ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA TECNOLÓGICA

Versión pre

Unidad curricular:	Geografía
Espacio formativo:	Bienestar y Convivencia
Grado:	2º
Horas semanales:	3
Horas integradas:	1 hora integrada- Taller de Deporte y Recreación

Dirección Técnica de Gestión Académica
Inspección Coordinadora
Departamento de Desarrollo y Diseño Curricular

Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Educación Media Básica Tecnológica de la Educación Técnico Profesional-UTU 2025, articulando los fundamentos didácticos, los criterios de planificación y las estrategias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos para cada estudiante. Se busca promover una propuesta formativa que integre saberes, fomente la participación activa y el pensamiento crítico, y contemple la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias presentes en el aula. Desde una mirada integral e inclusiva, al amparo de la libertad de cátedra, estas orientaciones procuran acompañar la labor docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas que contribuyan a la integración de saberes disciplinares, al trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las personas y, en ese sentido, constituye un medio esencial para la garantía y el ejercicio de los demás derechos. Asimismo, es una herramienta clave para la promoción de la igualdad, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden y se construyen de manera intersubjetiva a partir de la interacción entre sujetos, en un marco de reconocimiento mutuo.

El punto de partida es el posicionamiento ético que reconoce a toda la humanidad el merecimiento de condiciones de libertad y también condiciones materiales de existencia, que hacen posible la asunción de un proyecto autónomo de vida y la participación en una sociedad de iguales. Se educa en Derechos Humanos, viviendo la educación en esta clave para crear condiciones áulicas que habiliten la práctica de derechos humanos, donde se respete la voz del estudiante, se gestionen los conflictos desde el diálogo, se valore la diversidad y se ejerza la autoridad desde el respeto y la protección.

Interseccionalidad y educación

Al respcto, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres afrodescendientes, siendo que en el análisis de la

Versión preliminar

discriminación legal existia una única categoría —el género, o la raza/etnia—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden. La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional.

De esta manera, incorporar el enfoque interseccional en las orientaciones programáticas de la Educación Media Básica implica reconocer que las experiencias estudiantiles están atravesadas simultáneamente por múltiples dimensiones —como género, clase social, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros— que influyen en sus oportunidades, desafíos y formas de desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Este enfoque permite identificar desigualdades que no se explican por un solo factor, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, diversas y orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al integrar la interseccionalidad a contenidos, recomendaciones didácticas, evaluación y estrategias de acompañamiento, las instituciones educativas avanzan hacia propuestas más justas, contextualizadas y capaces de atender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que les reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales, económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodriguez (2014)[1], en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *"adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinvención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el "arte de ser uno mismo" (Gutton, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros.* Desde esta visión es necesario desde lo formativo aportar y

[1] Rodríguez, C. (2014). *Adolescencia: un asunto de generaciones.* En *Primera Persona: Realidades adolescentes* (UNICEF).

Versión preliminar

garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la formación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

Este enfoque requiere una práctica docente que active tres dimensiones interconectadas. Primero, la dimensión del reconocimiento, que exige valorar sus identidades múltiples, sus consumos culturales, sus lenguajes y sus conocimientos situados, no como elementos ajenos o distractores del proceso educativo, sino como recursos válidos y potentes para el aprendizaje. Segundo, la dimensión del diálogo intergeneracional, que supone crear canales auténticos de escucha y participación, donde sus voces incidan en la construcción de normas, en la selección de metodologías y en la evaluación de su propio proceso, fomentando así una autonomía responsable. Tercero, la dimensión de la construcción de futuros, donde la escuela se convierte en un espacio de apoyo para tejer sus aspiraciones educativas y laborales, ayudándoles a navegar las tensiones entre sus deseos y las estructuras sociales, económicas y familiares.

Sobre la Educación Media Básica Tecnológica (EMBT)

La propuesta de EMBT aspira a garantizar el derecho a la educación de cada adolescente en un período clave de su desarrollo. Su cometido central es brindar una formación integral que articule la adquisición significativa de saberes científicos, humanísticos y tecnológicos, con el fin de desarrollar el pensamiento crítico, el ejercicio de una ciudadanía emancipadora y una plena inserción social, que promueve el desarrollo de trayectorias educativas completas y con continuidad educativa hacia la Educación Media Superior.
El Plan es una apuesta a consolidar el perfil tecnológico de las propuestas, profundizar la descentralización y la participación de docentes y estudiantes. Se trata de una reafirmación del compromiso con una educación técnica, tecnológica, agraria y artística socialmente pertinente. La propuesta promueve la interdisciplinariedad y la integración curricular, en consonancia con el principio de justicia curricular, organizando el aprendizaje en torno a áreas integradas y proyectos que articulan saberes generales, tecnológicos y prácticos. **Los tres énfasis formativos: "Comunicación y creación", "Bienestar y convivencia" y "Ciencia y tecnología en contexto"**, dan cuenta de la integralidad, vinculando los saberes disciplinares en espacios formativos. Finalmente, la organización curricular responde a una lógica de integración de saberes diseñada para que el conocimiento escolar emerja como una herramienta de análisis y acción sobre el mundo.

Versión preliminar

Imagen Nº 1: Estructura curricular de la propuesta EMBT



Fuente: Elaboración propia.

El Espacio de **Comunicación y Creación** tiene como objetivo desarrollar una lectura de mundo multifacética, donde los diversos lenguajes (verbal, matemático, artístico) sean herramientas que trascienden la visión instrumental del lenguaje. Aquí, Idioma Español, Literatura e Inglés se piensan como prácticas discursivas, insertas en contextos donde se construyen y disputan significados. La Matemática se aborda como un lenguaje para modelizar la realidad y cuestionar, la comunicación visual y la Literatura se integran como lenguajes estéticos indispensables para la creación de contra-narrativas, las que permitan a los adolescentes constituirse como autores de su propia voz.

Por su parte, el Espacio de **Bienestar y Convivencia** constituye el núcleo para la construcción de la subjetividad y la ética ciudadana. A modo de ejemplo, la articulación entre Biología y Deporte y Recreación se orienta hacia una concepción integral de la salud, entendida como un bien personal y comunitario. Historia y Geografía se relacionan para desmontar narrativas únicas, analizando críticamente la construcción del territorio, los conflictos estructurales y los silencios historiográficos, fomentando así una conciencia histórica problematizadora. Los saberes de Derechos Humanos y Convivencia y la Educación Ciudadana proporcionan el marco normativo y procedimental para la acción, transformando la convivencia en un ejercicio de democracia sustantiva y la defensa activa de la dignidad humana.

Por su parte, la importancia del Espacio de **Ciencias y Tecnologías en Contexto** radica en la concepción de desnaturalizar la tecno-ciencia y la sitúa en su dimensión social, política y económica, promoviendo una alfabetización científico-tecnológica crítica, que examine los

Versión preliminar

valores e impactos de su desarrollo. La inclusión de Filosofía actúa como el elemento metacognitivo que interpela ética y epistemológicamente a las demás disciplinas. Desde esta perspectiva, se plantean preguntas sobre la finalidad del desarrollo tecnológico, la distribución de sus beneficios y riesgos, y su impacto en la configuración de la subjetividad. Así, las unidades curriculares del espacio, integrado por Filosofía, Química, Física, Tecnología y Ciencias de la Computación, promueven una alfabetización digital y científica crítica.

Finalmente, el **Espacio transversal**, integra la Educación Sexual Integral, Participación Juvenil y Espacio de fortalecimiento de los aprendizajes, que acompañan el proceso de desarrollo vital de la etapa adolescente desde entornos de comunicación y acción participativa en la propuesta educativa. Estos espacios aportarán de manera integral a la formación de estudiantes informados, activos y críticos al respecto de sus procesos de aprendizaje y necesidades educativas específicas.

Espacio Tecnológico Integrador

En cada grado de la propuesta se tendrá un Espacio Tecnológico Integrador (ETI) compuesto de un taller relacionado con el énfasis y Talleres Exploratorios Técnicos. Desde este espacio, se promoverá el desarrollo de proyectos tecnológicos contextualizados, que funcionen como nodo pedagógico. Los talleres serán: 1º Audiovisual 2º Deporte y recreación 3º Tecnología.

- **Taller de Comunicación Audiovisual** promueve el trabajo por proyectos interdisciplinarios, en los que las/os estudiantes pueden combinar recursos tecnológicos con procedimientos tradicionales para expresar sus ideas y narrativas. Así, el espacio se transforma en un laboratorio de creación sensible y técnica, que habilita la experimentación, el diálogo de saberes y el reconocimiento de la diversidad expresiva como valor educativo y democrático.
- **Taller de Deporte y Recreación** este espacio construye escenarios de aprendizaje donde lo vivencial, el juego colaborativo y la co-creación impulsan el desarrollo vincular y afectivo, la valoración de la diversidad y la formación de una ciudadanía activa y comprometida con el bienestar integral.
- **Taller de Tecnología** finalmente, aporta a la resolución de problemas comunitarios mediante programación, robótica, diseño digital, modelado en 3D, integrando ciencia y tecnología, con enfoque crítico y comprometido. Desde una mirada didáctica, este espacio estimula el trabajo por proyectos, articulando mediante horas integradas con las unidades curriculares del énfasis Ciencias y Tecnologías en contexto.

Versión preliminar

Fundamentación del saber disciplinar Geografía

La inclusión de las Ciencias Geográficas en la EMBT es fundamental para que el estudiante desarrolle una perspectiva crítica que le permita comprender los fenómenos territoriales contemporáneos. Como ciencia que estudia el territorio, la Geografía proporciona un marco conceptual y metodológico para analizar la complejidad de las interrelaciones entre la sociedad, el territorio y el ambiente considerando las interacciones entre los fenómenos físicos, políticos, sociales, culturales, tecnológicos y económicos. La interrelación de estos fenómenos incide en las condiciones de vida y de trabajo de las personas que habitan un determinado territorio.

Según el Programa de Geografía del EBI, "La Geografía, al tener como eje estructurante disciplinar la configuración de los territorios a través del abordaje de la coevolución sociedad/naturaleza, aporta elementos para explicar las lógicas multiescalares que operan desde los diferentes actores en la valoración, apropiación, distribución y gestión de los bienes comunes, generando impactos ambientales y desigualdades socioterritoriales". El territorio, entonces, se constituye en el objeto de investigación de la geografía como ciencia y en el objeto de enseñanza de la geografía escolar. Raffestin (2011) lo define como el "espacio en el que se ha proyectado trabajo, energía e información y que, en consecuencia, revela relaciones marcadas por el poder" (p. 102), conformado por un conjunto de tramas, nudos y redes en inter-retroacción. Cutinella (2020), señala que "El territorio es, al mismo tiempo, una convención y una confrontación, porque posee límites, fronteras, lo que lo convierte en un espacio de conflictividades." (p. 12) Por lo tanto, en un mundo globalizado, la Geografía ayuda a comprender la dialéctica entre lo local y lo global, aspecto imperativo para desnaturalizar las desigualdades.

Esta visión se complementa con los aportes de la Educación Ambiental (EA) y el paradigma de la complejidad, entendiendo que el territorio es el escenario donde se manifiestan las tensiones de la civilización actual. Desde esta perspectiva, la Geografía promueve la participación ciudadana activa, responsable y consciente en la toma de decisiones y en la gestión del ambiente.

El concepto de territorio se ha redefinido en la era de la globalización. Ya no se limita a los límites geográficos de una comunidad o nación, sino que es un complejo entramado de relaciones sociales que trascienden las fronteras locales y se vinculan con dinámicas mundiales. Asimismo, como ciencia integradora de conocimiento, esta disciplina promueve un enfoque interdisciplinar para el abordaje de los territorios desde diversas perspectivas (socio-económica, político-institucional, cultural-histórica, tecnológica, ambiental) que permita a los estudiantes identificar, interpretar y analizar las incidencias y eventuales nuevas

configuraciones convirtiéndose así en una herramienta de ejercicio de ciudadanía responsable. Se parte de la concepción de que "El conocimiento geográfico es indispensable en la formación de individuos participantes de la vida social, en la medida que propicia el entendimiento del espacio geográfico y su rol en las prácticas sociales." (Araya & de Souza, 2018, p. 55)

En este contexto, el aporte de la educación geográfica radica en los conocimientos empíricos, prácticos, técnicos y teóricos referidos a los territorios, que permiten a los estudiantes decodificarlos, interpretarlos y actuar en ellos.

Versión preliminar

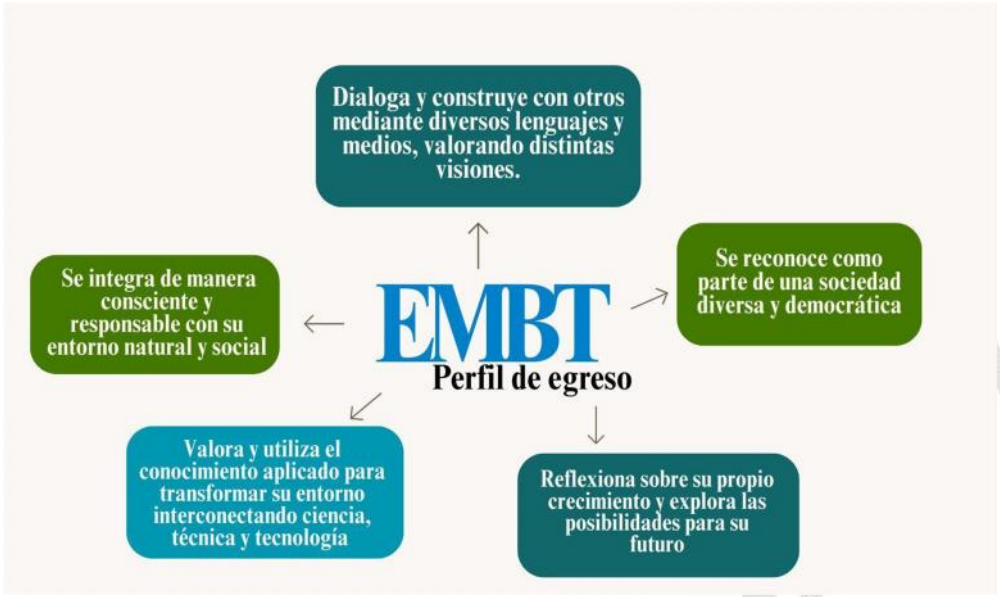
Intenciones educativas

Las intenciones educativas se entienden como la articulación entre la aspiración formativa que se define en el Plan de estudio, en especial el perfil de egreso, y la realidad procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas. Se convierte de esta manera en un mapa para la acción pedagógica y hacen explícito el "para qué" se enseña lo que se enseña. Desde la libertad de cátedra de los colectivos docentes se promueve que cada actividad en el aula contribuye de manera directa y coherente a la formación integral del estudiante. Sin intenciones educativas claras, los elementos del perfil de egreso serían sólo una declaración de buenas intenciones; con ellas se espera que las comunidades docentes, en su acción contextualizada, planeen intervenciones pedagógicas como proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se diseña, organiza y anticipa el camino completo de una experiencia de aprendizaje, con el fin de hacerla coherente, efectiva y alineada con las intenciones formativas.

Para desenvolverse con autonomía y responsabilidad en un mundo profundamente tecnificado, el perfil de egreso prioriza una educación tecnológica crítica. Esto implica preparar a cada estudiante no solo con habilidades técnicas y conocimientos disciplinares sólidos, sino fomentando su pensamiento crítico para comprender, evaluar y tomar decisiones fundamentadas sobre el uso, el impacto y las implicaciones sociales de la tecnología. Al integrar estos aprendizajes como eje fundamental, se asegura a cada estudiante una continuidad educativa significativa y las bases para participar de manera informada y transformadora en su futuro. Este perfil de egreso integra los aprendizajes fundamentales, asegurando a cada estudiante no solo la continuidad educativa, sino las herramientas para ser un usuario consciente, un creador responsable y un ciudadano activo en una sociedad mediada por la tecnología. La siguiente imagen resume las principales dimensiones del perfil de egreso de esta propuesta expuesta en el Plan.

Versión preliminar

Imagen Nº 2: Perfil de egreso de la Educación Media Básica Tecnológica



Fuente: Elaboración propia.

Aportes de la unidad curricular al perfil de egreso

Esta unidad curricular contribuye de manera fundamental y transversal al logro del perfil de egreso de la EMBT, centrándose en el desarrollo de la habilidad del estudiante para desenvolverse en un entorno técnico y tecnológico en constante evolución. Favorece y fortalece el desarrollo del pensamiento crítico al requerir que los estudiantes interpreten y analicen los procesos por los cuales se originan nuevas configuraciones territoriales a lo largo de la historia hasta sus configuraciones actuales. Además, proporciona las herramientas para analizar la interrelación dinámica entre los aspectos físicos y los aspectos humanos.

Por otra parte, la Geografía es esencial para comprender la aplicación de los Sistemas de Información Geográfica y otras tecnologías digitales para modelar, planificar y gestionar el espacio. Su dominio permite al estudiante analizar y valorar la interconexión de la ciencia, la técnica y la tecnología reconociendo su impacto directo en la transformación del mundo y la toma de decisiones.

La Geografía también fomenta una visión integral que equilibra el avance técnico con la preservación del entorno. Por medio del estudio de la presencia y distribución de bienes naturales, los riesgos y los impactos ambientales de las actividades antrópicas, se promueve la ética ambiental.

Versión preliminar

Diálogo con el espacio formativo en el que se encuentra la UC

La Geografía encuentra puntos de contacto con el espacio Bienestar y Convivencia pues proporciona las estrategias de análisis espacial y contextual que condicionan (favorece u obstaculiza) la vida humana, el asentamiento de población, la gestión de los riesgos, entre otros aspectos. Desde esta perspectiva, el estudio de los territorios no es un fin en sí mismo, sino el medio para comprender dónde, cómo y bajo qué condiciones es posible y se desarrolla la existencia humana. Con los conocimientos geográficos se promueve una ocupación ordenada y un uso sustentable del territorio. De hecho, el principal desafío que tiene el ordenamiento territorial es mantener y mejorar la calidad de vida de la población, fomentar la integración social en el territorio y procurar el buen uso y aprovechamiento de los bienes naturales y culturales.

Los conceptos de bienestar y convivencia se materializan en el territorio. Su análisis, en particular, permite analizar la distribución desigual de los bienes naturales, la calidad del aire, del agua, el acceso a servicios, la ocupación y gestión del territorio, pero también las profundas desigualdades sociales que se expresan en la segregación socio-espacial, la concentración de la riqueza y la exclusión de amplios sectores de la población. Las migraciones y los movimientos de población son, en este marco, una expresión directa de esas desigualdades, ya que los territorios no ofrecen las mismas condiciones de vida para quienes los habitan. Estos elementos con frecuencia son fuente de conflictos y requieren diálogo. Al comprender las vulnerabilidades, las dinámicas espaciales de los riesgos y las tensiones propias de los territorios desiguales, esta unidad curricular promueve la responsabilidad ciudadana para una convivencia saludable y democrática. De esta manera, el estudiante se reconoce como un sujeto con derechos y responsabilidades sobre el espacio que habita y comparte.

Se trata de propiciar el desarrollo sustentable entendido como el desarrollo que busca balancear el crecimiento económico, la protección del ambiente y la equidad social. La Geografía reconoce la complejidad ambiental, sus límites y potencialidades, promoviendo una alianza entre cultura y naturaleza basada en una nueva economía, reorientando los potenciales de la ciencia y la tecnología para construir una nueva cultura ética sustentable (en valores, creencias, sentimientos y saberes) que renueve los modos de vida y las formas de transformar los territorios.

En este contexto, Yi-Fu Tuan (2007) aporta el concepto de topofilia definido como “el lazo afectivo entre las personas y el lugar o el ambiente circundante” (p. 13). El cuidado del ambiente circundante donde se interactúa a diario hace que el lugar se considere una categoría de análisis central. Por ello, para Tuan (2007) “la topofilia requiere un tamaño compacto, reducido a una escala determinada por las necesidades biológicas y las capacidades sensoriales del hombre” (p.

141). Desde el punto de vista geográfico, el entorno físico deja de ser un escenario pasivo para convertirse en el proveedor esencial de estímulos visuales que transforman la topofilia en un vínculo concreto. El lugar permite que ese sentimiento generado por el territorio deje de ser un sentido difuso y se convierta en una experiencia sólida. Este proceso de materialización es clave para la convivencia puesto que dota de coherencia al espacio compartido y resulta fundamental para el bienestar individual y colectivo.

Por lo tanto, las intenciones educativas mencionadas anteriormente implican problematizar las complejas interrelaciones entre los territorios rurales, urbanos y litorales, para comprender y analizar los desafíos de su manejo y gestión sustentable.

Ejes estructurantes

La Geografía asume la responsabilidad de contribuir al desarrollo del pensamiento o razonamiento espacial; lo hace singularmente a través de la "**alfabetización cartográfica**" (Cavalcanti, 2012, p. 25; Duarte, 2017, p. 32; Luque, 2011, p. 85), un proceso formativo que requiere el empleo de una metodología específica orientada al desarrollo de las estructuras cognitivas y habilidades que permiten interpretar y comprender el lenguaje cartográfico, así como construir significados a partir de él (Jerez, 2006).

Leer el mapa es comprender e interpretar toda la información que proporciona y también la que ignora, oculta o distorsiona, por lo que exige un complejo proceso de enseñanza y aprendizaje (Thrower, 2002). Está integrada por la representación de los territorios (formato papel y digital), interpretación de imágenes satelitales y fotos aéreas y SIG (geolocalización y georeferenciación). A través de la alfabetización cartográfica se logra la representación de los territorios y de la realidad del estudiante para conocer, valorar y sentir el lugar que habita para cuestionarse qué y cómo se puede mejorar el vínculo con los territorios.

La Geografía también contribuye a pensar una organización territorial equilibrada y un aprovechamiento responsable de los recursos. Entendiendo el territorio como el espacio donde se despliega la vida de los ciudadanos y se expresan las condiciones materiales y simbólicas de su existencia (Santos, 2000), el **ordenamiento territorial** busca garantizar condiciones de vida dignas para la población, promover la cohesión social y orientar el uso adecuado del patrimonio natural y cultural.

Por otra parte, el **desarrollo sustentable** procura articular el crecimiento económico, el cuidado del ambiente y la equidad social. Desde la Geografía se reconoce la complejidad de los sistemas ambientales, sus límites y sus potencialidades, promoviendo lo que Leff (2004) llama una nueva racionalidad ambiental: una relación equilibrada entre cultura y naturaleza. Esto supone repensar el papel de la ciencia y la tecnología, y construir nuevas formas de habitar y

Versión Preliminar

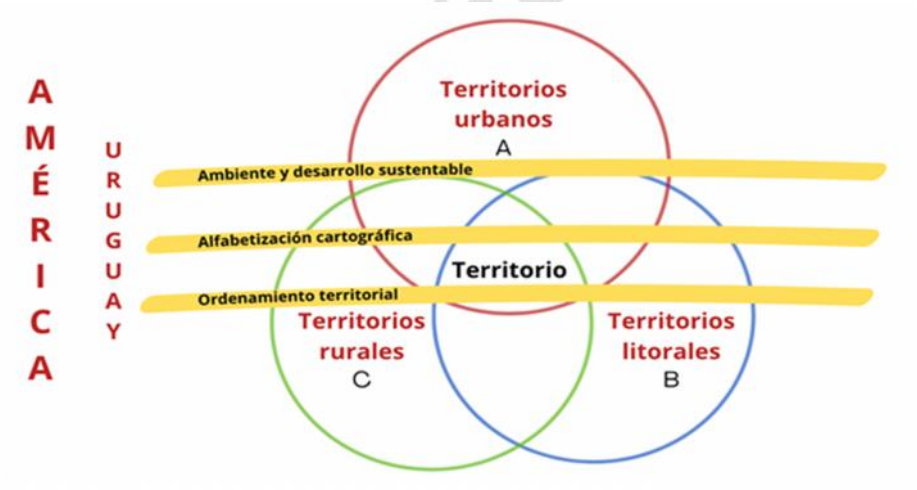
transformar los territorios a partir de valores, saberes y prácticas orientadas a la sustentabilidad.

Unidades Temáticas

Las unidades temáticas se organizan en torno a tres categorías de análisis territorial: rural, urbana y litoral. Cada categoría incluye temas y conceptos específicos los que están atravesados por los tres ejes estructurantes señalados anteriormente que deben ser considerados al planificar las secuencias didácticas. En cada categoría se propone además el trabajo con circuitos productivos del Uruguay como estrategia para vincular los contenidos con la realidad nacional/local.

Para el abordaje de cada categoría, se retoman conceptos transversales como vulnerabilidad, riesgo, amenazas, mitigación y resiliencia, entendiendo los territorios como el resultado de diversas interacciones. Las propuestas de trabajo deben desarrollarse a dos escalas: continental (América) y nacional (Uruguay).

Imagen Nº 3: Categorías de análisis territorial y ejes estructurantes



Fuente: Elaboración propia basado en el programa de 8° de la EBI.

Las categorías de análisis territorial no se trabajan de forma aislada, sino que se articulan entre sí a través de múltiples vínculos. A continuación, se presentan algunas interrelaciones posibles entre los territorios rurales, urbanos y litorales, a modo de orientación para el docente. Estas no son exhaustivas ni obligatorias, sino puntos de partida para diseñar propuestas que integren las categorías de análisis y los ejes estructurantes del programa.

Interrelaciones de referencia: Territorios urbanos - territorios rurales - litorales

- Área metropolitana - POT - ejemplo de su departamento para el caso de Uruguay
- Migraciones – ejemplo Venezuela, Cuba hacia el Cono Sur; EE.UU - México; despoblamiento rural en Uruguay
- Crecimiento urbano - Ciudad de México y el caso del Área Metropolitana de Montevideo, macrocefalismo
- Neoruralidades
- Impactos ambientales de las transformaciones territoriales actuales. Algunas sugerencias; caso de estudio: la soja, la forestación, la producción de energía
- Gestión de riesgo
- Redes - Transporte multimodal. Caso de estudio: hidrovía Paraná-Paraguay
- Comercio
- Comunicación-digital-internet, redes sociales, acceso a la información
- Finanzas

Versión preliminar

Contenidos formativos		Propósitos formativos
Unidad temática: Territorios americanos	1.1. Breve presentación de los criterios de clasificación continental sociocultural (América Latina y América Anglosajona) y físico-estructural (América del Norte y América del Sur). 1.2. Caracterización físico-natural del continente americano: relieve, climas, biomas e hidrografía.	● Conoce los principales criterios de clasificación del continente americano para comprender su diversidad y heterogeneidad. ● Desarrolla una primera aproximación a la lectura cartográfica del continente americano como marco escalar para el estudio de los territorios rurales, urbanos y litorales. ● Reconoce la diversidad físico-natural de América como condición de base para comprender las distintas configuraciones territoriales.
Unidad temática: Territorios rurales (América y Uruguay)	2.1. Características de los territorios rurales. Nuevas ruralidades. Representación cartográfica y en SIG. 2.2. Relieve, suelos, climas, recursos hídricos. 2.3. Territorios Rurales en constante evolución (uso del suelo rural): forestales, ganaderos, agrícolas, mineros, lecheros. 2.4. Impacto en las cuencas hidrográficas. Sugerencias: Valorización de los "bienes ambientales" Utilización de los bienes naturales. 2.5. Pueblos originarios. Mapuches, Awá. 2.6. Extranjerización de la tierra.	• Identifica las características de los territorios rurales y sus transformaciones recientes a partir de diversas fuentes cartográficas y herramientas SIG. ● Interpreta y analiza los diferentes usos del suelo rural y los territorios resultantes, reconociendo la dinámica de los modelos intensivos y extensivos. ● Analiza la incidencia de los factores físico-naturales en la configuración de los territorios. ● Compara el modelo de los agronegocios y la agroindustria con la agricultura familiar y agroecología, valorando sus impactos ambientales y territoriales.

Versión preliminar

	2.7. Territorios resultantes: por ejemplo, intensivo/extensivo. 2.8. Impacto de la tecnología agropecuaria. AgTech, sensores, drones. 2.9. Agronegocios: modelo económico, reconfiguración territorial y ejemplos. 2.10. Agroindustria: concepto, características y ejemplos. 2.11. Agricultura familiar y Agroecología: 2.11.1. Sustentabilidad rural. 2.11.2. Seguridad alimentaria. 2.12. Patrimonio natural en América y en Uruguay. El SNAP. **Circuitos productivos sugeridos:** lana, leche, arroz, carne, caña de azúcar, vino, minerales semipreciosos, hortícola-frutícola, aceite de oliva, forestal.	● Reflexiona sobre la sustentabilidad rural y la seguridad alimentaria como desafíos globales y locales. ● Conoce el patrimonio natural de América y Uruguay, reconociendo el papel del SNAP en su protección y gestión. ● Estudia y problematiza los circuitos productivos rurales para comprender la organización del territorio y su inserción en el mercado regional y global.
Unidad temática: Territorios urbanos (América y Uruguay)	3.1. Características de los territorios urbanos y su representación cartográfica y en SIG. 3.2. Relieve, hidrografía, clima. 3.3. Ciudades-megaciudades, metrópolis, megalópolis. Metropolización en San Pablo, Buenos Aires. 3.4. Diferentes usos del suelo urbano (zonificación de la ciudad: espacios públicos y privados, áreas industriales) Ejemplos del OT en Uruguay. 3.5. Segregación socio-territorial. Estructura, características y evolución de la	● Identifica las características de los territorios urbanos y representarlos mediante cartografía y herramientas SIG. ● Distingue los diferentes tipos de ciudades según su escala y función. ● Analiza el uso del suelo urbano y los instrumentos de organización territorial, con especial atención en el caso uruguayo. ● Comprende la segregación socio-territorial como expresión de las desigualdades urbanas, a partir de casos de estudio concretos. ● Valora el patrimonio cultural urbano y desarrolla una mirada urbana crítica sobre la

Versión preliminar

	población. Caso de estudio: México. Río de Janeiro. Montevideo. (Barrios Privados/asentamientos). 3.6. Vulnerabilidad socio-territorial. 3.7. Ciudad global. Conceptos, características, clasificación y ejemplos. Gentrificación en el Silicon Valley. 3.8. Ciudades inteligentes. Concepto, características y ejemplos. Santiago de Chile. 3.9. Ciudades sustentables. Concepto, características y ejemplos. Vancouver. 3.10. Patrimonio cultural. Ciudadanía digital. 3.11. Desafíos actuales de las ciudades. **Circuitos productivos sugeridos:** turístico, industrial, comercial y de distribución, financiero, construcción.	ciudadanía digital y el acceso a la información. ● Estudia y problematiza los circuitos productivos urbanos para comprender la organización económica de las ciudades y su rol en el territorio.
Unidad temática: Territorios litorales (América y Uruguay)	4.1. Características de los territorios litorales, ambientes costeros y su representación cartográfica y en SIG. 4.2. Morfología costera, dinámica oceánica, mareas y procesos de erosión y sedimentación. 4.3. Diferentes usos de los territorios litorales. 4.4. Turismo: tipos y clasificación: ejemplo de turismo de cruceros, social. 4.5. Dinámica portuaria. Elementos y ejemplos: Santos, New York, Montevideo, Nueva Palmira.	● Identifica las características de los territorios litorales y costeros y representarlos mediante cartografía y herramientas SIG. ● Reconoce los diferentes usos de los territorios litorales, analizando sus tensiones y complementariedades. ● Analiza el turismo costero como actividad económica y su impacto en la organización del territorio litoral. ● Comprende la dinámica portuaria y su rol en la conectividad, el comercio y el ordenamiento territorial. ● Conoce el funcionamiento de las zonas francas y

Versión preliminar

	4.6. Pesca artesanal. Pesca industrial. 4.7. Zonas francas. **Circuitos productivos sugeridos:** pesca artesanal, portuario-logístico, turístico-costero.	su incidencia en la organización del territorio y en la economía nacional. ● Estudia y problematiza los circuitos productivos litorales para comprender la articulación entre el territorio, los bienes naturales y las actividades económicas.

Versión preliminar

Recomendaciones didácticas

La enseñanza de la Geografía en la actualidad exige un abordaje sistémico que permita al estudiante analizar y comprender las configuraciones multicausales de los territorios. Se trata de garantizar un aprendizaje significativo y situado. Tanto el diseño de la planificación formativa anual como de las secuencias didácticas tendrán un enfoque interdisciplinar, especialmente con el Taller de Deporte y Recreación con quien comparte una hora integrada.

Desde el **enfoque sistémico**, se recomienda superar la enseñanza de las distintas unidades como compartimentos estancos y contenidos fragmentados. La organización de los contenidos por territorios permite agrupar fenómenos y procesos de una misma naturaleza para facilitar su análisis específico sin perder de vista que se trata de un todo dinámico, donde cualquier alteración genera impactos directos y transformaciones en las demás. Por ejemplo, al estudiar los territorios rurales, se debe conectar con los territorios urbanos y litorales, analizando cómo las transformaciones productivas y ambientales en uno inciden directamente sobre los otros. Se recomienda también, relacionar los territorios con problemas ambientales actuales (contaminación del agua, del aire, degradación del suelo, presión sobre las costas) y promover acciones de cuidado y responsabilidad ambiental como parte del análisis geográfico.

La integración del **enfoque STEAM** permite a los estudiantes aplicar el método científico y el lenguaje matemático para cuantificar y modelar los fenómenos analizados en los distintos territorios evitando así la mera descripción de procesos. En este sentido, se recomienda al docente generar secuencias didácticas que incorporen el aprendizaje basado en la indagación, en problemas, en proyectos, el trabajo con situaciones reales o auténticas, permitiendo al estudiante analizar las dinámicas territoriales, sus interrelaciones, y el impacto en la vida huma utilizando herramientas tecnológicas, la interpretación de datos, la elaboración de modelos, gráficas, y el diseño de propuestas creativas. Estas propuestas tienen alto potencial para el trabajo interdisciplinar e integrado que promueve esta propuesta educativa.

Por otra parte, fomentar las **metodologías activas** requiere que el docente genere las condiciones propicias para alentar la participación, el diálogo, el intercambio de opiniones, el cuestionamiento, el análisis de tal manera que la clase de geografía sea un espacio de interacción estudiante-estudiante y estudiante-docente superando la exposición tradicional del docente. El método de indagación, con la mediación del docente, provee al estudiante de las herramientas para abordar un problema, desde la formulación de hipótesis hasta la presentación de resultados.

Versión preliminar

La incorporación de **casos de estudio**, favorece el aprendizaje basado en problemas, permitiendo que los contenidos curriculares señalados anteriormente, cobren sentido frente a realidades concretas a nivel global, regional y/o local. Esta metodología invita al estudiante, ayudado con la mediación del docente, a indagar en la multicausalidad de los fenómenos sociales, económicos y ambientales a partir de contextos particulares así como abordar la multiescalaridad de los procesos. Se sugiere fomentar la redacción de breves informes así como la generación de debates que aborden de forma crítica las problemáticas ambientales y las decisiones sobre los territorios.

Las **salidas de campo** se consolidan como una instancia de aprendizaje clave para que el estudiante vincule la teoría con aspectos prácticos. A través de la observación directa, se promueve el reconocimiento del territorio y la interpretación crítica del paisaje. Para este primer grado, se recomienda una salida didáctica concreta en coordinación con otras unidades curriculares, previa planificación, donde se además se pueda documentar mediante medios audiovisuales, aquellos aspectos relevantes ya sea del entorno del centro educativo u otro paisaje que merezca ser visibilizado en los territorios donde los estudiantes habitan.

Se recomienda asimismo, además de utilizar el mapa estático, integrar **herramientas digitales** como Google Earth, Google Maps, StoryMaps, visores de riesgos climáticos en tiempo real o diferentes SIG. Esto permite que el estudiante visite las fallas de San Andrés, el corredor seco centroamericano o las zonas de vulnerabilidad hídrica en la Cuenca del Río de la Plata de forma inmersiva. Esta integración tecnológica debe acompañarse de prácticas de enseñanza análisis profundo de la cartografía temática, el procesamiento de datos estadísticos y la creación de mapas conceptuales geoespaciales. Esto implica la enseñanza de la lectura e interpretación cartográfica, fortaleciendo los principios de la Geografía.

Orientaciones para la integración interdisciplinar

La hora integrada entre Geografía y el taller de Deporte y Recreación constituye un desafío que invita a abordar el territorio desde una perspectiva vivida y corporal. Mientras la Geografía aporta las herramientas conceptuales y cartográficas para analizar y representar el territorio, el Taller de Deporte y Recreación contribuye a que el estudiante lo experimente, lo recorra y lo apropie a través de prácticas corporales situadas y contextualizadas.

El eje articulador de esta hora integrada es el espacio vivido (Tuan, 2007; Santos, 2000): el territorio no como abstracción sino como entorno concreto que se habita, se practica, y se transforma socialmente. Desde esta perspectiva, se propone trabajar la orientación espacial, la lectura del entorno, y la cartografía básica y digital como herramientas que el estudiante pueda aplicar en situaciones reales de movimiento y desplazamiento.

Versión preliminar

Se sugiere organizar las propuestas de trabajo en torno a los siguientes ejes:

- Lectura y representación del espacio
- Territorio, movilidad y apropiación
- Problemáticas socio-territoriales

El trabajo en esta hora requiere una planificación conjunta entre los docentes de ambas unidades curriculares, definiendo con claridad los objetivos compartidos, los conceptos geográficos y las prácticas corporales que los vehiculizan.

Se recomienda que en la hora integrada semanal los docentes promuevan y concreten:

- la co-construcción de proyectos situados a corto plazo.
- una producción clave que dé cuenta del trabajo en clave integración.
- la movilización crítica de las categorías de análisis de la geografía para problematizar el entorno.

Versión preliminar

Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan EMBT 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información no sólo al estudiante y al docente sino que también a otros actores de la comunidad educativa. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que cada estudiante recibe a lo largo del proceso. De esta forma se toma distancia de la evaluación desde un lugar punitivo en tanto la misma solo tiene sentido, si contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Rebecca Anijovich (2017) la valora como, “como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus

debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función “clásica” de aprobar, promover, certificar”. (p. 13)

En esta perspectiva, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) representa un cambio de enfoque, dejando atrás la visión tradicional de la evaluación como un simple filtro. La evaluación clásica, al medir solo el producto final con herramientas estandarizadas, levanta barreras innecesarias para una población estudiantil inherentemente diversa en habilidades y perspectivas.

El DUA enfrenta esta problemática priorizando la flexibilidad y la igualdad. Su principio central es que la diversidad estudiantil no es una excepción, sino la regla. Por consiguiente, el currículo y, crucialmente, el proceso de evaluación deben ser diseñados para la inclusión desde el inicio, evitando depender de ajustes o adaptaciones tardías.

El DUA trasciende la etiqueta de "marco pedagógico" para constituirse en un nuevo paradigma evaluativo. La crítica central se dirige a la evaluación histórica, entendida como una práctica de selección que, al emplear herramientas rígidas para medir resultados finales, margina o limita a estudiantes con variaciones en sus estilos de aprendizaje, contextos o formas de expresión.

La fortaleza del DUA radica en su foco en la equidad y la adaptabilidad. El marco se fundamenta en el reconocimiento de la variabilidad del alumnado como un aspecto intrínseco del aula. Por ende, la planificación curricular, incluyendo la totalidad del sistema evaluativo, debe ser concebida de manera inclusiva desde su génesis, eliminando la necesidad de recurrir a adaptaciones a posterior.

En consonancia con el enfoque sistémico de esta unidad curricular, la evaluación debe centrarse en tareas auténticas que demanden habilidades cartográficas y de análisis. La participación oral en clase, el trabajo en grupo, el intercambio de ideas a través del análisis de casos de estudio o de la problematización de situaciones referidas a los ejes temáticos de este programa, permiten evaluar si el estudiante logra integrar los contenidos propuestos. En este sentido, la interpretación y producción cartográfica así como la redacción de breves informes con su debida presentación oral, constituyen evidencias de aprendizaje significativo, permitiendo observar el desarrollo del pensamiento crítico y multiescalar del estudiante.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y por lo tanto del proceso de aprendizaje. Para que la evaluación sea formativa, se sugiere implementar retroalimentaciones fundadas y frecuentes. Estas no deben limitarse a señalar errores, sino a ofrecer pistas que permitan mejorar el desempeño del estudiante de manera que lo ayude a acercarse a los propósitos formativos. Se recomienda utilizar presentaciones orales, rúbricas (para orales y evaluaciones escritas), listas de cotejo, portafolios de evidencia, diarios de aprendizajes, escalera de

Versión preliminar

metacognición. También se recomienda implementar procesos de autoevaluación y la evaluación de pares.

Las buenas prácticas de evaluación están relacionadas con las prácticas de enseñanza ya que la forma en que se enseña debe estar necesariamente alineada con la manera en que se evalúa. En este sentido, la evaluación no puede concebirse como un fin en sí mismo o como una instancia aislada, sino como un proceso continuo que acompaña y orienta al estudiante. Si la enseñanza de la Geografía prioriza la comprensión de procesos, el análisis de los territorios y su interrelación, la evaluación deberá recuperar estas mismas estrategias valorando la observación, la reflexión, la producción de explicaciones, el trabajo colaborativo así como la aplicación de conceptos teóricos a situaciones concretas. Si la propuesta busca dar respuestas a interrogantes que culminan con la elaboración u obtención de un producto final, la evaluación no debe centrarse solo en su valoración, sino también en los procesos que realicen los estudiantes para su desarrollo.

De este modo, la evaluación se integra al proceso de planificación formativa del docente lo que necesariamente implica reflexionar sobre qué Geografía se enseña, para qué se enseña, cómo se enseña, así como qué y cómo se evalúa.

La implementación efectiva de la enseñanza requiere que la evaluación se conciba como un componente fundamental del proceso de aprendizaje, y no simplemente como una herramienta de calificación final. Este enfoque se estructura en pilares esenciales: la evaluación integrada, la retroalimentación fundada y el apoyo continuo a los procesos de aprendizaje. La evaluación integrada se enfoca tanto en el proceso como en el producto del aprendizaje, asegurando una alineación directa con los propósitos formativos y las competencias que se busca desarrollar en los estudiantes.

Desde esta concepción, la evaluación auténtica y situada consiste en diseñar tareas que simulan fielmente situaciones de la vida real. Mediante estudios de caso, simulaciones, proyectos interdisciplinarios o la elaboración de portafolios de evidencias (e-Portafolio), se busca evaluar la posibilidad del estudiante para transferir y aplicar el conocimiento en escenarios complejos.

Paralelamente, es crucial la implementación de la evaluación formativa continua. Esta práctica integra la evaluación como parte intrínseca del proceso de enseñanza, no relegando únicamente al final. El propósito es monitorear el progreso y ajustar la enseñanza mientras ocurre el aprendizaje, utilizando herramientas como la observación sistemática en clase, los diarios de aprendizaje, las rúbricas de coevaluación y autoevaluación, e incluso evaluaciones de desempeño a mitad de un proyecto.

Finalmente, la evaluación compartida subraya la necesidad del involucramiento activo del estudiante. Esta estrategia busca que los estudiantes participen en la definición y aplicación de los criterios de evaluación. Por ejemplo, el uso de rúbricas consensuadas y el fomento de la autoevaluación crítica y la coevaluación constructiva entre pares no solo facilita la evaluación, sino que también desarrolla la metacognición y la capacidad de juicio del estudiante sobre su propio trabajo.

Por su parte, la retroalimentación no debe verse como un juicio, sino como un puente entre el desempeño actual del estudiante y el desempeño deseado. Es esencial que siempre esté referenciada a los criterios de evaluación previamente establecidos.

Una estrategia clave es la focalización en el proceso y la tarea, evitando comentarios centrados en el sujeto de aprendizaje para centrarse en aspectos específicos del trabajo. El fundamento de esta retroalimentación es responder a preguntas cruciales como: ¿dónde se sitúa el estudiante en su proceso de aprendizaje? ¿qué metas debe alcanzar? ¿cuál es el camino pedagógico-didáctico para lograrlo? Ofrecer la retroalimentación lo más cerca posible del momento en que se realizó la tarea garantiza que sea relevante. Sin embargo, también debe enfocarse en habilidades que trascenderán esa tarea específica, asegurando que el estudiante tenga tiempo para aplicar la corrección o mejora en el ciclo de aprendizaje actual.

El docente, en este marco, actúa como un guía o facilitador. Su rol es crucial para establecer andamiajes que permitan al estudiante alcanzar metas de aprendizaje progresivamente más complejas. El andamiaje diferenciado es un criterio fundamental. Implica proporcionar apoyo ajustado a las necesidades individuales o grupales, pero retirándose gradualmente. La acción docente se traduce en ofrecer plantillas o guías con preguntas orientadoras a quienes tienen dificultades en la organización.

Además, la claridad de las intenciones debe ser una prioridad. Los estudiantes necesitan conocer los propósitos formativos y los criterios de evaluación antes de comenzar el trabajo. La acción concreta aquí es el uso de rúbricas claras que definan los niveles de desempeño esperado y la discusión grupal sobre lo que realmente implica el desarrollo de procesos de aprendizajes.

Finalmente, el fomento de la autorregulación promueve que el estudiante analice su propio aprendizaje. Para ello, el docente debe establecer instancias de reflexión metacognitiva, impulsando preguntas como: "¿qué hice y cómo? ¿qué cambiaría si lo hiciera de nuevo? ¿qué aprendí sobre cómo aprendo?". Este ejercicio, apoyado por el uso de listas de verificación personales, culmina el ciclo de apoyo al desarrollo autónomo del proceso de aprendizaje.

Bibliografía[2]

Bibliografía citada:

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Paidós.

Araya, F. & de Souza, L. (2018). Desarrollo del pensamiento geográfico: un desafío para la formación docente en Geografía. En: *Revista de geografía Norte Grande, (70)*, 51-69. Recuperado de: https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022018000200051

Cavalcanti, L. S. (2012). La geografía escolar en Brasil y desafíos para la práctica de la enseñanza. En: *Geoenseñanza, 17*(1), pp. 23-38.

Cutinella, C. (2020). Dos formas de producir y vivir en los espacios rurales: los territorios del campesinado y del agronegocio. En: Domínguez, A. et al. (coord.) *Lecturas y análisis desde la(s) geografía(s)*. Grupo Magro Editores, pp. 9-24.

Busquier, L. et. al. (2021). Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles. En: *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), 17-37. Recuperado de https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/415/292

DGETP-UTU (2025). *Plan Educación Media Tecnológica 2025*. RES. Nº 3380/025. EXP. 2025-25-4-008139

Duarte, R. G. (2017). A cartografia escolar e o pensamento (geo)espacial: alicerces da educação geográfica. En: Roque Ascenção, V. et al. (orgs.) *Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica*, pp. 28-52.

Jerez, O. (2006). *Cultura geográfica y educación ciudadana. Grupo Didáctica de la Geografía (AGE) Asociación Nacional de Prof. de Geografía de Portugal.* Universidad de Castilla - La Mancha.

Leff, E. (2004). *Racionalidad ambiental. La reapropiación social de la naturaleza.* Siglo XXI Editores.

Luque, R. (2011). El uso de la cartografía y la imagen digital como recurso didáctico en la enseñanza secundaria. Algunas precisiones en torno a Google Earth. En: *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 55, pp. 183-210.

[2] Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.

Versión preliminar

Raffestin, C. (2011). *Por una geografía del poder*. Zamora: El Colegio de Michoacán.

Thrower, N. J. W. (2002). *Mapas y civilización: historia de la cartografía en su contexto cultural y social.* Ediciones del Serbal.

Tuan, Y. (2007). *Topofilia. Un estudio de las percepciones, actitudes y valores sobre el entorno*. Melusina.

Bibliografía sugerida para estudiantes

Achkar. M., Domínguez, A., Pesce, F., & Díaz, I. (2016). *Uruguay: Naturaleza, Sociedad y Economía. Una visión desde la Geografía.* Ed. Banda Oriental.

Antoni, M. & Pérez, I. (2018). *Geografía 1°CBU. Lecturas territoriales del mundo actual.* Índice Grupo Editorial.

Arzeno, M., et al. (2012). *Geografía. Espacios geográficos en América y el mundo*. Santillana.

Braccio, G., et al. (2008). *Geografía ES.2*. Tinta Fresca.

Bruschi, R., et al. (2023). *Geografía 8°*. Ed. Contexto.

Bruschi, R., et al. (2021). *GEO 3 Uruguay.* Ed. Contexto.

Bruschi, R., et al. (2017). *Geo 2*. Las Américas. Ed. Contexto.

Camacho, Á., & Clavijo, G. (2019). *Geografía 2°CBU. América: inmensa, diversa, profunda.* Índice.

Dalterio, L., et al. (2014). *Geografía de América*. Kapelusz.

De Souza, R., & Nielli, J. (2014). *Geografía 2. Las Américas.* Santillana.

De Souza, R., et al. (2015). *Geografía 3 Uruguay.* Santillana.

Escalante, S. (Coord.). (2015). *Geografía. América Latina en el contexto global.* Tinta Fresca.

MEC. (2024). *Nuestro campo.* Ministerio de Educación y Cultura.

Bibliografía específica sugerida para docentes

Achkar, M., Domínguez, A. y Pesce, F. (2011). *El pensamiento geográfico en Uruguay. Montevideo.* Udelar, Facultad de Ciencias.

Achkar, M., Diaz, I., Domínguez, A., Pesce, F. (2016). *Uruguay, Naturaleza, Sociedad, Economía: una visión desde la Geografía.* Banda Oriental.

Versión preliminar

ANPG (2025). Geografía y barrios privados, una oportunidad para pensar los territorios contemporáneos. *GEOespacio: Revista de la Asociación Nacional de Profesores de Geografía, Año 34*(56), 101-116. Uruguay.

Augé, M. (1992). *Los "no lugares". Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad.* Gedisa.

Capel, H. (2002). *La morfología de las ciudades. Tomo I: Sociedad, cultura y paisaje urbano.* Ediciones del Serbal.

CEPAL (2020). *Los pueblos indígenas de América Latina – Abya Yala y la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible: tensiones y desafíos desde una perspectiva territorial*. CEPAL. Chile.

Dirección General de Educación Técnico-Profesional - UTU [DGETP-UTU]. (2025). Plan Educación Media Tecnológica 2025 (RES. Nº 3380/025. EXP. 2025-25-4-008139).

Domínguez, A., & Pesce, F. (Coords.). (2010). *Lecturas y análisis desde la(s) geografía(s)*. ANEP-CODICEN.

Domínguez, A. (2008). Los procesos de globalización y su incidencia en las configuraciones territoriales urbanas y rurales. En: *Anales del IPA, 3*, pp. 165-174.

Domínguez, A. (2005). Sustentabilidad, desarrollos sustentables y territorios. En M. Achkar et al. *Ordenamiento ambiental del territorio (pp. 29-54)*. Dirac, Facultad de Ciencias. UdelaR.

Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). "Emergencias, enfoques y desafíos de la educación en el ambiente." En A. Domínguez y R. Prieto (coords.). *Perfil ambiental del Uruguay 2000 (pp. 241-249).* Editorial Nordan Comunidad. Uruguay,

Domínguez, A. y Pesce, F. (2000). Los fundamentos de la educación en el ambiente. En: *Revista Voces, 4*(7), pp. 12-20.

Evia, G., & Gudynas, E. (2000). *Ecología del paisaje en Uruguay: Aportes para la conservación y el manejo de ecosistemas.* Junta de Andalucía; AECI.

Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Energías y conflictos territoriales en el siglo XXI*. Siglo XXI Editores.

Lefevre, H. (2009). *El derecho a la ciudad* (2da ed.). Ed. Anthropos.

Leff, E. (2010). *Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder* (2da ed.). Siglo XXI Editores.

Mazzeo, N., Achkar, M., & Díaz, I. (2020). T*ransformaciones territoriales en el Uruguay contemporáneo*. Universidad de la República.

Versión Preliminar

McDowell, L. (1999). *Género, identidad y lugar.* Ediciones Cátedra.

MEC (2022). *Guía metodológica de Educación Ambiental para el Cambio Climático: Un abordaje didáctico para la participación comunitaria*. Uruguay.

MVOTMA FADU FCIEN (2019). *Lógicas territoriales del Uruguay agroexportador*. Ed. Mosca

MVOTMA (2017). *Plan Nacional de Aguas. Ministerio de Vivienda, Ordenamiento Territorial y Medio Ambiente*. Uruguay

Núñez, A. et al. (2014). *Geografías de América Latina (desafíos y perspectivas)*. Ril editores.

Oswald Spring, U. (2016). Perspectiva de género ante el cambio climático y la doble vulnerabilidad. En: *Revista Internacional De Ciencias Sociales y Humanidades. SOCIOTAM, 26*(1), 173-212.

Pesce, J. (2011). *Geografía crítica y teorías del territorio*. Biblos.

Ramírez, B. & López, L. (2015). *Espacio, paisaje, región, territorio y lugar: La diversidad en el pensamiento contemporáneo*. Instituto de Geografía, UNAM y UAM, Unidad Xochimilco.

Reborati, C. (2010). *La construcción del territorio en América*. Ed. Fondo de cultura económica.

República Oriental del Uruguay. (2000). *Ley General de Protección del Ambiente* (Ley 17283). Parlamento del Uruguay. https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17283-2000

Reyes, H. & López, R. (2010). *Geografía ambiental: métodos y técnicas desde América Latina*. Ed. Universidad Nacional de Costa Rica.

Santos, M. (2000). *La naturaleza del espacio*. Ariel.

Sassen, S. (1999). *La ciudad global*. Eudeba.

Schmidt, M. (2014). *Territorio (s), desarrollo (in) sustentable, y naturaleza colonizada. Una propuesta de abordaje conceptua*l. Bs As- Argentina, Facultad de Ciencias Sociales.

Soja, E. (2001). *Postmetrópolis. Estudios críticos de la ciudad y la región*. Editorial Blackwell.

Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina: Conflictos sociambientales, giro ecoterritorial y nuevas dependencias.* Cala.

Thrower, N. J. W. (2021). Alfabetización cartográfica: un desafío para la formación del profesorado. En: *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 40, pp. 67-80.

Recursos sugeridos

- gvSIG Batoví
- QGIS

Versión preliminar

- Google Earth
- Google Maps
- StoryMaps
- My Maps
- Seterra
- National Geographic
- MapMaker
- Instamaps

Versión preliminar