ¿Qué significa poder ir al a la escuela para Najla?
- ¿Qué problemáticas se viisibilizan?
- ¿Por qué ella se considera afortunada?

Maria

- ¿Cómo huyo la protagonista y su familia? ¿Por qué?
- ¿Dónde se instalaron el Cali, Colombia? ¿En que condiciones vivian?
- ¿Cómo las recibio la poblaciòn local?
- ¿Qué significa “hogar” para la protagonista?
- A que se refiere con la frase: “Nadie puede arrearnos lo que llevamos dentro”

Analisa:

- ¿Cuál fue el recorrido realizado por Analisa para huir? ¿En que ambientes estuvo presente?
- Que actores sociales identifican?
- ¿Qué sensaciones se nombran en el relato?
- ¿Qué lugar ocupa la religion en la vida de la protagonista?

Marie Claire

- ¿Cuál fue el recorrido realizado por Marie Claire cuando huyo con su familia del Congo? ¿Por qué tuvieron que desplazarse?
- ¿Cómo los trataba la poblacion de Zambia?
- ¿Cómo fue su experiencia en la escuela?
- ¿Que actores sociales identifican?
- ¿A que peligrso se enfrentaron como refugiados?
- ¿Qué sueño perseguia Maria Claire?

Jennifer

- ¿Qué explica la protagonista de la mayor crisis de refugiados? ¿Qué actores sociales están involucrados?
- ¿Cuál es su rol como voluntarios?
- ¿Qué problemáticas se tienen en cuenta para el relato?
- ¿Cómo reaccionó la familia de Maria Claire al tener contacto con Jennifer?

Ajida

- ¿A qué problemática de desplazados se hace referencia en el relato?
- ¿Cómo huyó la protagonista y su familia? ¿Por qué?
- ¿Qué actores sociales identifican?

Farah

- ¿Cuál es la historia de vida de Farah? ¿Por qué te parece importante reconocerla?
- ¿Qué aspectos culturales se pueden identificar en el relato?
- ¿A qué hace referencia con la frase: “yo lo llamo gratitud de refugiado”
- ¿Qué sentimientos pone en cuenta con Uganda?
- ¿Qué acciones llevo a cabo?

Al finalizar la lectura y la realización de las actividades cada grupo expone lo trabajado, teniendo en cuenta las consignas y las preguntas guía de cada capítulo. Las y los estudiantes pasan al pizarrón, para explicar de manera breve la historia de vida que les tocó leer y comienzan a mapear en un mapa planisferio mudo aspectos importantes. En el mismo mapa van a realizar todos sus dibujos o pegar las imágenes que ya realizaron cuando pensaban la consigna número 2. De esta manera, quedarán planteadas todas las experiencias de desplazamiento en un solo mapa.

Cuarto momento: Para el cuarto momento de la secuencia se plantea como tema el estudio de caso del Conflicto en Siria, haciendo foco a la historia de vida de Yusra y Sarah Mardini, con la observación de la película “Las Nadadoras”. Se proponen los siguientes objetivos:

- Identificar peligros a los que se enfrenta la población migrante forzada de Siria.
- Analizar en la historia de vida de las hermanas Mardini las normativas migratorias expuestas en el caso
- Relacionar las temáticas de refugiados, deportes y geopolítica

“Las Nadadoras” en una película del 2022, (tráiler disponible en: <https://youtu.be/B5aR3i3Uh0E>) realizada en Reino Unido que dura 134 minutos. Es una película basada en la historia real de Yusra y Sarah Mardini que huyeron como refugiadas de la guerra en Siria para vivir en Europa y buscar la oportunidad de competir en los Juegos Olímpicos de Río de 2016. El rol de estas mujeres en ese camino fue relevante, ya que atravesaron peligros de distinta índole, por ejemplo



nadaron y evitaron que las personas que viajaban con ellas en un bote se ahogaran. La directora de la película afirma que *“Mi mayor esperanza para la película es que revierta los gastados estereotipos tanto de las personas refugiadas como de las jóvenes árabes”*. Además, con la película quiere demostrar que las personas refugiadas son gente ordinaria que ha tenido que tomar decisiones inimaginables, son personas con vidas plenas, con esperanzas y sueños. Yusra señala que hay que comprender para cambiar la percepción de las personas refugiadas. Afirma que *“los sistemas educativos tienen que cambiar: tienen que ser más abiertos, tienen que enseñar las historias de las personas refugiadas y migrantes”*.

Se propone observar la película para analizarla a partir de las siguientes consignas:

1. ¿A qué peligros se enfrentaban las protagonistas en Siria? Describir escenas en donde se observe esta situación e indagar como se encuentra el conflicto de Siria en la actualidad.
2. ¿Cuáles son sus deseos, sueños? ¿Qué hacen para acercarse a ellos? ¿Qué actores sociales puedes identificar en el recorrido que tienen que hacer las protagonistas? Con que otros migrantes realizan el recorrido?
3. Localizar la ruta que realizaron los migrantes y los países de origen de cada persona que se desplaza. ¿Qué aspectos culturales representan a cada país? ¿A qué problemáticas se enfrentaron en el desplazamiento?
4. Seleccionar una de las escenas de la película que te parezca más significativa para explicarle a alguien que no la vio de que trata.
5. Realizar una reflexión a partir de las siguientes preguntas: ¿Qué emociones les despertó la observación de la película? ¿La conocían o la habían visto anteriormente? ¿Observaron alguna otra película que desarrolle estas temáticas? ¿Con que aspectos desarrollados en geografía durante todo el año pueden relacionar lo que sucede en la película? Se socializará al igual que las demás consignas de trabajo.

La utilización de películas en las aulas de la escuela secundaria cumplen un rol importante ya que impactan significativamente en las y los estudiantes, a partir de la historia de vida de personas que han pasado por situaciones de desplazamiento forzado se pueden observar las características, problemáticas, desafíos que surgen al momento de emprender el viaje. Las películas, ya sean basadas en hechos reales o de ficción muestran realidades que son lejanas a las vividas por las y los estudiantes, y que no se observan cotidianamente en redes sociales de esta manera. Por lo tanto, incluirla en la planificación me parece que es relevante y puede generar impactos reales en las clases de geografía. Otra estrategia puede ser realizar recortes de varias películas en donde se seleccionen las escenas más significativas para lo que se quiere enseñar, como también utilizar los trailers de las películas seleccionadas con información adicional, explicación de la docente o material periodístico que refiera a la película.

Para desarrollar la temática de las migraciones, se pueden tener en cuenta otras películas que refieran al desplazamiento forzado de personas, dependiendo del grupo de estudiantes. Hay otras, como por ejemplo “Yo capitán” estrenada en el 2023, nominada al premio Oscar de mejor película extranjera que narra la historia de dos jóvenes que se desplazan de Dakar a para llegar a Europa y se observan las dificultades que atraviesan en el recorrido que llevan a cabo. Tráiler de la película disponible en:

<https://youtu.be/vo93qRxln1s>



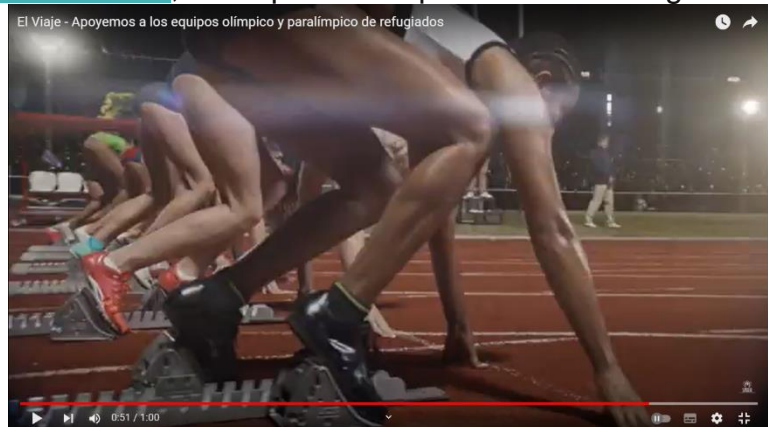
Los tiempos de las clases no son suficientes para mirar dos películas, por eso una buena oportunidad para continuar profundizando en la temática es la visualización de películas recomendadas por la docente en sus casas. Pueden ser las películas que no se observaron de manera completa, o nuevas que se agreguen a una lista que es opcional.

Quinto momento: Para continuar con los objetivos planteados en el momento anterior se propone continuar con la relación entre refugiados y juegos olímpicos. Para ello se prestará atención al rol de las redes sociales para comunicar situaciones en relación a los refugiados, la participación de actores y actrices para la difusión de temáticas relacionadas con las migraciones. Se utilizarán recursos como artículos periodísticos y perfiles en redes sociales. El objetivo de esta clase es

- Reconocer a los miembros del equipo de refugiados
- Comprender el motivo por el que han tenido que huir de su lugar de origen
- Analizar el rol que cumplen en la participación de los juegos olímpicos.

El Equipo Olímpico de Atletas Refugiados participó en primera ocasión en 2016 en los Juegos Olímpicos de Río de Janeiro, también participaron en Tokio en el 2020 y van a participar este año 2024 en los juegos que se realizarán en París. Para este año se espera que 70 refugiados de distintos países representen a este equipo.

Para comenzar se proyectara el video “El viaje” (2021) de un minuto de duración disponible en https://youtu.be/0tJE_sVzUFc, video producido por ACNUR - la Agencia de la ONU para los Refugiados - en colaboración con el Comité Olímpico Internacional y el Comité Paralímpico Internacional, y “El equipo olímpico de refugiados del COI” de 2.36 minutos de duración



disponible en: <https://olympics.com/es/video/el-equipo-olimpico-de-refugiados-del-coi> (2019) producido por Comité Internacional Olímpico. A partir del análisis entre las y los estudiantes de la historia que se muestra se identificarán palabras clave en el pizarrón. Muchas de estas palabras e ideas surgen también del trabajo desarrollado



clases anteriores. La propuesta es leer en pequeños grupos noticias que recopilan información del equipo de refugiados en los juegos olímpicos para analizar su rol.

Para conocer el contexto de la información que nos ofrecen los videos, se les ofrecerá a los estudiantes la siguiente ficha con enlaces a recursos que permitan reconstruir ¿Quiénes integran el Equipo Olímpico de Refugiados? ¿De qué países son originarios? ¿Por qué se creó? ¿Cuándo se formó? ¿Qué rol tiene para los refugiados? ¿Por qué cumple un rol fundamental en los juegos olímpicos? ¿Qué actores sociales están relacionados con el Equipo de Refugiados? Además se comparten noticias y redes sociales de actores, actrices, escritor y representante reconocida del Equipo de Refugiados para indagar ¿Qué información comparten? ¿De qué manera lo hacen? ¿Qué rol cumplen en la sociedad? ¿Qué impactos puede generar?

Las noticias seleccionadas son las siguientes:

- El confidencial. (2021, 28 de julio). Qué es el Equipo Olímpico de Refugiados, quiénes lo componen y por qué se creó. https://www.elconfidencial.com/deportes/juegos-olimpicos/2021-07-28/equipo-olimpico-refugiados-yusra-mardini_3197844/
- Foster, M. (2021, 8 de agosto). La valentía del equipo de refugiados iluminó los Juegos Olímpicos en Tokio. ACNUR. <https://www.acnur.org/noticias/stories/la-valentia-del-equipo-de-refugiados-ilumino-los-juegos-olimpicos-en-tokio>
- Galeana, S. (2024, 28 de febrero). Dos hermanos refugiados en busca del sueño olímpico. ACNUR. <https://www.acnur.org/noticias/historias/dos-hermanos-refugiados-en-busca-del-sueno-olimpico>
- Bonatti, A. (2024). Equipo Olímpico de Refugiados. Córdoba Global, Centro de Estudios Internacionales. <https://cbaglobal.com.ar/equipo-olimpico-de-refugiados/>
- Olympics. (s/f). Camino a París 2024: conoce a los atletas becados por el COI. <https://olympics.com/es/topics/ioc-refugee-olympic-team-paris-2024>

Celebridades que colaboran con ACNUR:

- **Ben Stiller:** <https://www.acnur.org/ben-stiller>.
Stiller, B. [@benstiller]. (2022, 19 de junio). Cerca de la frontera de Medyka en Polonia tuve la oportunidad de conocer a algunas familias que huyeron de la guerra... Instagram. https://www.instagram.com/p/Ce_APEXuvHJ/
- **Khaled Hosseini:** <https://www.acnur.org/khaled-hosseini>.
Hosseini, K. [@khosseini]. (2023, 7 de septiembre). El derecho de asilo en todo el mundo está amenazado. Únete a mí y firma la petición de [@Refugees](#) en mi biografía para protegerla para todos... Instagram. <https://www.instagram.com/p/Cw5yWgbRYBC/>
- **Osvaldo Laport:** <https://www.acnur.org/osvaldo-laport>.
Laport, O. [@osvaldolaporok]. (2024, 22 de febrero). 2 años de Guerra en Ucrania ☹️ el tiempo pasa y las necesidades aumentan ACNUR está allí desde el primer momento brindando asistencia y protección internacional. Instagram. <https://www.instagram.com/p/C3p65a-IIsT/>
- **Yusra Mardini:** <https://www.acnur.org/yusra-mardini>.

Mardini, Y. [@yusramardini]. (2022, 22 de noviembre). Recientemente tuve el placer de conocer a [@malala](#) ¡Solo quiero decir gracias por inspirar a tantas personas en todo el mundo, incluyendome personalmente! Instagram. <https://www.instagram.com/p/CIReCbRP3c-/>

- Angelina Jolie: <https://www.acnur.org/partidaria-prominente/antigua-enviada-especial>.

Jolie, A. [@angelinajolie]. (2024, 11 de enero). Más personas han sido forzadas a abandonar sus hogares por el conflicto y la opresión –114 millones – que en cualquier otro momento registrado. Instagram: https://www.instagram.com/p/C19jzCNuV2r/?img_index=1

Consignas a realizar:

1. Con la información obtenida completar el siguiente cuadro, con la información correspondiente a cada refugiado que pertenece al equipo de refugiados que participara en los juegos olímpicos de Paris 2024. Tener en cuenta que cuando se detalla la situación en el país de origen se explicará el contexto actual en el que se encuentra la problemática, así como también el surgimiento del conflicto, los actores sociales involucrados, las consecuencias territoriales. Seleccionar al menos un deportista perteneciente de cada país.

Nombre	Edad	Deporte	País de asilo	País de origen	Situación en el país de origen

2. A partir de las historias de vida de las y los refugiados, y de las noticias que realizan un análisis de la temática, reflexionar sobre cómo influye su participación en los juegos olímpicos en sus vidas como también en las personas que observan esta participación.
3. ¿Qué rol cumplen los actores y actrices que difunden la situación de los refugiados por redes sociales? ¿Y las páginas de Instagram oficiales como la de ACNUR?
4. ¿Qué discursos se pueden encontrar en los medios de comunicación (diarios, revistas, noticieros, redes sociales) en relación a los refugiados?

Sexto momento: Para este momento se plantea el caso de Hanner Nasser, mujer Siria viviendo en Santa Rosa, La Pampa. Se utilizarán recursos como: entrevista presencial con Haneer Nasser, artículos periodísticos, redes sociales.

Hannen Naser llegó a La Pampa en el 2016 como refugiada de guerra y con un visado humanitario, en la actualidad junto a su novio pampeano de origen sirio libanés, tienen un restaurante en donde venden comida de estilo árabe con aromas, sabores particulares y bien condimentados.

Luego de trabajar con la película de las nadadoras y acercarnos a la situación problemática que vive Siria, el objetivo de esta clase es poder intercambiar con la mujer Siria que viven en La Pampa ya desde hace algunos años y poder conocer más de cultura probando comida que ella realiza en su restaurante.

Contextualizar la situación de Siria es parte fundamental para desarrollar esta actividad ya que de esta manera las y los estudiantes van a poder realizar preguntas pertinentes. Las preguntas para la entrevista son planificadas con anterioridad, luego de algunos disparadores como por ejemplo, situación de la guerra en el 2016 y en la actualidad, consecuencia de migrar, requisitos necesarios para poder tener el visado humanitario, quienes son las personas involucradas en todo el procedimiento, como es su vida en Santa Rosa en relación a la de Siria.

Las noticias que se presentan como material de lectura, son de cuando ella llegó a Argentina. La entrevista que realizarán los estudiantes cuando ella sea invitada a la escuela, ahondará sobre algunos de los disparadores mencionados anteriormente, como también su vida actual, su relación con la ciudad y con su lugar de origen.

- Pampa diario. (2016, 17 de julio). Hannen Nasser, la primera siria refugiada en La Pampa: “Quiero establecerme en un lugar seguro”. <https://www.pampadiario.com/single-post.php?id=1241>
- Grupo editorial. (2016, 14 de julio). Hanner Nasser: La refugiada siria que llegará a nuestro país. <https://realidadsm.com/2016/07/14/hanner-nasser-la-refugiada-siria-que-llegara-a-nuestro-pais/>

Séptimo momento: Evaluación

En grupo de tres estudiantes seleccionar un país que se encuentre atravesado por problemáticas relacionadas a las migraciones forzadas. Los países que podrán elegir son Afganistán, Sudán, República Democrática del Congo, Ucrania, Yemen, Venezuela, Malí, Burkina Faso, Níger. Indagar información en el material de lectura, páginas oficiales, testimonios, artículos académicos y periodísticos sobre los siguientes ítems:

- Causas y desarrollo de las migraciones forzadas de la población
- Rol del Estado involucrado directamente e indirectamente
- Políticas implementadas
- Participación de otros actores sociales clave
- Impactos territoriales
- Sociedad de origen y de destino
- Desafíos migración femenina
- Soluciones o alternativas a la problemática
- Situación con campos de refugiados
- Análisis de fuentes estadísticas
- Entre otros aspectos relevantes para cada caso que se recomendara de manera particular con cada grupo

Luego de indagar y analizar la información, escribir un guion para realizar un tiktok o video de presentación de la temática posicionándose como comunicadores que estuvieron o están presentes los territorios que analizaron. Incluir los ítems mencionados anteriormente e imágenes de cada uno de los casos. La docente acompañara el proceso de búsqueda de información y organización, recomendando material de lectura específico, páginas web de sitios oficiales, imágenes e imágenes móviles.

Como objetivo central se propone relacionar algunos de los aspectos realizados anteriormente con este último trabajo final.

Se tendrá en cuenta para la corrección la incorporación y desarrollo de los ítems mencionados, la creatividad, el trabajo en grupo, la escritura del guion y la exposición oral.

4.3 Algunas reflexiones

La perspectiva de género permite visibilizar las experiencias diferenciadas en los procesos migratorios. Trabajar con testimonios de mujeres y acercarse a sus experiencias de vida permite complejizar la mirada de la enseñanza de las migraciones en el aula de la escuela secundaria. Incorporar esta perspectiva en la enseñanza de la geografía ofrece a las y los estudiantes una visión más profunda y humana de las migraciones. Es decir, que permite entender dinámicas de poder, estructuras sociales que influyen en estos procesos, sentires y emociones que son parte de las migraciones en la actualidad.

Es una temática que puede generar motivación en las y los adolescentes ya que cada momento planteado en la secuencia permite intercambios, preguntas y re preguntas, diálogos en donde se pueden incluir saberes, conceptos, conocimientos propios de la disciplina pero sobre todo incentivar al pensamiento crítico, fundamentado, a la formación de ciudadanos que sean empáticos, comprometidos, solidarios, comprensivos de problemáticas que son relevantes para la ciudadanía global.

Las experiencias de las y los estudiantes, en sus viajes, en lecturas en distintas fuentes de información, en redes sociales se ponen en juego en relación con conocimientos y aprendizajes nuevos en todos los momentos planteados. Un punto clave es recuperarlos, como también a través de los recursos seleccionados en la secuencia, enseñar la temática desde una perspectiva de género y derechos humanos, con la interconexión entre lo global y lo local. Abordar las migraciones desde esta perspectiva no solo enriquece el contenido curricular, sino que también fomenta a una educación más inclusiva y consciente de las realidades sociales contemporáneas. De esta manera se contribuye a formar generaciones más sensibles para enfrentar los desafíos del mundo actual.

Bibliografía:

- Abu-Warda, N. (2007). Las migraciones internacionales. Revista de ciencias de las religiones. Anejos. Universidad Complutense de Madrid (pp. 33-50). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2572845>
- ACNUR. (2018). Declaración de Nueva York para los Refugiados y los Migrantes. Recuperado de: <https://www.acnur.org/5b58c0784>
- Acosta, M. (2019). Aprender Ciencias Sociales a través de la historia de vida de Malala Yousafzai. En Dillon, B. S; Nin, M. C; Pombo, D. (Comp.) Repensar las geografías para construir saberes en contextos dinámicos (pp. 116-126). Universidad Nacional de La Pampa.
- Ahad, A. M. (2022). Niños rohinyá esperan para recibir comida en el campo de refugiados de Ukhiya, en Bangladés. [Fotografía]. El País. <https://elpais.com/internacional/2021-02-06/el-golpe-de-estado-en-myanmar-leva-al-limite-la-desesperada-situacion-de-los-rohingyas.html>
- Anijovich, R. Mora, S. (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique Educación.
- Arnáiz, P. y Illán, N. (1996). Procesos de enseñanza-aprendizaje ante las necesidades educativas especiales. En N. Illán (coord.). Didáctica y organización en la Educación Especial. Málaga: Aljibe
- Aruj, R. (2015). Migraciones, disciplinamiento y control global. Del sujeto colectivo a la masificación. Saenz Peña: EDUNTREF.
- Ataide, S. et al. (2017). Geografía, el mundo y la globalización. Santillana, Saberes clave. Buenos aires.
- Banks, J. A. (1997). Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers Columbia University.
- Barrancos, D. (2021). Notas sobre la indispensable formación docente con perspectiva de género. Revista Argentina de Investigación Educativa (pp. 31-41).
- Benejam, P., & PAGES, J. (1998). Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la escuela secundaria. *España: Editorial Horsori*.
- Bernardo, J. (2022). Migrantes subsaharianos corren nada más saltar la valla fronteriza de Melilla. [Fotografía]. El País. <https://elpais.com/espana/2022-06->

[24/el-masivo-salto-de-migrantes-en-la-valla-fronteriza-de-melilla-en-
imagenes.html](http://24/el-masivo-salto-de-migrantes-en-la-valla-fronteriza-de-melilla-en-imagenes.html)

- Boff, L. (1995). Nueva era: la civilización planetaria: desafíos a la sociedad y al cristianismo. Navarra: Verbo Divino.
- Bonals, J. (2000). El trabajo en pequeños grupos en el aula. Barcelona: Editoria Graó, de Serveis Pedagògics.
- Burbules, N., & Callister, T. (2001). Las promesas de riesgo y los riesgos promisorios de las nuevas tecnologías de la información en educación. *Educación-Riesgos y promesas de las nuevas tecnologías de la Información*.
- Butler, J. (2009). "Violencia, duelo y política", en Vida precaria. El poder del duelo y la violencia. Buenos Aires: Paidós.
- Cámara de Diputados de la provincia de La Pampa. (2009, 28 de agosto). Ley de Educación provincial. Ley 2511.
- Campillo Meseguer, A. (2005). "Ciudadanía y extranjería en la sociedad global" en Pedreño Cánovas, Andrés y Hernández Pedreño, Manuel (coords.). La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Campillo Meseguer, A. (2005). "Ciudadanía y extranjería en la sociedad global" en Pedreño Cánovas, Andrés y Hernández Pedreño, Manuel (coords.). La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia. Murcia, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia.
- Canales, A. y Zolniski, C. (2001). *Comunidades de migrantes*. En CEPAL – Naciones Unidas (2001) La migración internacional y el desarrollo de las Américas. Santiago de Chile: Naciones Unidas.
- Carneiro, R. (1999). Educación para la ciudadanía y las ciudades educadoras. Conferencia inaugural del Congreso Proyecto educativo de Ciudad. Educación para la ciudadanía. Barcelona: Mimeo.
- Comisión Nacional para los Refugiados. Página web recuperada de: <https://www.argentina.gob.ar/interior/migraciones/comision-nacional-para-los-refugiados>
- Congreso de la República Argentina. (2006, 14 de diciembre). Ley 26.206. Ley de Educación Nacional.
- Congreso de la República Argentina. (2006, 24 de octubre). Ley 26.150. Programa Nacional de Educación Sexual Integral.

- Consejo Federal de Educación. (2008). Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral. Resolución 45/08
- Cullen, C. (1997). Crítica de las Razones de educar. Buenos Aires: Paidós.
- Cvetkovich, A. (2018). Un archivo de sentimientos. Trauma, sexualidad y culturas públicas lesbianas. Barcelona: Bellaterra.
- Díaz, L. (2014). De la teoría social crítica a la enseñanza de la Geografía crítica en el aula: un recorrido histórico. En "Geografía, el desafío de construir territorios de inclusión".
- Documento sobre Principios de Yogyakarta. (2007). Principios sobre la aplicación de la legislación internacional de derechos humanos en relación con la orientación sexual y la identidad de género. Recuperado de https://yogyakartaprinciples.org/wp-content/uploads/2016/08/principles_sp.pdf
- El País. (24 de junio de 2022). El masivo salto de migrantes en la valla fronteriza de Melilla, en imágenes. Recuperado de: <https://elpais.com/espana/2022-06-24/el-masivo-salto-de-migrantes-en-la-valla-fronteriza-de-melilla-en-imagenes.html>
- Fittipaldi, R. A; Alejandra M. G. (2016). Estrategias didácticas en el marco de la enseñanza para la comprensión. Experiencias de aprendizaje en Geografía Histórica. En Lorda M. A. y Prieto M. N. (coord.) Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente. (pp. 88-102).
- Freidenberg, J. Sassone, S. (2018). Movilidad, migración y territorio: el papel del sujeto. Revista Temas de Antropología y Migración Nº10 (pp. 45-50).
- Gallenkus, U. (2017). Paralelismos. [Fotografía]. https://twitter.com/ugurgallen/status/834703053953589248?ref_src=twsrc%5Etfw%7Ctwcamp%5Etweetembed%7Ctwterm%5E834703053953589248%7Ctwgr%5Eaf59563499351a486ca402a58a2f6d7a96e5b20b%7Ctwcon%5Es1&ref_url=https%3A%2F%2Fas.com%2Fepik%2F2018%2F12%2F01%2Fporta-da%2F1543657259_907785.html
- García Canclini, N. (2007). Lectores, espectadores e internautas. Barcelona: Gedisa,
- García Ramon, M. D. (2006). Geografía del género. Tratado de geografía humana. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- García, C. et al. (2019). Geografía 4 ES: sociedad y economía en el mundo contemporáneo. Estrada, Nuevo Huellas. Buenos Aires, Argentina.
- Gay, E. (2022). Muerte por asfixia, el trágico final de muchos migrantes. [Fotografía]. DW. <https://www.dw.com/es/muerte-por-asfixia-el-tr%C3%A1gico-final-de-muchos-migrantes/a-62294902>
- Giroux, H. (1993). La escuela y la lucha por la ciudadanía. Pedagogía crítica de la época moderna. México: Siglo XXI.
- Guberman, D. (2019). Perspectivas de género en Geografía: aportes para la renovación de la enseñanza de la geografía escolar. Tesis de Licenciatura de la carrera de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Guerevich, R.; Ajón, A. (2019). La formación de profesores de Geografía: una experiencia situada. XXI Jornadas de Geografía de la UNLP, 9 al 11 de octubre de 2019, Ensenada, Argentina. Construyendo una Geografía Crítica y Transformadora: En defensa de la Ciencia y la Universidad Pública. EN: [Actas]. Ensenada: Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.13567/ev.13567.pdf
- Gurevich, R. (2005). Coordenadas de época y complejidad para una geografía contemporánea. *Anais do X Encontro de Geógrafos da América Latina. USP, Departamento de Geografia*, 20-26.
<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal10/Ensenanzadelageo-grafia/Investigacionydesarrolloeducativo/19.pdf>
- Gurevich, R. (2006). Transformaciones territoriales contemporáneas. La formación docente en los actuales escenarios: desafíos, debates, perspectivas Seminario - taller para Directivos de IFD. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente Área de Desarrollo Profesional Docente. Disponible en:
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001352.pdf>
- Gvirtz, S. G., & Abregú, S. V. (2009). La Educación ayer, hoy y mañana. *El ABC de la pedagogía. Buenos Aires. Aique Educación.*
- Haesbaert, R., (2004). *O mito da desterritorialização: do "fim dos território" à multiterritorialidade.* Río de Janeiro: Bertrand.

- Haesbaert, R., (2004). *O mito da desterritorialização: do “fim dos território” à multiterritorialidade*. Río de Janeiro: Bertrand.
- Hauer, A. (S/F). Migración y trabajo. [Fotografía]. <https://www.andreahauer.com/fibra/animitamigrante>
- La Vanguardia. (2018, 19 de junio). Un vídeo muestra a los niños ‘enjaulados’ en la frontera de EE.UU. <https://www.lavanguardia.com/internacional/20180619/45267919977/video-ninos-enjaulados-eeuu.html>
- Lenz, R. Maheswaran, S. (2020). Motivos para trasladarse. Atlas de las migraciones. ¿Por qué las personas deciden migrar? Le Monde Diplomatique.
- Lethal Crisis. (2022). Así es el campo de refugiados más grande del mundo. Video. <https://www.youtube.com/watch?v=K1NwzDEpFKM>
- Little, Jo et al (ed.) (1998). *Women in cities: Geography and gender in the urban environment*, Basingstoke, MacMillan.
- López Facal, R. (2011). Conflictos sociales candentes en el aula. En Pagés, J y Santisteban, A (Coord.). *Les questions socialment vives i l’ensenyament de les ciències socials*. Servei de Publicacions. Universitat Autònoma de Barcelona. 65-76.
- López Facal, R. y Santidrián Arias, V. M. (2011). Los “conflictos sociales candentes” en el aula. *Iber: Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*, N° 69, pp. 8-20. Recuperado de: https://www.edu.xunta.gal/centros/cfrferrol/aulavirtual/pluginfile.php/6238/mod_resource/content/0/ConflictosRLF_VSA2011.pdf
- Lukashevsky, A. (S/F). Identidad en campamentos de refugiados. [Illustrations]. <https://www.ashleylukashevsky.com/world-refugee-day>
- Maidana, R. A. (2022, 17 de octubre). La indignante imagen de inmigrantes obligados a cruzar desnudos desde Turquía hacia Grecia. A24. <https://www.a24.com/mundo/la-indignante-imagen-inmigrantes-obligados-cruzar-desnudos-turquia-grecia-n1051712>
- Masip, M., & Rigol, A. (2000). El aula, escenario de la diversidad. *MM Aldamiz-Echevarria y otros. Cómo hacerlo: Propuestas para educar en la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Materiales curriculares Educación Secundaria. Ciclo Básico (2009). Subsecretaría de Educación, subsecretaría de coordinación. Ministerio de cultura y educación.

Gobierno de La Pampa. Recuperado de:
<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/basico/item/geografia>

Materiales curriculares Educación Secundaria. Ciclo Orientado. (2013). Subsecretaría de Educación, subsecretaría de coordinación. Ministerio de cultura y educación. Gobierno de La Pampa. Recuperado de:
<https://repositorio.lapampa.edu.ar/index.php/materiales/secundaria/orientado/item/geografia-i-ii>

Mello, S. (S/F). Uno juega, otro sobrevive. [Cartoon].
<https://www.latamarte.com/es/galleries/OLFs/>

Meneses Varas, B; González Monfort, N; Santisteban Fernández, A. (2019). La «experiencia histórica» del alumnado y la historia oral en la enseñanza. Universidad Autónoma de Barcelona- España.

Ministerio de Educación de la Nación (2010). Educación, memoria y derechos humanos. Orientaciones pedagógicas y recomendaciones para su enseñanza.

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021a). Derechos Humanos. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. Recuperado de:
<https://www.educ.ar/recursos/fullscreen/show/48077>

Ministerio de Educación de la Nación Argentina. (2021b). Identidades. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Argentina. Recuperado de:
<https://www.educ.ar/recursos/157557/identidades>

Ministerio de Educación de la Nación Derechos Humanos (2021) / 2a ed - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Libro digital, PDF/A - (Derechos Humanos, Género y ESI en la escuela) Recuperado de:
<https://www.educ.ar/recursos/157478/coleccion-derechos-humanos-genero-y-esi-en-la-escuela>

Moliner García, O; Sanahuja Ribés, A; Benet Gil, A. (2017) Practicas inclusivas en el aula desde la investigación- acción. Universitat Jaume I.

Moreno, M. (2019). Cruces posibles y necesarios entre Geografía y la Educación Sexual Integral. Encuentro de Saberes ISSN 2591-491X.

Moreno, M.; Mastrolorenzo, C. (2021). Geografía y Educación Sexual Integral: Aportes para la enseñanza de los espacios contemporáneos.

Moreno-Fernandez, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas (pp. 577-585). En

- García Ruiz, C. R.; Arroyo Doreste, A.; Andreu Mediero, B. (ed.). (2016). Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC). Entinema: Madrid.
- Morgade, G. (2019). Charla pública “La educación Sexual Integral como Proyecto de igualdad y de Justicia social”. Cámara de diputados. Santa Rosa, La Pampa.
- Naciones Unidas. (2014). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer. Recuperado de: <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2014/9924.pdf>
- New York Times. (2023, 28 de febrero). Indaga EU abusos a niños migrantes. Reforma. <https://www.reforma.com/indaga-eu-abusos-a-ninos-migrantes/ar2560849>
- Nin, M. C. y Shmite, S. M. (2014). Aportes para comprender las migraciones en el mundo actual: trayectorias desde África a La Pampa. En Fernández Equiza, A. (comp.) Geografía, el desafío de construir territorios de Inclusión (pp. 1001-1012). Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.
- OIM. (2022). Informe sobre las migraciones en el mundo 2022. Recuperado de: <https://worldmigrationreport.iom.int/wmr-2022-interactive/?lang=ES>
- Oller, M. (1999). Trabajar problemas sociales en el aula, una alternativa a la transversalidad. En García Santa María, T. (coord.) Un currículum de ciencias sociales para el siglo XXI: qué contenidos y para qué (pp. 123-129). Sevilla: Díada.
- ONU MUJERES. (S/F). <https://www.unwomen.org/es>
- ONU MUJERES. (SF). Convención sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer (CEDAW). <https://documents.un.org/doc/resolution/gen/nr0/385/09/pdf/nr038509.pdf?token=BTMOtus1K9bms1ZJ2b&fe=true> (2024, 18 de junio).
- ONU. (s/f). Desafíos Globales. Refugiados. Recuperado de: <https://www.un.org/es/global-issues/refugees#:~:text=La%20agencia%20de%20la%20ONU%20que%20ayuda%20a%20los%20refugiados,europeos%20desplazados%20por%20aque%20conflicto>
- Ortega Valcárcel, J. (2004). La Geografía para el siglo XXI. En Romero, Joan (Coord.) (2004). *Geografía Humana*. Barcelona: Ariel Geografía

- Osler, A. (1998). European Citizenship and Study Abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, 28 (1) (pp. 77-96).
- Pages Blanch, J. y Sant Obiols, E. (2011). ¿Por qué las mujeres son invisibles en la enseñanza de la historia? Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagés, J. (1998). La formación del pensamiento social. En Benejam, P. y Pagés, J. *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. Barcelona: Horsori.
- Pagès, J. y Sant, E. (2012). Las mujeres en la enseñanza de la historia. ¿Hasta cuándo serán invisibles? *Cad. Pesq, Cdhis vol.*, 25, nº 1 (pp. 91-117).
- Pakdel, A. (S/F). El mundo observa. [Cartoon]. <https://www.alirezapakdel.com/>
- Pasquino, G. (2001). Ciudadanía mundial. *Psicología Política*, 23 (pp. 59-75).
- Peake, L. y Valentine, G. (2003). Editorial, *Gender, Place & Culture: A Journal of Feminist Geography*. (pp. 107-109).
- Peris Grau, C. (S/F). Fronteras. [Illustrations]. <https://graffica.info/ilustracion-por-los-refugiados-apiv/>
- Pries, L. (1999). *La migración internacional en tiempos de globalización. Varios lugares a la vez*. Revista Nueva Sociedad N° 164. (www.nuso.org/revista)
- Prieto, L. (2020). Desafíos de la protección a refugiades LGTBIQ+. Atlas de las migraciones. Mujeres y diversidades migrantes. *Le Monde diplomatique*.
- Ramón, M. D. G. (1989). Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en geografía humana. *Boletín de la Asociación de Geógrafos españoles*, (9) (PP. 27-48).
- Rivera, J. A. S. (2017). La construcción del conocimiento en el aula: la tarea esencial de la enseñanza geográfica. *Anekumene*. Sección: Educación y espacio.
- Salvioli, F. (2019) Charla "Construyendo Memoria" en la FCEyJ-UNLPam.
- Salvioli, F. (2019). Charla "Construyendo Memoria" en la FCEyJ-UNLPam.
- Sanchez Barricarte, J. J. (2010). *Socioeconomía de las migraciones en un mundo globalizado*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Sant Obiols, E. (2018). La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero... *Què està passant al món? Què estem ensenyant?* (pp. 27-31). https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2018/241602/Que_esta_passant_al_mon_que_estem_ensenyant-2018p27.pdf

- Sant, E. (2018). "La educación para la ciudadanía global como base de la educación política: Sí! Pero...". En Breogán, T, Santisteban, A. y Pagés, J. (2018). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Universitat Autònoma de Barcelona. Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. Barcelona: GREDICS. Pp. 27-32.
- Santisteban Fernandez, A. (2019). La enseñanza de las ciencias sociales a partir de problemas sociales o temas controvertidos: estado de la cuestión y resultados de una investigación. Universitat Autònoma de Barcelona. España.
- Santisteban, A.; Tosar, B.; Izquierdo, A.; Llusà, J.; Canals, R.; Gonzalez, N.; Pagès, J. (2016). La literacidad crítica de la información sobre los refugiados y refugiadas: construyendo la ciudadanía global desde la enseñanza de las ciencias sociales. En Garcia Ruiz, C. R.; Arroyo Doreste, A.; Andreu Mediero, B. (editoras). *Deconstruir la alteridad desde la didáctica de las ciencias sociales: educar para una ciudadanía global*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales (AUPDSC). Entinema: Madrid.
- Sassen, S. (2003). *Los Espectros de la Globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Sassen, S. (2015). *Expulsiones. Brutalidad y complejidad en la Economía Global*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Siede, I. (2010). Fundamentos críticos de la formación ética y construcción de ciudadanía en la educación escolar.
- Siede, I. A. (2007). *La educación política: ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela* (No. 53). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Skliar, C. B. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad.
- Tobío, O. (2016). El cambio en el ciclo político latinoamericano y la enseñanza de la Geografía Social en la Argentina. En Lorda, M. L. y Prieto, M, N. (coord.), *Didáctica de la Geografía. Debates comprometidos con la actualidad: enseñanza e investigación en la formación docente* (pp. 401-420).
- Varela, B. (2015). Agenda pendiente. Geografía de géneros: problemas y didáctica. En Bach, A. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires, UNSAM. Miño y Dávila.

- Velasco Ortiz, M. L. (1998). Identidad cultural y territorio: una reflexión en torno a las comunidades transnacionales entre México y Estados. *Región y sociedad*, 9(15).
- Viglicca, M. (2019). Geografía 4. Buenos aires. Estación Mandioca.
- Villa, A. (2009). La escuela y la construcción del currículo de Ciencias Sociales. En Insaurrealde, M. (2009) *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires. Noveduc.
- Yousafzai, M. (2019). Todas somos desplazadas. Mi experiencia y mis encuentros con refugiadas de todo el mundo. Alianza editorial. Madrid.
- Zenobi, V (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En Insaurrealde, M. *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires. Noveduc.
- Zenobi, V. (2009). Las tradiciones de la Geografía y su relación con la enseñanza. Tradiciones disciplinares y Geografía escolar. En Insaurrealde, M. (2009) *Ciencias sociales. Líneas de acción didáctica y perspectivas epistemológicas*. Buenos Aires. Noveduc.
- Zenobi, V. (2011). “Los materiales educativos en las clases de Geografía: algunas orientaciones para el aula”. Publicado en: Perspectiva Escolar N° 358 *Enseñar Geografía en un mundo en transformación*. Publicación de Rosa Sensat. Barcelona.
- Zenobi, V. (2013). El lugar de los materiales curriculares en la renovación de las prácticas de enseñanza de la geografía. Volumen nº12 Diciembre 2013 *Enseñanza de las Ciencias Sociales* (pp. 13-26).
- Zusman, Lois y Castro, (2007, p. 11) expresan que “La imagen que subyacía a diversas concepciones de espacio comienza a ser sustituida por otras concepciones alternativas, como aquella que los concibe como mosaicos complejos y enmarañados, donde se superponen e interpenetran nodos, niveles, escalas y morfologías”.

Bibliografía material audiovisual

- ACNUR. (2021, 6 de abril). El Viaje – Apoyemos a los equipos olímpicos y paralímpicos de refugiados [video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?v=0tJE_sVzUFc

- El Hosaini, S. (dir.) (2022). Las nadadoras. [película]. Working Title Films
- Garrone, M. (dir.) (2023). Yo capitán. [película]. Archimede, RAI Cinema, Tarantula, Pathé, Logical Content Ventures, Proximus.
- Lethal Crysis. (2022, 24 de noviembre). Así es el campo de refugiados más grande del mundo [video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/watch?v=K1NwzDEpFKM>
- Olympics. (S/F). El equipo olímpico de refugiados del COI. [video].
<https://olympics.com/es/video/el-equipo-olimpico-de-refugiados-del-coi>