

LA MEGAMINERÍA Y LA CONFECCIÓN DE VIDEOS COMO EVALUACIÓN SIGNIFICATIVA EN EL AULA DE GEOGRAFÍA DE LA ESCUELA SECUNDARIA

Diego García Ríos*

RESUMEN

La megaminería a cielo abierto en Argentina, en tanto actividad primaria extractiva, es un contenido que cobra mucha relevancia en la Geografía escolar de la provincia de Buenos Aires. El abordaje allí propuesto recomienda una problematización de la temática donde se entrecrucen diferentes variables (económica, social, ambiental, política) que permita lograr la complejidad que necesita su concepción didáctica, esto es, la multiperspectiva, la multicausalidad y la diversidad de actores sociales. Así, considerando tanto los contenidos y enfoques epistemológicos dominantes en el currículo oficial como las innovaciones metodológicas para la enseñanza de geografía, el objetivo de este artículo es presentar y discutir una propuesta didáctica centrada en la evaluación significativa y en la producción de vídeos por los estudiantes a partir de trabajo desarrollado en una escuela en la ciudad de Mar del Plata, en la Provincia de Buenos Aires, Argentina. La temática es trabajada desde la confección de guiones por parte de los alumnos hasta la elaboración de un video original donde ellos mismos actúan, para finalizar con una co-evaluación entre todos los estudiantes y el profesor. Los resultados de este trabajo apuntan que la propuesta didáctica contribuye de forma relevante para la consideración también de la evaluación en la triangulación metodológica defendida por la Didáctica de la Geografía hoy para avanzar en el cambio de paradigma que la disciplina escolar reclama.

Palabras clave: Minería a cielo abierto. Diseño Curricular. Evaluación significativa. Didáctica de la Geografía.

1 PLANTEO DE LA SITUACIÓN

“El primer principio de la didáctica es que es muy difícil enseñar algo a alguien que no quiere aprender”
Isidro González Gallego

* Profesor del Instituto Superior de Formación Docente (I.S.F.D.) N° 19 (Mar del Plata, Argentina) y capacitador de Geografía en el Centro de Información e Investigación Educativa (Mar del Plata). E-mail: ciiegeografia@gmail.com

Hace algunos años que, a instancias de lograr una reflexión más profunda sobre la práctica docente, decido llevar adelante algunos métodos alternativos de evaluación en las clases de Geografía de la escuela secundaria. Esta búsqueda de innovación, de nuevos dispositivos, no sólo se motiva en la necesidad de ampliar categorías geográficas como son la multicausalidad, la multiperspectiva y la diversidad de actores sociales, sino por la consecución de un abordaje de contenidos que sea realmente significativo para los estudiantes. Sin embargo, en la práctica, ninguno de estos aspectos son tarea fácil de llevar adelante, puesto que no sólo se debe desafiar a la propia biografía escolar y formativa que el profesor lleva consigo, sino que, al emprender estas modalidades alternativas de evaluación, es tarea del docente intentar desinstalar ciertos principios o estándares que tienen incorporados los estudiantes sobre lo que *debe ser* la evaluación, profundamente arraigados en un sistema de medición cuantitativa y en tradiciones institucionales más que anquilosadas. De hecho, Litwin (2008) identifica tres problemas en las propuestas didácticas basadas en la innovación. El primero tiene que ver con la construcción institucional y colectiva de que las innovaciones se llevan a cabo con mayor frecuencia en aquellas disciplinas o contenidos que no se consideran centrales, lo cual nos permite interpretar que existe una banalización del contenido o que se estudie con menor profundidad. En segundo lugar, la autora entiende que las reformas educativas de los años noventa supusieron una disrupción en la innovación didáctica que ya se estaba produciendo en las aulas, encajonando las propuestas en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Por último, y lo que más nos ocupa en este trabajo, identifica un tercer problema que se sustenta en el reconocimiento de que si bien se modifica la estrategia con la que se proponen los temas, conceptos o problemas, se vuelve a una práctica tradicional a la hora de evaluar.

Este trabajo se propone la descripción y el análisis de una propuesta que busca superar las cuestiones antes descriptas. En otras palabras, se intenta demostrar que la innovación, en tanto metodología de trabajo didáctico, puede ser transversal en el tratamiento de un contenido-problema y que es posible trabajar contenidos de manera significativa desde la presentación de un tema hasta la evaluación y meta-evaluación de los contenidos. En palabras de Celman (1998):

(...) se pretende sacar a la Evaluación del lugar en el que comúnmente se la ubica: un acto final desprendido de las acciones propias de la enseñanza y el aprendizaje. Se opone a adjudicar a la Evaluación el papel de comprobación, de constatación, de verificación de unos objetivos y unos contenidos que deben, por medio de pruebas o exámenes, ser sometidos a un acto de control que permita establecer el grado en que los alumnos los han incorporado.

Por el contrario, lo que aquí se pretende destacar es que las actividades evaluativas, -en un contexto de educación en el que se respete la constitución del sujeto de la enseñanza y del aprendizaje como sujetos capaces de decisiones fundadas- se constituyen y entrelazan en el interior mismo del proceso total. (CELMAN, 1998, p. 37).

2 LA MINERÍA A CIELO ABIERTO EN EL AULA DE GEOGRAFÍA

El caso de la minería transnacional a cielo abierto en Argentina es un contenido que aparece en 5to año de la escuela secundaria de la Provincia de Buenos Aires, en una unidad llamada “La problemática de los bienes comunes de la tierra y su relación con los problemas ambientales actuales”, la cual posiciona a los profesores y alumnos ante un fructífero debate epistemológico muy vigente en la disciplina: ¿qué son los bienes comunes de la tierra?, ¿son un sinónimo de los recursos naturales?, ¿ya no se habla más de estos últimos?, ¿se trata de una moda? Esto lleva a los estudiantes a pensar que pueden existir otras miradas con respecto a la naturaleza: ¿de quién es la naturaleza?, ¿todo elemento natural es susceptible de explotación?, ¿quiénes se benefician con la explotación? Si bien el concepto de bien común se encuentra en plena construcción teórica, es saludable que los estudiantes se aproximen a estas nuevas miradas de la disciplina para abordar el tema minero.

El documento oficial fundamenta que es necesario identificar a la actividad como una de las transformaciones territoriales más notorias vinculadas a la desregulación y privatización de los recursos durante los años '90 y, para ello, afirma que es necesario realizar un trabajo exploratorio exhaustivo para luego generar una estrategia didáctica que sea integral: elaboración de cartografía crítica de la minería a cielo abierto en la Argentina en función de los problemas sociales y ambientales implicados.

3 CONTEXTO DE LA EXPERIENCIA

En este trabajo se relatará una experiencia educativa que si bien está vinculada con la propuesta de abordaje curricular del documento oficial, el Diseño Curricular (BUENOS AIRES, 2008), modifica sus características al generar una propuesta de trabajo innovadora y de evaluación diferente.

La Escuela de Educación Secundaria N° 25 se encuentra en el barrio Constitución de la ciudad de Mar del Plata, Argentina. El espacio se encuentra completamente urbanizado y es de carácter residencial, con casas bajas de jardín y buena accesibilidad del transporte público. Hace algunos años, el municipio acabó por desplegar la totalidad de servicios públicos a la zona. Se encuentra entre las avenidas Constitución, Tejedor, Estrada y la costa.

La escuela es una de las más grandes de la ciudad en cuanto a infraestructura, pero también en cantidad de alumnos y docentes. Todos los años ingresan a sus aulas casi mil estudiantes. Cada año posee ocho divisiones, repartidas en turno mañana y tarde. Su nivel de desgranamiento es bajo y el compromiso de toda la comunidad educativa, en general, es importante.

Desde la institución se incentiva a los docentes para generar propuestas pedagógicas alternativas e innovadoras, las cuales tienen visibilidad en una muestra anual denominada “Escuela abierta”.

4 PROPUESTA DIDÁCTICA

“El transcurso del proyecto educativo se parece más al vuelo de una mariposa que a la trayectoria de una bala”
Philip Jackson

Desde un enfoque pedagógico y didáctico, es menester exponer esta propuesta de trabajo porque engloba los tres principios de las Ciencias Sociales mencionados en el planteo de la situación –multicausalidad, multiperspectiva y diversidad de actores sociales-, los cuales coadyuvan a motorizar propuestas innovadoras de abordaje áulico e instrumentos y criterios de evaluación alternativos que le permiten a los estudiantes generar una serie de trabajos procesuales y finales que vuelven más significativa la propuesta.

En el contexto educativo actual es todo un desafío lograr que los estudiantes obtengan motivación mediante la presentación oral de un tema a partir de la exposición del profesor y continuar con su trabajo a partir de guías de lectura y la conclusión del contenido con un examen de pregunta-respuesta tradicional. Además de no compartir este enfoque didáctico, la presente propuesta parte de la premisa que todo contenido geográfico que ambicione rasgos de

complejidad y relaciones conceptuales debe tener su correlato metodológico mediante estrategias que se relacionen con ese abordaje. Es por ello que entendemos que es imprescindible adoptar un posicionamiento político-pedagógico desde donde ejercer nuestro rol docente, en tanto tarea social formadora de ciudadanos. En palabras de Benejam (2011), para saber adoptar preferencias y procedimientos metodológicos, recursos o estrategias, es preciso saber por qué enseñamos Geografía y qué pretendemos enseñar de ella. **Comprender** es un hecho educativo más complejo y necesario que **saber**: con esto, comenzaremos a dar cuenta la manera en que los estudiantes aprenden –o necesitan aprender- y, a partir de allí, saber leer o codificar esa necesidad en una metodología y una estrategia determinadas.

(...) innovar en la enseñanza de la geografía implica no sólo incorporar contenidos de relevancia, pertinencia y significatividad, sino además valorar el tratamiento metodológico que permita acercarlos al alumno de manera problematizada y crítica, de modo de facilitar la construcción y apropiación autónoma del conocimiento. (...) Desde este encuadre, se sostiene que la conexión entre el qué, para qué y cómo enseñar, es el camino para guiar y concretar innovaciones en la enseñanza que permitan su renovación. (PRIETO Y LORDA, 2012, p. 62)

De esta manera, lo que esta propuesta pedagógica apunta a demostrar es que la estrategia didáctica de elaboración de videos por parte de los alumnos para trabajar el tema de la megaminería en Argentina relaciona dos cuestiones: por un lado, visibilizar mediáticamente una problemática acallada por las principales cadenas audiovisuales masivas en nuestro país. Por otro, mixturar una metodología innovadora con los enfoques epistemológicos imperantes en los Diseños Curriculares (DC), los cuales buscan problematizar el espacio geográfico y el territorio desde la complejidad y el conflicto.

Como se mencionó en el planteo de la situación, la simulación en su variante audiovisual, es el objeto de este trabajo. Según Litwin (2008) “la simulación como estrategia se organiza para que los estudiantes aprendan mediante la participación en una situación similar a la real, conscientes de que es una participación ficcional” Litwin (2008, p. 68). Martínez-Parra afirma que:

La simulación no pretende recrear una realidad histórica paralela exacta e idéntica; sobre todo porque la historia no puede hacer tal cosa. La simulación parte de una imitación de una estructura donde se incorporan los contenidos que el docente quiere enseñar, y a la que se va a trasladar al alumno para que los simule. (MARTÍNEZ-PARRA, 2012, p. 124)

Esta variante educativa, según Gaite (1996), significa reproducir un sistema, fenómeno o proceso que pretendemos estudiar con el fin de comprenderlo mejor. Así, a través de emulaciones de situaciones reales o hipotéticas se reproducen, de forma simplificada, hechos o procesos en los que los sujetos han de tomar diversas decisiones con el fin de lograr objetivos concretos. Acordamos con esta autora cuando afirma que a través de esta estrategia se llega al conocimiento del objeto de estudio de forma experiencial y mediante la empatía, consiguiendo la potencia en el aprendizaje, el cual no sólo estará basado en el saber o conocer, sino también, y especialmente, en el saber hacer.

Gaite (1996) realiza un pormenorizado análisis de las ventajas que traen aparejadas los juegos de simulación – o de rol para el acto educativo. Nosotros lo resumiremos de la siguiente manera:

- 1) **Motivan:** tiene que ver con la desestructuración de los tiempos escolares y áulicos, muchas veces amoldados, lo cual coloca a los estudiantes en situación de aprender cualquier materia recurriendo a la actividad lúdica.
- 2) **Favorecen el aprendizaje activo, significativo y por descubrimiento:** los alumnos se enfrentan necesariamente a diversos problemas y situaciones, desde la confección de los guiones hasta la edición y compaginación del video. Esto los obliga a desarrollar estrategias y a poner en funcionamiento unas habilidades que les permitan recabar información confiable, identificar los discursos de los actores, confeccionar itinerarios de debate y, finalmente, adoptar un rol protagonista para presentar la problemática.
- 3) **Permiten acercar al nivel de comprensión del alumno determinados conceptos o fenómenos especialmente complejos:** a través de este dispositivo se puede realzar lo esencial de cada aspecto o situación y aislar o conectar, según convenga al proceso de enseñanza y aprendizaje, las diversas variables que configuran un fenómeno o proceso.
- 4) **Desarrollan la capacidad para tomar decisiones:** los alumnos implicados en este tipo de propuestas deberán optar por la línea de acción más adecuada que los lleva a presentar su trabajo de la forma más clara posible. La ejecución de cada una de las tomas de decisión repercute de forma directa e inmediata sobre las situaciones planteadas en el video. Además, al ser varios los integrantes del grupo, sus

decisiones e intereses se entrecruzan dando lugar a una malla de relaciones amplia y compleja.

- 5) **Favorecen el aprendizaje globalizado o la visión de conjunto del tema estudiado:** la mayoría de los temas geográficos se caracterizan por ser el resultado de múltiples factores convergentes, que sólo al ser analizados desde una perspectiva integral permiten conocer y comprender el fenómeno resultante.
- 6) **Permiten adaptar el ritmo de aprendizaje a las capacidades de cada alumno:** cada estudiante, en razón de sus potencialidades, sacará mayor o menor partido de las enseñanzas que la simulación le ofrece. Pero es interesante la manera en que esta estrategia los coloca dentro del contexto coyuntural y, allí, se complejiza la mirada histórico-espacial del estudio.
- 7) **Modifican la clásica relación entre profesor y alumno:** si bien el carácter asimétrico no se trastoca, son los propios alumnos los artífices de sus propias experiencias y de las experiencias educativas de sus compañeros. El profesor ocupa el lugar de orientador o coordinador de la actividad.
- 8) **Desarrollan la sociabilidad y el espíritu de cooperación:** al tener establecidas las pautas de manera clara, los estudiantes deben trabajar de manera articulada en pos de cumplimentar los objetivos. Asimismo, esta condición formativa será muy importante a la hora de generar empatía con aquellos actores que más sufren en la problemática.
- 9) **Favorecen la formación integral del alumno:** a partir de las simulaciones, se puede alcanzar no sólo un conocimiento rico y profundo a nivel conceptual de los temas geográficos tratados, sino que construyen valores y actitudes de responsabilidad y compromiso social.
- 10) **Favorecen el aprendizaje duradero:** permite al estudiante enfrentarse a la tarea de aprender de forma activa, participativa, estructurada y, además, atractiva. Lo que allí se aprende de forma agradable y estimulante se asimila mejor.

Si bien es difícil mensurar la medida en que cada una de estas características incide en la formación de los estudiantes, es dable afirmar que cuando al momento de cierre del ciclo lectivo se interroga al curso por las propuestas pedagógicas más interesantes o con las que más aprendieron dentro de la materia, en la mayoría de los casos, la presente propuesta permanece

como un aprendizaje donde, de un modo u otro, se cumplimenta con alguno de los diez puntos trabajados por Gaité (1996). Se vuelve complicado afirmar con intensidad que esta propuesta genere un cambio paradigmático en aquella construcción colectiva de los estudiantes, altamente moldeada por la biografía y que deviene en expectativas de evaluación tradicional, pero al menos, los alumnos que atraviesan esta experiencia podrán comprender que el aprendizaje escolar puede ser construido desde maneras “otras” y que la construcción del conocimiento tiene más que ver con el “aleteo de la mariposa” que con la “trayectoria de una bala”.

5 LA MEGAMINERÍA DESDE LA SIMULACIÓN: ORGANIZACIÓN DE LA PROPUESTA Y DE LA EVALUACIÓN

Como toda problemática social, existen diversas miradas desde donde se puede ceñir la cuestión minera en Argentina desde el aula. Sin embargo, más allá del enfoque que adoptemos en tanto docentes, existen ciertos elementos que resultan fundamentales a la hora de problematizar el caso de la megaminería en nuestro país. Existe una suerte de presupuestos mínimos que prescribe el Diseño Curricular (BUENOS AIRES, 2008) para abordar el contenido de una manera integral, que tiene que ver con considerar el contexto internacional (alta demanda de recursos minerales) y nacional (neoliberalismo menemista con sanción de Ley de Inversiones Extranjeras Mineras en 1993, con una continuidad en las facilidades que el Estado les brinda a las empresas que hasta el día de hoy se mantiene) en el que se desarrolla la minería. Será imprescindible para los alumnos dilucidar las causas de su crecimiento en los últimos 20 años para luego indagar de qué manera repercute esta actividad extractiva en cada uno de los territorios y los actores sociales intervinientes, analizando los discursos que ellos esbozan. Los estudiantes demuestran sus avances con respecto a la temática: trabajo en clase, búsqueda de información, participación, exposiciones orales, etc.; donde se les propone que, como evaluación de este tramo de la unidad, realicen **un video grupal de simulación, en el que ellos mismos confeccionen los guiones y actúen**, para dar a conocer a la sociedad la perspectiva que tiene cada actor social con respecto a la minería a cielo abierto en Argentina. Para ello, deberán formarse grupos de 6 o 7 personas, donde cada uno personifique un actor social diferente.

Esta modalidad de trabajo evaluativo pretende representar los diferentes hechos anteriormente descriptos en un video original, que puede adoptar diferentes modalidades: mesa redonda de debate en canal de TV, documental, entrevistas por separado, programa de

investigación, musical, etc. El tiempo otorgado a los estudiantes para la elaboración del material audiovisual es de 30 días y se establecen una serie de pautas de trabajo y criterios de evaluación para que puedan direccionar sus producciones de cara a la presentación final. En todo este tiempo de elaboración, el profesor va asesorando y recomendando durante las clases, adoptando un rol de coordinador, tal como lo mencionaba Gaité (1996) en sus 10 principios favorecedores de la simulación. Allí recomienda materiales, páginas de búsqueda, enseña a seleccionar y jerarquizar la información, analiza los discursos de cada actor, ayuda a formular los guiones, motiva a que se vayan generando progresivamente materiales en bruto para que la tarea de filmar y editar no recaiga sobre la última semana. De este modo, las pautas a tener en cuenta por los alumnos son:

- a) Fecha de entrega.
- b) Formato de la producción:
 - 1. Mesa redonda en programa político de TV.
 - 2. Documental con voz en off y entrevistas.
 - 3. Entrevistas por separado y toma de posición del periodista mediante una columna.
 - 4. Programa de investigación.
 - 5. Musical.
 - 6. Otros tipos de formato que a los estudiantes se les ocurran.
- c) Actores sociales que deben estar obligatoriamente:
 - 1. Empresario/s.
 - 2. Representante/s del Estado.
 - 3. Trabajadores mineros (mínimo 2, con posturas diferentes hacia la minera).
 - 4. Representante/s de la comunidad que son críticos al emprendimiento.
 - 5. Ambientalista/s
 - 6. Periodista, entrevistador o moderador.
- d) Todos los estudiantes deben aparecer en el video.
- e) Los argumentos de los actores deben ser sólidos y sustentados con los textos trabajados durante las clases.
- f) El video debe contener: pantalla inicial de presentación (título del programa, curso, escuela), imágenes, música de fondo, créditos finales con sus nombres y, de modo optativo, los “bloopers” o el “detrás de escena”.

Nuestra hipótesis radica en que el estudio generado a partir de la lectura, el trabajo colaborativo, el andamiaje provisto por el profesor, los videos, las imágenes y, finalmente, la actuación, contribuirán a generar un reconocimiento más acabado de la problemática; condiciones que, a la postre, fortalecerán la empatía del estudiante con el proceso social comprendido.

[...] este criterio supone sopesar la relevancia y complejidad de los problemas que se presentan en la realidad, porque cuanto más nos acerquemos, desde el punto de vista de la propuesta de enseñanza, a los modos en que la realidad se

presenta en la vida cotidiana y cuanto más demos cuenta de la importancia política, económica o cultural que socialmente se concede a los distintos fenómenos y problemas socioterritoriales, los estudiantes estarán en mejores condiciones de lograr aprendizajes relevantes. (CASO, 2007, p. 30)

De hecho, esta estrategia contribuye al desarrollo del estudiante como ciudadano, en un sentido que excede a cualquier disciplina y que se relaciona con su crecimiento autorreferencial, vivencial y colectivo, lo cual lo lleva a su aproximación más sensible en tanto sujeto social.

[...] la representación de roles posee esta doble función de diagnóstico y terapia, pues el efecto de la representación es siempre catártico, tanto en los actores como en los compañeros de clase que observan y se identifican con sus condiscípulos y sus roles. En la representación, los alumnos tienen posibilidad ante todo de desahogarse, de liberar sus emociones reprimidas y, en especial, de descargar la agresividad en forma verbal y, en parte, motriz. [...] En esos momentos (al coordinador) se le ofrece la ocasión de detectar por medio de una cuidadosa observación experiencias sociales y problemas de los alumnos. (ERNST, 1980, p. 26)

De ese modo, este constructivismo filmográfico se convierte en una evaluación procesual y auténtica, donde se evalúan características que comienzan en la presentación de un tema por parte del profesor. Allí, se ponen en juego desde interpretaciones orales, textuales y audiovisuales, hasta los roles del video final, donde se evalúan características sensoriales y la puesta en práctica de los diferentes discursos –debidamente fundamentados– que se dan en torno a la interpretación de los actores sociales intervinientes en la minería transnacional en Argentina: el grupo empresario, un representante del Estado, trabajadores mineros, ciudadanos, ambientalistas. En este sentido, y para no recaer sólo en la actuación y/o improvisación, los alumnos deberán tener la gimnasia lectora para comprender los procesos que estructuran la actividad para ser capaces de redactar un guion que sea lo más respetuoso posible del fenómeno social. Allí, podrán mixturar – y hasta confundir – la realidad de los sujetos sociales que representan, con sus propias vivencias y símbolos culturales. Es lo que Ángel Pérez Gómez denomina cultura experiencial:

Entiendo por cultura experiencial la peculiar configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado, inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios ‘espontáneos’ con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia. La cultura del estudiante es el reflejo de la cultura social de su comunidad, mediatizada por su experiencia biográfica, estrechamente vinculada al contexto”. (GÓMEZ, 1999, p. 198)

Una vez que los videos están confeccionados, se procede a la evaluación final. Decimos “final” porque se vuelve a hacer hincapié en que la evaluación del contenido fue del proceso entero, desde las primeras intervenciones cuando la explicación era del profesor hasta la edición del video, pasando por la elaboración del guion y la asimilación del rol de cada actor social. En este momento se procede a la elaboración de una **rúbrica**, la cual debe ser realizada por todos los grupos que observan y no exponen en ese momento, donde los estudiantes deben consensuar sus consideraciones acerca del video de los compañeros. Las categorías se muestran en el Cuadro 1:

Cuadro 1: Rúbrica de co-evaluación utilizada por los estudiantes

	Discurso de los actores sociales	Claridad y originalidad de la propuesta	Utilización de recursos y exteriores en el video	Edición, compaginación y presentación del video
Excelente				
Muy bueno				
Bueno				
Regular				
Malo				

Fuente: elaboración propia.

Con esta estructura de variables se trabaja fuertemente con los estudiantes en el compromiso de la **co-evaluación**, donde no se trata de sobre-calificar al grupo cuando los integrantes evaluados son sus amigos o de reprobar si el sentimiento es contrario, sino de otorgarles sentido a sus propias perspectivas y criterios, complementando los del propio profesor. De esta manera, cada vez que se termina un video, se realiza la puesta en común de cada rúbrica y se coteja y complementa con la realizada por el docente, para finalizar colocando una nota numérica que hace las veces de una escrita formal. Y es allí donde entra en conflicto mi propia **autoevaluación**: cuando sopeso mis nuevas concepciones sobre lo que implica evaluar de una forma diferente (mayores tiempos, dedicación, re-educación de los alumnos, propuestas innovadoras, etc.) y los límites que tienen estas modalidades dentro del sistema educativo formal vigente, el cual, en definitiva, nos solicitará una nota numérica, fría, y que quizás en muchos casos no refleje el verdadero proceso, para un lado o el otro. Tal vez el desafío como educador consista en continuar trabajando en este sentido y sumando experiencias semejantes a ésta, pues en definitiva, los alumnos, en general, terminan reconociendo todo el trabajo procesual y diciendo que de esta forma han aprendido sobre la minería de una manera más acabada e

interesante que si lo hubieran hecho con un examen escrito tradicional. Cerrando con palabras de Juan Manuel Álvarez Méndez:

En el ámbito educativo debe entenderse la evaluación como actividad crítica de aprendizaje, porque se asume que la evaluación es aprendizaje en el sentido que por ella adquirimos conocimiento. El profesor aprende para conocer y para mejorar la práctica docente en su complejidad, y para colaborar en el aprendizaje del alumno conociendo las dificultades que tiene que superar, el modo de resolverlas y las estrategias que pone en funcionamiento. El alumno aprende de ya partir de la propia evaluación y de la corrección, de la información contrastada que le ofrece el profesor, que será siempre crítica y argumentada, pero nunca descalificadora ni penalizadora. (MÉNDEZ, 2001, p. 2).

6 CONCLUSIONES

En Argentina, existe un consenso entre los especialistas en la didáctica de la Geografía a la hora de identificar y reconocer el valor que posee la triangulación de variables para llevar adelante el cambio de paradigma que reclama la disciplina escolar. Esta cualidad consiste en entretener de manera permanente los contenidos con la epistemología, la metodología y las estrategias didácticas, para lograr conseguir una línea coherente en el discurso de la práctica, donde la Geografía se posicione como un punto de partida investigativo que expanda la inquietud de los estudiantes. En otras palabras, para conseguir las aptitudes críticas que el Diseño Curricular (BUENOS AIRES, 2008) se propone como expectativa de logro en los estudiantes, la tarea pedagógica radica en abrir perspectivas que estén motorizadas por la pregunta, más que por la respuesta.

La evaluación, objeto de nuestro trabajo, no debe mantenerse ajena a esta triangulación metodológica que persigue la geografía escolar actual. Más bien sus características procesuales y sumativas deben ser una conclusión lógica de una manera de concebir la educación, de trabajar en el aula y de aprehender los contenidos, que se construyan a partir de la participación activa de los estudiantes, el trabajo con diferentes fuentes y la asimilación de discursos de los diferentes actores sociales.

La propuesta didáctica aquí planteada rescata estos preceptos con el objetivo de conseguir el principio de significatividad de los contenidos en el aula para construir una evaluación verdaderamente poderosa. Esto último, en oposición a los exámenes tradicionales, conclusivos, con formato pregunta-respuesta, se fundamenta a partir de la simulación activa que los

estudiantes generan en sus propios guiones y actuaciones, los cuales son contruidos en una secuencia de clases con la tutoría del profesor. Por otro lado, se demostraron una serie de principios que avalan la validez y el potencial que posee la simulación en el acto educativo.

Todo lo anterior parte de una experiencia que fue implementada durante 4 años y que, al ser audiovisual, intenta construir una suerte de contra-información a los medios dominantes, dado que se apunta a mostrar una problemática – la minería a cielo abierto – que es bastante ocultada por los medios masivos de comunicación nacional. Asimismo, al proponerse un formato de programa de televisión, los alumnos ponen en funcionamiento una serie de rasgos sensoriales que, mediante la actuación, nos hacen dar cuenta que en el aprendizaje también interviene el cuerpo como forma de expresión.

Por último, sólo nos queda continuar con el desafío con el que inauguramos este trabajo, esto es, seguir construyendo prácticas docentes que propendan a desinstalar la idea de que la evaluación es sólo una hoja donde se plasman una serie de preguntas que son respondidas en una hora al finalizar un contenido. La evaluación alternativa no proviene de una necesidad de generar un instrumento más innovador, sino que debe ser consecuencia de un modo de trabajo que relacione el enfoque epistemológico, con el rol del profesor en su práctica áulica, la diversidad de fuentes y la participación activa de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje. Allí es donde radica su carácter significativo.

NOTA

Para observar un trabajo realizado por los alumnos de la Escuela de Educación Secundaria N° 25, ingresar a: <https://www.youtube.com/watch?v=N_VD5y-WXPk>.

Tipo de video: Musical.

Título: Minería del corazón.

A MEGAMINERAÇÃO E A PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO AVALIAÇÃO SIGNIFICATIVA NAS AULAS DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO

RESUMO

A megamineração a céu aberto, enquanto atividade econômica primária de caráter extrativo na Argentina, é uma temática importante no ensino da Geografia Escolar na Província de Buenos Aires-Argentina. A abordagem proposta recomenda uma problematização da temática que articulem diferentes variáveis (econômicas, sociais, ambientais e políticas) e permita alcançar em sua concepção didática a complexidade necessária, isto é, a multiperspectiva, a multicausalidade e a diversidade dos atores sociais. Assim, considerando tanto os conteúdos e enfoques epistemológicos dominantes no currículo oficial quanto as inovações metodológicas para o ensino de geografia, o objetivo deste artigo é apresentar e discutir uma proposta didática centrada na avaliação significativa e na produção de vídeos pelos estudantes a partir de trabalho desenvolvido em uma escola na cidade de Mar Del Plata, na Província de Buenos Aires, Argentina. A temática é trabalhada desde a elaboração de roteiros pelos alunos até a edição final de vídeos originais nos quais eles mesmos atuam, para finalizar com uma co-avaliação entre todos os estudantes e o professor. Os resultados desse trabalho apontam que a proposta didática contribui de forma relevante para a consideração também da avaliação na triangulação metodológica defendida pela Didática da Geografia hoje para se avançar na mudança de paradigma que a disciplina escolar reclama.

Palavras-chave: Mineração a céu aberto. Desenho Curricular. Avaliação significativa. Didática da Geografia.

REFERÊNCIAS

- BENEJAM, Pilar (coord.). **Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Geografía e Historia en la Educación Secundaria**. Barcelona, España: Ed. Horsori, Universitat de Barcelona, 2011.
- BUENOS AIRES (Província). Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. **Diseño Curricular de Geografía de 5to año**. La Plata: Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, 2008.
- CASO, Maria. V. Fernández. Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía. In: CASO, Maria V. Fernández; GUREVICH, Raquel (coords.). **Geografía: Nuevos temas, nuevas preguntas: un temario para su enseñanza**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Biblos, 2007.

CELMAN, Susana. ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? *In*: CAMILLONI, Alicia R. W. de; CELMAN, Susana; LITWIN, Edith; MATÉ, M. del Carmen Palou de. **La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo**. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós, 1998.

ERNST, A. **La representación de roles en la enseñanza**. Buenos Aires, Argentina: Ed. Kapelusz, 1980.

GAITE, Maria J. Marrón. Juegos y técnicas de simulación. *In*: GAITE, Maria J. Marrón; JIMÉNEZ, Antonio Moreno (coord.s). **Enseñar Geografía: de la teoría a la práctica**. Madrid, España: Ed. Síntesis, 1996.

GÓMEZ, Á. Pérez. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid, España: Ed. Morata, 1999.

LITWIN, E.. **El oficio de enseñar: contenidos y contextos**. Buenos Aires: Paidós, 2008.

MÉNDEZ, J. M. Álvarez. **Evaluar para conocer. Examinar para excluir**. Madrid, España: Ed. Morata, 2001.

PARRA, Daniel Martínez. **La potencialidad didáctica de los juegos de rol para la enseñanza aprendizaje de las Ciencias Sociales**. Tesis de Maestría en Profesorado de Educación Secundaria. Especialidad de Ciencias Sociales: Geografía e Historia. Universidad de Almería. España, 2012.

PRIETO, María; LORDA, María. Propuesta metodológica para la enseñanza de la problemática ambiental como contenido programático en la educación geográfica. **Revista Universitaria de Geografía**, Argentina, v. 12, n. 1, p. 11-30, 2012.

Recebido em 24/04/2017.

Aceito em 02/02/18.