

TESIS DOCTORAL

**LAS CONDICIONES DEL CAMBIO EN LA
ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA**

**ANÁLISIS DE INNOVACIONES OPERADAS EN EL
TEMARIO DE LA GEOGRAFÍA ESCOLAR POR UN GRUPO DE
DOCENTES QUE PARTICIPARON DE LA CAPACITACIÓN
EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES DURANTE 2002-2004**

Autora: María Victoria Fernández Caso

Directora: Montserrat Casas Vilalta

**Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales
Universidad Autónoma de Barcelona**

Julio de 2006

INDICE GENERAL

Agradecimientos.....	6
Capítulo 1 Marco de referencia.....	8
1.1 INTRODUCCIÓN.....	8
1.2 INNOVACIÓN Y CAMBIO: UN PANORAMA DE LAS PRINCIPALES LÍNEAS INTERPRETATIVAS EN EL CAMPO EDUCATIVO	10
1.3 LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES COMO CAMPO DE PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTO	18
1.3.1 Contenidos y conocimiento: escenario clave en la didáctica de las ciencias sociales.....	22
1.4 DISCIPLINA, CURRÍCULUM E INNOVACIÓN	26
1.4.1 Las propuestas de renovación en España: conceptos clave y problemas sociales relevantes	31
1.4.2 Campo académico y geografía escolar en Argentina	34
1.4.3 Las propuestas de renovación en Argentina: ejes temáticos y problemas socio- territoriales	40
1.4.4 Criterios que orientan la renovación de contenidos escolares.....	43
1.5 FINALIDADES EDUCATIVAS, EPISTEMOLOGÍA ESCOLAR Y PARADIGMAS PEDAGÓGICOS: ALGUNAS HIPÓTESIS DE PARTIDA	46
1.6 LOS PROBLEMAS DE LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: UN DIAGNÓSTICO INICIAL	51
1.7 LA FORMACIÓN DOCENTE: DIVERSIFICACIÓN INSTITUCIONAL Y PARADIGMAS PEDAGÓGICOS	54
Capítulo 2 Preguntas, propósitos y metodología de la investigación	62
2.1 EL ENCUADRE DE ESTA INVESTIGACIÓN EN LAS LÍNEAS QUE ESTUDIA LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES	62
2.2 EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	64
2.3 EJES DE ANÁLISIS Y PREGUNTAS CLAVE.....	66
2.4 ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN	67
2.5 HIPÓTESIS.....	67
2.6 OBJETIVO GENERAL.....	68
2.6.1 Los objetivos específicos de la investigación	68
2.7 OBTENCIÓN Y ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. FASES, INSTRUMENTOS Y MUESTRAS.....	70
2.7.1 FASE INICIAL	71
2.7.2 FASE DE DESARROLLO	80
2.7.3 FASE DE PROFUNDIZACIÓN	85
2.8 ESQUEMA GENERAL DE LA TESIS	86
PRIMERA PARTE: ¿Qué conocimientos se consideran adecuados e innovadores?.....	88
Capítulo 3 La agenda de la geografía académica	88
3.1 LOS TEMAS Y PROBLEMAS SOCIO TERRITORIALES PRIORIZADOS.....	89
3.2 RESULTADOS AGRUPADOS SEGÚN EJES TEMÁTICO-PROBLEMÁTICOS	92

3.2.1	Los Ejes temático-problemáticos elaborados.....	92
3.2.2	Agrupación de las elecciones según Ejes.....	93
3.3	INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS	96
3.3.1	Consulta a experta seleccionada	102
3.4	CONCLUSIONES PARCIALES: LOS TEMAS DE LA AGENDA ACADÉMICA.....	107
Capítulo 4 Nuevos temas para la geografía escolar		110
4.1	TEMAS Y PROBLEMAS SOCIO TERRITORIALES PRIORIZADOS PARA LA ENSEÑANZA	111
4.1.1	Temas priorizados.....	111
4.1.2	Temas agrupados según Ejes	117
4.1.3	Interpretación de resultados	123
4.2	PRESENCIA DE LOS TEMAS EN LOS MATERIALES CURRICULARES INNOVADORES.....	138
4.3	CONCLUSIONES PARCIALES: LOS CONTENIDOS DE UN TEMARIO RENOVADO	144
SEGUNDA PARTE: El papel de la formación docente continua en los procesos de renovación del temario escolar		148
Capítulo 5 La capacitación docente en Ciudad de Buenos Aires		148
5.1	LA ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE CePA: “OTROS SENTIDOS AL TRABAJO DE ENSEÑAR”	149
5.1.1	Los núcleos de formación de CePA	151
5.1.2	Modalidades y propuestas de trabajo en CePA.....	152
5.1.3	Modalidades y objetivos de la capacitación a docentes de geografía de enseñanza secundaria.....	155
5.1.4	La capacitación específicamente dirigida a docentes de geografía de enseñanza secundaria.....	157
5.1.5	Propósitos de la formación continua a docentes de geografía y perfil de los capacitadores	160
5.1.6	Los problemas de la enseñanza de la geografía: las hipótesis de la capacitación	162
5.1.7	Los problemas en la capacitación	166
5.1.8	El impacto de la capacitación: la respuesta de los docentes y líneas más promisorias	170
5.2	LOS CURSOS A LOS QUE ASISTIERON LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN DE LA INVESTIGACIÓN.....	175
5.3	RECORRIDOS DE FORMACIÓN DE LOS DOCENTES QUE PARTICIPAN EN LA INVESTIGACIÓN	179
5.3.1	Pasajes de la sesión donde se señalan dificultades derivadas de la formación inicial.....	184
5.3.2	Pasajes de la sesión en los que se valoran otros aspectos de la capacitación en CePA.....	185
5.4	CONCLUSIONES PARCIALES: LA CAPACITACIÓN COMO PUERTA DE ACCESO A LA INNOVACIÓN	187
TERCERA PARTE: Los contenidos de enseñanza en las concepciones y prácticas docentes		190
Capítulo 6 El temario de propuesto por los docentes.....		191
6.1	TEMAS PRIORIZADOS EN LA ENCUESTA.....	191
6.2	TEMAS AGRUPADOS SEGÚN EJES TEMÁTICO-PROBLEMÁTICO.....	193
6.2.1	Interpretación de resultados	197
6.3	ANÁLISIS COMPARADO: LOS NUEVOS TEMAS QUE PROPONEN LOS ESPECIALISTAS Y LOS QUE PRIORIZAN LOS DOCENTES	202
6.3.1	Presentación de resultados comparando prioridades.....	202

Capítulo 7	Selección de contenidos: criterios, enfoques y temas clave	208
7.1	CRITERIOS Y ENFOQUES EN LA ENCUESTA	208
7.2	LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN LA SESIÓN DE DISCUSIÓN	216
7.2.1	Criterios de selección y contenidos clave	217
7.2.2	Los temas en el relato de las prácticas: pobreza, vulnerabilidad social y medio ambiente	230
7.2.3	Los enfoques en el relato de las prácticas: una significatividad “no academicista” (aspectos epistemológico-disciplinares)	236
Capítulo 8	Los contenidos en el trabajo de Aula	244
8.1	ENFOQUES, CONTENIDOS Y FUENTES EN LAS PROGRAMACIONES	246
	Programa del Profesor A.	246
	Programa de la Profesora GP	250
8.2	INNOVACIONES Y TRABAJO DE AULA: ALCANCE DE LOS CONTENIDOS Y ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	255
8.2.1	Profesor A. Problemas ambientales	255
8.2.2	Profesora GP: Problemas sociales: pobreza y empleo	272
8.3	CONCLUSIONES PARCIALES: TRABAJO DE AULA Y MODELOS DE INNOVACIÓN	292
Capítulo 9	Las Concepciones asociadas a la innovación.....	294
9.1	LA CONCEPCIÓN DE INNOVACIÓN EN LAS RESPUESTAS A LA ENCUESTA.....	295
9.2	LA CONCEPCIÓN DE INNOVACIÓN EN EL RELATO DE LAS PRÁCTICAS	305
9.3	LA CONCEPCIÓN DE INNOVACIÓN Y LOS MODELOS DE INNOVACIÓN	319
CUARTA PARTE: Conclusiones y Propuesta.....		322
Capítulo 10	Recapitulación de resultados	322
10.1	LOS CONTENIDOS DE UNA NUEVA AGENDA ESCOLAR (OBJETIVO 1)	324
10.2	LOS CONTENIDOS EN LA CAPACITACIÓN DOCENTE (OBJETIVO 2)	327
10.3	LOS CONTENIDOS EN LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES (OBJETIVO 3)	329
10.3.1	Tendencias del cambio curricular en los resultados obtenidos de las encuestas	330
10.3.2	Los contenidos en el trabajo de aula (relato de las prácticas y clases observadas).....	331
10.3.3	Los contenidos en el trabajo de aula y los modelos de innovación: innovador progresista e innovador ecléctico-práctico	335
10.3.4	Las concepciones asociadas a la innovación	339
Capítulo 11	Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía	342
11.1	DIMENSIONES DEL CAMBIO VINCULADAS CON EL ESCENARIO PEDAGÓGICO	343
11.2	DIMENSIONES DEL CAMBIO VINCULADAS CON EL ESCENARIO PROFESIONAL	348
Bibliografía citada.....		354

INDICE CUADROS

Cuadro 1 Profesores universitarios e investigadores encuestados.....	73
Cuadro 2 Perfiles de los especialistas encuestados.....	74
Cuadro 3 Criterios de selección de materiales curriculares	76
Cuadro 4 Muestra de materiales curriculares innovadores	78
Cuadro 5 Docentes de geografía encuestados.....	82
Gráfico 1: Antigüedad en la docencia de los profesores encuestados	83
Cuadro 6 Docentes participantes en la sesión de discusión.....	83
Cuadro 7 Agenda académica: Temas y problemas priorizados por especialistas (por encuesta).....	89
Cuadro 8 Agenda académica. Ejes priorizados (porcentaje de elecciones temáticas por Eje)	96
Cuadro 9 Relación de los temas priorizados por especialistas para la enseñanza con la agenda académica.....	116
Cuadro 10 Temas priorizados para la enseñanza por especialistas	121
(porcentaje de elecciones por Eje)	121
Cuadro 11: Agenda académica y agenda escolar: comparación de prioridades temáticas (por Eje)	122
Cuadro 12 Temas priorizados en los materiales curriculares	138
Cuadro 13 Ejes priorizados en los materiales curriculares	141
Cuadro 14 Comparación de temas (especialistas y materiales curriculares)	143
Cuadro 15 Nueva Agenda escolar de temas y problemas socio territoriales.....	145
Cuadro 16 Temas priorizados por docentes.....	191
Cuadro 17 Ejes priorizados por docentes (porcentaje de elecciones por Eje)	197
Cuadro 18 Agenda de la geografía académica y Ejes priorizados por docentes para la enseñanza	203
Cuadro 19 Temas priorizados en los materiales curriculares y temas priorizados por docentes	204
Cuadro 20 Temas de la nueva agenda escolar y temas priorizados docentes.....	204
Cuadro 21 Nociones que los docentes asocian con criterios de selección de contenidos	219
Cuadro 22 Comparación de temas priorizados en la encuesta y temas referidos en la sesión (relato de las prácticas)	232
Cuadro 23 Frases que tematizan la categoría innovación.....	307
Cuadro 24 Concepciones de innovación en los modelos “innovador progresista” e “innovador ecléctico-práctico”	320
Cuadro 25 Características de los modelos “innovador progresista” e “innovador ecléctico-práctico”	338

AGRADECIMIENTOS

A Monteserrat Casas, directora de esta tesis y a Pilar Benejam, quienes acompañaron este proyecto aportando no solo su bagaje académico y experiencia profesional, sino también el entusiasmo y el afecto necesario para sostener su realización. A los responsables de la capacitación en ciencias sociales en el CePA, su coordinador Ariel Denkberg y el capacitador Roberto Damín, quienes se pusieron a disposición para el diálogo permanente y para atender cuestiones relacionadas con la logística del trabajo. A Raquel Gurevich, que siguió las alternativas de la investigación aportando ideas y colaborando con sus atentas lecturas en la redacción final.

A todos los docentes que participaron de la investigación, en particular a quienes aceptaron formar parte en las instancias de discusión: Alicia Bidondo, María Mercedes Duhalde y Mabel Freitas. Un reconocimiento especial a Adrián Monteleone, Graciela Piccione y Cristina Pungitore, por haber posibilitado, con la mejor de las disposiciones, la observación de sus clases. A Fernanda Fernández Caso por su asistencia en la edición de los cuadros y esquemas que se presentan en este trabajo y a Silvana Lucero por su ayuda en la tarea de transcripción de los registros de audio.

A Luis Manzo y a nuestras hijas Lucía Celeste y Valentina, porque este proyecto los involucró desde sus inicios, primero acompañándome en la aventura de vivir en Barcelona y luego, en Buenos Aires, sosteniendo con amor y también con una buena dosis de paciencia este esfuerzo que, en definitiva, ha sido de los cuatro. Un agradecimiento muy especial a María José y Juan Luis Rubio, quienes durante nuestra estancia en esa ciudad maravillosa han sabido ser los mejores amigos, nuestra familia catalana, y porque desde la enorme contención afectiva que nos brindaron, también hicieron posible que hoy esté presentando este trabajo. A ellos, con todo cariño, les dedico esta tesis.

CAPÍTULO 1 MARCO DE REFERENCIA

1.1 Introducción

Esta investigación espera iluminar algunos aspectos referidos al cambio en la enseñanza de la geografía como resultado de un proceso de formación permanente. Entendemos que la propia idea de cambio es sumamente amplia, compleja y que el campo de estudio del cambio educativo abarca numerosas cuestiones, muchas de las cuales no serán específicamente tratadas en esta investigación. También estamos reconociendo aquí que el concepto no se define de manera unívoca y que, a su vez, cada perspectiva lo revisa permanentemente, dada las vertiginosas transformaciones sociales y la creciente complejidad del escenario educativo actual.

Considerando que cambio educativo es un término de carácter genérico que remite a transformaciones estructurales relativamente amplias, profundas y duraderas, acotaremos en nuestro estudio los alcances del cambio a la noción de *innovación*, que es una de las formas operativas de nombrarlo, es decir un término que se refiere a cambios posibles de demarcar, a tendencias más específicas. En consecuencia, entenderemos por innovación aquellas modificaciones o novedades más acotadas o parciales, pero que suponen un giro o alteración, es decir, transformaciones cuyo foco puede delimitarse con mayor nitidez, dado que son las que inciden más directamente en aspectos concretos como la selección de contenidos, los materiales curriculares o las actividades de enseñanza. También estaremos connotando la innovación con la noción de *mejora escolar*, en el sentido que las transformaciones en pos del cambio suponen un enriquecimiento, un adelanto, un progreso en las condiciones de enseñanza-aprendizaje, y que las mismas están localizadas en la escuela.

Si bien por razones discursivas a lo largo del trabajo utilizaremos, en algunos pasajes, cambio e innovación indistintamente, vale la pena explicitar aquí estas distinciones conceptuales y señalar además que las

mismas se reflejan en el título de la investigación. El título general *“Las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía”* da cuenta del campo más amplio de estudio en el que se inscribe la investigación, mientras que el título específico *“Análisis de las innovaciones operadas en el temario de la geografía escolar por un grupo de docentes que participaron de la capacitación en la Ciudad de Buenos Aires durante los años 2002 a 2004”* se refiere de manera más operativa al análisis de las transformaciones curriculares llevadas adelante por un determinado grupo de profesores en las escuelas secundarias donde enseñan geografía.

A continuación desarrollaremos el marco de referencia en el que se encuadra la investigación. En primer lugar presentaremos una panorámica del campo, haciendo referencia a cómo se concibe la innovación desde las principales líneas de estudio del cambio educativo. Esta exploración sobre la literatura nos permitirá precisar, por un lado, la noción de innovación que adoptamos en este trabajo y también dos premisas básicas del enfoque contextual que asumimos en la investigación: el supuesto de que el profesor¹ es el principal motor o dinamizador en los procesos innovadores y que las innovaciones en la enseñanza de una disciplina escolar se vinculan necesariamente con procesos de desarrollo curricular, siendo el escenario de la concepción y organización del conocimiento una pieza clave en el estudio de los alcances de esas transformaciones.

Luego nos referiremos a las líneas teóricas adoptadas en relación con la didáctica de las ciencias sociales, los contenidos escolares y el papel de las disciplinas científicas de referencia en los procesos de selección y organización de los saberes que se enseñan. Asimismo en este capítulo pasaremos revista a las tendencias innovadoras en la enseñanza de la geografía que sirven de guía para el análisis de resultados de la investigación y presentaremos algunas hipótesis de partida referidas a las nociones de epistemología escolar y paradigma pedagógico extraídas de las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales adoptadas en este trabajo.

¹ Nuestra intención no es utilizar un lenguaje sexista, sin embargo hemos optado por utilizar el masculino para no complicar la lectura del texto.

Dado el carácter situado de la investigación, el diagnóstico de los problemas de la enseñanza de la geografía así como las principales características de la formación docente que se presentan al final de este capítulo, están referidas a una realidad espacio- temporal acotada, pretenden poner en contexto el objeto de estudio y delinear los alcances de la investigación.

1.2 Innovación y Cambio: un panorama de las principales líneas interpretativas en el campo educativo

La noción de innovación es compleja y polisémica por lo que se presta a múltiples lecturas e interpretaciones. Para comenzar, el diccionario de la Real Academia define “innovar” (Del lat. *innovāre*) como “*Mudar o alterar algo, introduciendo novedades*”, por lo que una innovación involucra siempre algún tipo de cambio. En términos generales, la mayoría de las definiciones sobre innovación destacan que comporta lo *nuevo* o lo *desconocido* y ponen el énfasis en la percepción de la novedad por parte del actor, el observador o la unidad de adopción pertinente. Es decir, la innovación es entendida como algo nuevo o desconocido respecto de algo establecido, trátase de un contexto o bien de una experiencia.

Si una innovación tiene lugar cuando se ha incorporado algo que anteriormente no estaba, entonces la novedad que entraña la innovación es relativa, ya que debe referenciarse a la persona, sistema, institución, estructura o proceso en que se incorpora. En otras palabras, dado que una novedad surge en un contexto temporal y espacial concreto, las innovaciones son consideradas como tales de acuerdo con la coyuntura en la que emerjan, con quienes sean sus promotores y con la incidencia y la extensión que adquieran. De ahí que quizás más importante que una definición de innovación, sea el problema de su interpretación.

No haremos aquí un análisis pormenorizado de la etimología del término innovación y de las definiciones que distintos autores le han dado. Sobre

este aspecto existen varios trabajos escritos en castellano, por ejemplo, desde el propio campo educativo, se han ocupado de ello, por ejemplo Saturnino de la Torre (1994), Rivas Navarro (2000), Sancho, Hernández, Carbonell, Tort, Cortés y Simó (1993), Rodríguez Romero (2003), entre otros. Apuntaremos, en cambio, que actualmente el término innovación es cada vez más utilizado, aunque con matices y connotaciones distintas en función del contexto cultural, científico, técnico o profesional en que se emplea.

Por ejemplo, mientras que en el campo de la tecnología, innovación se asocia a la producción de un nuevo objeto o artefacto, en el campo de la cultura y las ciencias sociales - incluida la educación- se vincula con la idea de una modificación de actitudes, comportamientos, procedimientos, modos de hacer y curso de acción, a veces con la utilización de ciertos instrumentos (Rivas Navarro, 2000).

Haciendo foco en el campo de la educación, podemos comenzar señalando que *innovación educativa* es un término relativamente reciente que alude al cambio en el marco de la institución escolar o al cambio de la institución escolar en su conjunto. Para Pérez Gómez, la innovación se convierte en *“una experiencia de aprendizaje y experimentación para quienes se implican activamente en él, provocando la modificación consciente y autónomamente decidida, tanto de las prácticas y de las estructuras organizativas, como de las percepciones de los docentes y estudiantes sobre sus roles y responsabilidades”* (Pérez Gómez, 1999: 144).

Las innovaciones educativas pueden afectar a toda la institución escolar o a una parte de ella -un ciclo, un departamento o el aula-, aunque los autores coinciden en sostener que es precisamente en el aula donde con más frecuencia y más fácilmente se producen innovaciones y que las mismas cobran sentido cuando se traducen en la *mejora* de los aprendizajes y la formación de los alumnos.

Dado que el propósito de las innovaciones educativas es modificar la realidad vigente, alterando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones y transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia a la mejora educativa. Pero cabría alertar acerca

de la diferencia entre la noción de innovación educativa y la de *reforma educativa*. Un repaso de los fundamentos de las reformas educativas – por ejemplo la Ley Federal de Educación en Argentina, la LOGSE y la LOCE en España- permite advertir que los propósitos de calidad, mejora y equidad son su denominador común. Sin embargo, pareciera que no siempre la innovación va asociada a la reforma educativa, porque el ámbito de ésta última es “macro”, porque afecta al conjunto del sistema educativo y porque se mueve por imperativos económicos y sociales. Mientras que por el contrario, el ámbito de la innovación es más bien “micro” y se desarrolla en el contexto más reducido del aula, la escuela o la comunidad educativa. Tal como apuntan Fullan y Hargreaves (1997), aunque no siempre un cambio implique mejora, toda mejora sí implica una transformación, de ahí que podamos decir que reforma no debe entenderse como sinónimo de innovación, entre otras cosas, porque como es sabido muchas reformas no la estimulan, sino que más bien la ignoran o dificultan (Carbonell, 2002a).

Más allá de la cuestión de las reformas educativas, sin duda innovación y mejora son dos términos estrechamente vinculados, a su vez asociados a los conceptos de *calidad*, de *eficacia* y de *eficiencia*. Así, por una parte, algunos autores identifican la innovación educativa con el *cambio perfectivo y planificado*. En esta perspectiva, para autores como Havelock y Huberman (1980) o Fullan (1991) lo que interesa de la innovación es la situación terminal (o resultado), es decir los efectos que surte en el sujeto del cambio o sistema innovado, efectos que importan en la medida que entrañan una mejora en sus operaciones para el logro de sus fines específicos (de la Torre, 1994; de la Orden, 2000; Rodríguez Romero, 2003). En este enfoque sistémico, que entiende la innovación como fenómeno multidimensional, la *planificación* aparece como factor determinante de los procesos innovadores, ya que un cambio educativo de calidad no puede ser el resultado de esfuerzos accidentales y espontáneos, porque para que los cambios sean eficaces y eficientes deben ser producto de planes rigurosamente concebidos.

Los autores que adhieren a esta línea incluyen como condición de la innovación la eficacia y eficiencia, puesto que *“la innovación mejora los procesos internos de la institución escolar y los resultados educativos (eficiencia), aunque sin incrementar los costes. Además puede aminorar*

los costes de la actividad educativa (eficiencia), mejorar las relaciones de trabajo o la satisfacción en el mismo, sin reducir la calidad o cantidad de los resultados esperados, bien entendido que no se trata únicamente de costes económicos, sino también psicológicos y sociales: esfuerzos, tiempo, insatisfacciones, frustraciones” (Rivas Navarro, 2000: 25).

Sin desdeñar el componente *planificación*, pero desde un enfoque socio crítico, y de política educativa, otros autores ponen el acento más en la idea de *proceso* que en la situación terminal, sosteniendo que las innovaciones deben centrarse *“más en el camino que en el punto de llegada”* (Carbonell, 2002a). Desde esta perspectiva, lo que importa no es el resultado final sino los múltiples pequeños resultados, objetivos y subjetivos, que se van sucediendo y encadenando a lo largo del proceso innovador. Los autores que adscriben a esta concepción, subrayan la conexión entre innovación, investigación, currículo y desarrollo social. El trabajo a partir de la *negociación* (en que se enrolan autores como Popkewitz, Giroux, Appel, Carr y Kemis, Stenhouse y Elliot), la *resolución de problemas* (Leithwood y Baird) o el *desarrollo institucional* (Dalin y Rust, Rudduck, Hoyle y Escudero) son los principales modelos de innovación que surgen de esta concepción integral de la innovación (de la Torre, 1994).

Este enfoque que entiende el cambio de manera contextual, considera que toda transformación conlleva modificar valores, creencias e ideas que fundamentan tanto la acción de los docentes como de los alumnos. Implica, en buena medida, cuestionar y cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas del profesorado, la cultura y la estructura organizativa de la propia institución, el currículo, la organización-distribución espacio-temporal, las relaciones de poder y las relaciones que la institución mantiene con el entorno (Rudduck, 1999). En esta línea, Hargreaves, Earl y Ryan, en su estudio sobre el cambio educativo en la escuela secundaria, parten del supuesto que *“los diferentes aspectos de la escolarización (el currículo, la pedagogía, la orientación, la evaluación y el desarrollo profesional docente) deberían afrontarse como un todo integrado, y no como subsistemas aislados”* (Hargreaves, Earl y Ryan, 1999: 20).

Sin embargo, aunque las premisas del enfoque contextual podrían llevar a suponer que para que algunas cosas cambien, necesariamente todo tiene que cambiar, enfocar el cambio de manera situacional, permiten entender las innovaciones como transformaciones específicas que gradualmente van conformando o articulando los procesos de cambio de más amplio alcance. De allí que el concepto de innovación se revela como categoría operativa que permite analizar transformaciones acotadas, parciales y específicas que necesariamente adquieren significado en el contexto en que se introducen, y que se constituyen en procesos más o menos deliberados y sistemáticos por medio de los cuales se intenta, en un nivel amplio de cometidos, favorecer cambios educativos de carácter más profundo y duradero.

Un enfoque contextual del cambio educativo como proceso continuo, progresivo y situado es el que asumimos en esta investigación. En este marco se encuadra el concepto de innovación que adoptamos. Es decir, de esta perspectiva analítica del cambio educativo, se desprenden significados y atributos de la noción de innovación que sintetizaremos a partir de la definición de Carbonell (2002a), puesto que resulta adecuada a los fines de la investigación:

“Existe una definición bastante aceptable y aceptada que define la innovación como una serie de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, de introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza y aprendizaje, modelos didácticos y otra forma de organizar el currículum, el centro y la dinámica de aula” (Carbonell, 2002a:17)

Esta definición involucra una serie de elementos, componentes y objetivos de las innovaciones educativas, que el autor caracteriza de la siguiente manera:

- El cambio y la innovación son experiencias personales que adquieren un significado particular en la práctica, ya que deben atender tanto los intereses colectivos como los individuales.

- La innovación permite establecer relaciones significativas entre distintos saberes de manera progresiva para ir adquiriendo una perspectiva más elaborada y compleja de la realidad.
- La innovación trata de convertir las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes.
- La innovación trata de provocar la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones del aula.
- La innovación rompe con la clásica escisión entre concepción y ejecución, una división propia del mundo del trabajo y muy arraigada en la escuela mediante el saber del experto y el “no saber” del profesorado, mero aplicador de las propuestas y recetas que le dictan.
- La innovación amplía el ámbito de la autonomía pedagógica –que no socioeconómica- de los centros y del profesorado.
- La innovación apela a las razones y fines de la educación y a su continuo replanteamiento en función de los contextos específicos y cambiantes.
- La innovación no se emprende nunca desde el aislamiento y la soledad sino desde el intercambio y la cooperación permanente, como fuente de contraste y enriquecimiento.
- La innovación trata de traducir ideas en la práctica cotidiana, pero sin olvidarse nunca de la teoría, conceptos ambos indisociados.
- La innovación hace que afloren deseos, inquietudes e intereses ocultos -o que habitualmente pasan desapercibidos- en el alumnado.
- La innovación facilita la adquisición de conocimiento, pero también la comprensión de lo que da sentido al conocimiento.
- La innovación es conflictiva y genera un foco de agitación intelectual permanente.

En cuanto a los factores que obstaculizan las innovaciones, que atañen tanto a la actitud y cultura docente como a las condiciones en que el profesorado realiza su oficio, también nos basaremos en los factores indicados por el mismo autor quien, en un trabajo anterior coordinado por Pedro del Cañal (2002), presenta lo que denomina los *Siete pecados capitales de la innovación*:

- 1) *Inercia institucional*: históricamente las instituciones se han basado más en la continuidad que en cambio. Los docentes tienen mayor

predisposición a mantener intereses y rutinas profesionales muy arraigadas.

- 2) *Individualismo*: la cultura docente del individualismo que le proporciona mayor seguridad. Se entiende la autonomía o independencia en clave de aislamiento absoluto.
- 3) *Corporativismo*: tanto por la organización de grupos pequeños dentro de la institución (ciclo, departamento o área de conocimiento, etc.) presionando por recursos, poder y legitimidad, como por el corporativismo del colectivo docente, que antepone sus intereses a los generales de la comunidad educativa
- 4) *Formación del profesorado*: más allá de la predisposición al cambio, es evidente que existen grandes lagunas en la formación inicial y permanente. La capacitación sigue siendo muy academicista y no se incorpora la reflexión en la acción ni el trabajo cooperativo (condiciones indispensables para lograr autonomía responsable y generar procesos de innovación).
- 5) *Falta de un clima de confianza y consenso*: no hay posibilidad de innovación sin un clima de confianza en el seno de los equipos docentes y en la comunidad escolar para compartir objetivos y proyectos comunes.
- 6) *Intensificación del trabajo docente y el control burocrático*: cada vez se le demanda más cosas a la escuela, esto conlleva un agobio y un aumento del llamado malestar docente. Además del alud de normas, decretos y todo tipo de controles burocráticos que restan tiempo para la reflexión pedagógica y la atención al alumnado.
- 7) *Falta de apoyo de las administraciones educativas*: bajos presupuestos, escasos recursos y poco apoyo a la labor docente. Desidia que es aún mayor en relación con la planificación, seguimiento y evaluación de proyectos y programas innovadores.

Como puede observarse, tanto los componentes y objetivos como los obstáculos a la innovación, atraviesan distintas dimensiones del cambio educativo (Elmore, 1990). Las estructurales, que afectan a la amplitud de la escolaridad o a la configuración de los diferentes niveles; las pedagógicas, que afectan a las estrategias de enseñanza y al diseño y desarrollo del currículum; las profesionales, que afectan a la formación, selección y desarrollo profesional de los docentes; y las político-sociales, que afectan a la distribución del poder en educación y a las relaciones de

los agentes sociales con la enseñanza escolar. Por lo tanto el reconocimiento de las múltiples dimensiones implicadas en los procesos innovadores es un buen punto de partida para pensar la innovación en la enseñanza secundaria de la geografía desde un enfoque contextual y no como la introducción de una novedad aislada, acotada o puntual.

De lo expuesto hasta aquí se derivan las **dos premisas básicas** que asumimos en la investigación. Por una parte, el supuesto fundamental de que **el profesor es el principal motor de los procesos innovadores**. En este reconocimiento teórico del protagonismo del docente como sujeto decisivo y eje de la innovación, interesa capturar su pensamiento, creencias, teorías implícitas y esquemas cognitivos (Clark y Peterson, 1990). Visualizar los marcos de referencia desde los que toma sus decisiones y realiza sus acciones implica recuperar el foco de la enseñanza y el aprendizaje como núcleo privilegiado en el estudio de los procesos de cambio curricular. Por lo tanto esta premisa nos aleja de la perspectiva que considera al profesor como sujeto no activo, pasible de ser dirigido y controlado para evitar que se convierta en el “aguafiestas” de las reformas curriculares. Lógica descrita por Popkewitz (1997 citado por Escudero, 1999:274) que considera a los docentes como sujetos a redimir de su ignorancia o rutina con nuevos credos pedagógicos, mediante el entrenamiento o formación en modos de hacer presuntamente más racionales y eficaces. La perspectiva asumida, en cambio, otorga al docente un protagonismo central en la puesta en práctica las reformas, ya que tamiza los nuevos enfoques, los nuevos paradigmas pedagógicos a la luz de sus contextos particulares, concepciones, creencias, métodos y prácticas en uso.

Desplazar el papel de los profesores como meros intermediarios hacia otro en la que son definidos como artífices y constructores de la renovación pedagógica, nos lleva a la **segunda premisa** asumida en esta investigación: las innovaciones en la enseñanza de una disciplina escolar se vinculan necesariamente con procesos de desarrollo curricular, por lo que **el escenario de la concepción y organización del conocimiento resulta una pieza clave** en el estudio de los alcances de esas transformaciones.

En otras palabras, entendemos que un camino fértil para analizar las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía es el que

poniendo atención en los propósitos de las transformaciones que se plasman en las prácticas docentes, focaliza más acotadamente en las innovaciones referidas al temario de la enseñanza que es objeto de renovación curricular. En efecto, en esta investigación, el análisis de las innovaciones en la enseñanza de la geografía se direcciona hacia los aspectos pedagógicos y profesionales asociados a uno de los escenarios claves en la agenda actual de la didáctica de las ciencias sociales: el de los contenidos de enseñanza.

1.3 La didáctica de las ciencias sociales como campo de producción de conocimiento

Tratándose esta de una investigación en didáctica de las ciencias sociales, comenzaremos por explicitar nuestra concepción de la misma. Entendemos la didáctica de las ciencias sociales como el estudio de los procesos y procedimientos de enseñanza y de aprendizaje de los contenidos que se enseñan, se construyen y aprenden. De ahí que los propósitos de la didáctica sean, por una parte, analizar y entender las enseñanzas y los aprendizajes y, por otra, proponer herramientas para mejorar las unas y los otros (Audigier, 1992).

Dado que la didáctica se pregunta por el origen y las características de los conocimientos enseñados, por los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y por las posibilidades del cambio en vistas a la mejora de las prácticas docentes, la importancia que para el campo reviste la reflexión teórica sobre la práctica escolar, radica en la idea de que el conocimiento acerca de lo que ocurre cuando se enseña y se aprende ciencias sociales ha de ser considerado un factor clave para diseñar las propuestas didácticas. Conocimiento que obviamente se produce desde la investigación, a través de múltiples formas.

Aunque la mayoría de los autores que se han ocupado de trazar un panorama de la investigación referida a la didáctica de las ciencias sociales la reconocen como un campo de conocimiento relativamente nuevo -incluso para algunos el debate en torno a su status epistemológico estaría aún pendiente-, lo cierto es que desde hace varias décadas se viene desarrollando lo que Armento (1992) ha dado en llamar una *revolución silenciosa*. Revolución que se evidencia en la cantidad de investigaciones y en los numerosos espacios de debate (Simposios, Congresos, Jornadas) que vienen consolidándose, y cuya relevancia radica en que involucra grupos de investigadores que, desde diferentes líneas interpretativas y desde diferentes contextos, trabajan para conocer qué ocurre en las aulas cuando se enseña y se aprende ciencias sociales.

En el capítulo 2, y a los fines de encuadrar nuestra investigación, nos referiremos concretamente a las líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Aquí presentaremos algunas reflexiones más generales, alrededor de cuestiones como ¿Qué se investiga en didáctica de las ciencias sociales? ¿Cuáles son las consecuencias y las aplicaciones de los resultados de la investigación?

Tal como reseñan distintos especialistas que se han ocupado de trazar un panorama del estado de la cuestión en este campo, el objeto de investigación de la didáctica de las ciencias sociales son los problemas de la enseñanza y del aprendizaje. Estos problemas vienen siendo estudiados desde los últimos treinta años. El hecho que desde la década de 1990 se hayan construido distintos "estados de la cuestión", evidencia la existencia de una producción considerable, que se ha incrementado notoriamente en los últimos años.

Por ejemplo, a partir de los trabajos de Armento (1992), Pagés (1997), Prats (2001, 2002), Travé (2001), Audigier (2002) y Le Roux y Thémines (2004), se advierte que la investigación en el campo de la didáctica de las ciencias sociales no se enmarca en un único paradigma o programa de investigación científica. Más bien se trata de perspectivas analíticas que conviven, que comparten algunas preguntas, preocupaciones y también métodos. En efecto, autores como Armento y Travé, que analizan la investigación a la luz de distintos paradigmas analíticos (positivista, interpretativo, ecológico, crítico), confirman la idea que esos paradigmas

se han ido configurando de acuerdo con las ideas y supuestos filosófico-científicos predominantes en cada época, y que en este campo -como en el resto de las ciencias sociales- presenta desarrollos teóricos simultáneos, que corresponden a diferentes enfoques y teorías.

Así, de la lectura de los estados de la cuestión referidos a la producción de conocimiento didáctico, se desprende que existe una amplia diversidad interpretativa en los estudios referidos a problemas de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. Esta diversidad surge de opciones y elecciones personales relacionadas con el contexto político, cultural e intelectual de formación del investigador, con sus preferencias ideológicas, con su inserción académica y con sus prácticas docentes. La diversidad interpretativa se manifiesta también en la existencia de debates académicos, cuya relevancia radica, entre otras cosas, en que involucran a grupos de investigadores, algunos fuertemente comprometidos con los paradigmas interpretativos adoptados. En efecto, los autores arriba mencionados reconocen que la pluralidad de teorías es constitutiva del campo y que el análisis de las distintas corrientes de investigación didáctica de las ciencias sociales permite interpretar cuáles son las problemáticas que cada una de ellas trata de resolver.

Pero asumir esta diversidad interpretativa no obstaculiza la posibilidad de identificar aquellos cambios y tendencias teórico-metodológicas que empiezan a cobrar fuerza dentro del campo de la didáctica específica. Armento las define y analiza en su artículo, refiriéndose básicamente a cambios en los paradigmas (el pasaje del positivista al crítico) que a su vez han supuesto cambios en las visiones del profesorado, en las unidades de análisis, en los focos instruccionales (de enfoques asociacionales a enfoques holísticos) y en el punto de vista sobre los estudios sociales (finalidades, objetivos, contenidos).

Es evidente que la investigación se enfrenta con un campo complejo, en el que la diversidad y variabilidad de situaciones son sus elementos constitutivos. A la vez, y por la especificidad de sus preocupaciones, la didáctica de las ciencias sociales se nutre de los aportes de otras disciplinas (la psicología, la sociología, la teoría de la educación, la historia de la educación) por lo que algunos autores, Prats por ejemplo, advierten acerca de una suerte de colonización metodológica, entendida

como un deslizamiento desde los problemas de la práctica y del aula, hacia problemáticas que quizás pueden ser más propiamente abordadas por la psicología, la pedagogía o la sociología.

Por ello, como campo de investigación educativa, situado en la encrucijada de diversas disciplinas sociales –incluidas las disciplinas de referencia–, demanda una actitud de vigilancia epistemológica. Vigilancia que además se impone porque en la didáctica de las ciencias sociales la separación de la opinión común y el discurso científico suele ser más imprecisa que en otras ciencias. Por ello, en esta especialidad se debería llevar adelante una doble ruptura: con la didáctica espontánea de los docentes y con el conocimiento espontáneo y las teorías implícitas acerca de lo social y de la realidad en general, tanto de los docentes como de los alumnos (Camilloni, 1996).

Otro de los temas postulados entre quienes investigan en este campo específico, es que en los estudios se parte de preguntas y de marcos de análisis en los que se reflejan las urgencias y los modos de interpretar los problemas de la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales. Esas preguntas, que como señala Audigier pueden partir de preocupaciones sociales (*por ejemplo, ¿cuál es la situación de los docentes de historia, geografía y educación cívica? o ¿Por qué los alumnos saben tan poco de historia contemporánea? ¿Hasta que punto los profesores deben ser emancipadores? ¿Cuál es el origen de las ideas y concepciones de los profesores? ¿En qué medida la escuela y el currículum son un agente de control social?*) necesitan de un trabajo de precisión, de actualización de presuposiciones y de estudio de las investigaciones anteriores, para convertir las preocupaciones sociales en un problema de investigación. De aquí que los estados de la cuestión no sean en sí temas de investigación (Audigier, 2002), pero sí sean herramientas que brindan coordenadas para delimitar los objetos de estudio, para delinear hipótesis y para seleccionar las estrategias metodológicas más adecuadas.

En cuanto a las contribuciones científicas que aportan las investigaciones en didáctica de las ciencias sociales, los estados de la cuestión relevados visualizan, además de su aporte al campo de la innovación (tributaria de la investigación), su contribución al campo de la formación del profesorado. En efecto, los autores coinciden en señalar que el aporte

privilegiado de la investigación en la especialidad se vincula con la formación docente. De lo que se deriva la necesidad de facilitar la aplicación de los resultados -no solo de los obtenidos en las investigaciones sobre el profesorado sino también de los referidos a otras dimensiones de la didáctica- al campo de la formación docente inicial y permanente. Se trata de asumir, como sostiene Pagès (1997, 2000a), que la investigación en didáctica de las ciencias sociales debe tener como finalidad fundamental la formación del profesorado, para intervenir mejor en la enseñanza escolar de estas disciplinas.

También, los estudios sobre la investigación en el campo, señalan como fundamental su contribución al necesario debate que debe darse no solo en el seno de la didáctica de las ciencias sociales sino en la esfera pública (Audigier, 2002), porque los problemas relativos a la educación y sus soluciones se construyen por y en el debate público.

Este breve recorrido permite visualizar el significado que para la didáctica de las ciencias sociales tiene la relación teoría-práctica, ya que los resultados de la investigación permiten producir propuestas y materiales desde un conocimiento objetivado de la práctica, desde un conocimiento más preciso, riguroso y ajustado de aquellas características y/o experiencias que se pretenden enriquecer, modificar, transformar.

1.3.1 Contenidos y conocimiento: escenario clave en la didáctica de las ciencias sociales

Un recorrido por la bibliografía en la que se abordan las dimensiones de la nueva agenda didáctica y en particular las profundas revisiones de las que ha sido objeto el tópico *contenidos* de la agenda clásica (Apple, Carr, Kemmis, Popkewitz, Díaz Barriga, Schwab, Gardner, de Alba, Eisner, Bruner, Perkins, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Benejam, entre otros) nos brinda elementos para acreditar la idea de que para analizar la enseñanza siempre habrá que hacer referencia los contenidos de los campos disciplinarios (Litwin, 1996).

Para Rozada, los debates sobre la innovación educativa no pueden eludir una toma de postura respecto de los contenidos, esto es, atender al

hecho que en las nuevas propuestas los contenidos deben ser aceptados como la cuestión central, por la sencilla razón de que por esa puerta pueden entrar todas las demás cuestiones relacionadas con la enseñanza (Rozada, 1997:226). Así, para este autor, preguntar por las posibilidades de las disciplinas académicas para modificar las representaciones sociales, las teorías implícitas o las ideas previas de los alumnos, abre las puertas no solo de las teorías del conocimiento, de la ciencia y la psicología del aprendizaje, también a la teoría de la ideología, a la psicología social, y a la sociología del conocimiento (Rozada, 1997: 227).

Para Prats, la sustantividad del contenido en la didáctica de las ciencias sociales no es otra que la de procesar adecuadamente (en una relación pedagógica) los resultados de las ciencias sociales conformadas académicamente, partiendo de la constitución de un núcleo determinado de contenidos, prácticas y rutinas metodológicas que se encuentran especificadas en los métodos de investigación de las ciencias sociales. Esto supone un compromiso previo de la didáctica: es fundamental que el profesorado conozca la ciencia que debe enseñar y respetar su sustantividad, ya que solo así es posible establecer las relaciones específicas necesarias para constituir los contenidos de enseñanza (Prats, 2000)

En este sentido, Benejam sostiene que dado que la didáctica se ocupa de qué se enseña, es decir de la teoría y de la práctica de la transposición didáctica del conocimiento social, la reflexión sobre la ciencia es fundamental si de lo que se trata es de pensar la mejora de las prácticas, porque *“sin aclarar qué se entiende por conocimiento, tiene escaso sentido plantear su transposición didáctica”* (Benejam, 1999: 15).

Rozada adhiere a estos planteos reclamando atender a las fuentes epistemológicas, porque los conceptos, a medida que se transforman históricamente evolucionan, se van configurando y definiendo en el seno de disciplinas, de campos de conocimiento, y perfilándose a su vez en las escuelas, enfoques, tendencias, corrientes o paradigmas que se dan en éstos. Apela pues a lo epistemológico como criterio central para distinguir entre diferentes enfoques de las ciencias sociales, y para justificar la opción por un enfoque didáctico crítico. Por ello se pregunta acerca de la formación en ciencias sociales que necesita el docente para manejar

formativamente un conocimiento crítico sobre el mundo de lo social. Afirma que las cuestiones epistemológicas relativas a los conocimientos son fundamentales, puesto que toda enseñanza que se lleve a cabo sin referencia epistemológica no podrá desarrollar un proyecto formativo que apunte a transformar el conocimiento ordinario en conocimiento académico (Rozada, 1997)

En esta dirección, Le Roux y Thèmines defienden la idea que los docentes necesitan de una formación en didáctica de la geografía que se articule con las prácticas de investigación en la especialidad. Sostienen que solo este tipo de formación permitiría a los profesores controlar epistemológicamente sus discursos, elegir con total conocimiento de causa entre las prácticas posibles a la vez que satisfacer otras exigencias legítimas (como ser, simplemente poder dar los cursos). También permitiría a los alumnos acceder a discursos geográficos sobre el mundo, que sean de una naturaleza más elaborada que aquellos que estimulan la visión egocéntrica más espontánea del espacio terrestre (Le Roux y Thèmines, 2004)

Construir modelos propios de interpretación en la enseñanza y aprendizaje de la geografía implicaría comenzar por preguntarse acerca de los contenidos y métodos de enseñanza, para que todos los esfuerzos estén al servicio de mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas. De ahí que la reflexión sobre el conocimiento geográfico sea, además de necesaria, indispensable, tanto para construir los modelos de análisis didáctico como para fundamentar las elecciones, los propósitos y las consecuencias derivadas de ello.

Puesta en evidencia la necesidad que para la didáctica de las ciencias sociales tiene la reflexión acerca de qué se enseña, coincidimos con Carbonell (2002b) en que uno de los escenarios claves para el cambio pedagógico es precisamente el de la concepción y organización del conocimiento². Al respecto el autor apunta que el pasaje hacia una sociedad de la información y el conocimiento exige una puesta en

2 Para este autor, los otros escenarios son: el proyecto educativo de centro PEC (PEI); la participación y el fortalecimiento democrático por ser éste un desafío fundamental de la escuela pública en la medida que contribuye a reforzar la solidaridad y cohesión social; la colaboración del profesorado con la familia, desarrollando estrategias que estrechen la comunicación; y la ciudad-comunidad educadora a fin de facilitar el diálogo escuela-entorno

cuestión de las verdades absolutas, los pensamientos esquemáticos, las miradas fragmentarias o unidimensionales o las respuestas simples a problemas complejos, en un contexto de creciente incertidumbre e imprevisibilidad.

Aunque como afirman Stoll y Fink (1999) muchos conocimientos tienen fecha de caducidad, puesto que buena parte de lo que lo que un niño o niña que hoy cursa la escuela necesitará para interpretar el mundo dentro de diez años, todavía no se ha producido, creemos con Benejam (1999) que un buen punto de partida para superar la posición posmoderna del “todo vale” en el sentido de la validez de los distintos discursos y experiencias, es aceptar la relatividad, la complejidad y la provisionalidad del conocimiento, desde criterios de racionalidad científica.

En estos tiempos tan acelerados, en que los cambios sociales son cada vez más volátiles (Harvey, 2003) y frente al problema de la desinformación que produce el exceso de información, Carbonell reclama la necesidad de desarrollar estrategias para seleccionar, contrastar y analizar críticamente información, para luego transformarla en conocimiento escolar, ya que una de las funciones básicas de la escuela y del profesorado sería precisamente “*el debate en torno a la selección y priorización de los saberes más formativos y adaptados a las necesidades cambiantes del entorno*” (Carbonell, 2002b:21).

La perspectiva de concebir al conocimiento como un producto histórico, no cerrado, inacabado, sin posibilidad de clausura, es clave para que la selección de contenidos en geografía nos acerque a estas características del conocimiento del mundo social. Así, desde un enfoque renovado de la geografía, en la selección y en el tratamiento de los contenidos resultará inevitable apelar a un modo de conocer que incluya lo incierto, lo no evidente y situaciones en las cuales los datos que se ofrezcan a los alumnos serán siempre insuficientes o limitados para estar a la altura de la resolución de los problemas planteados.

Apoyándonos en las ideas reseñadas, a la luz de la volatilidad de las transformaciones contemporáneas y de la provisionalidad del conocimiento que se produce desde la disciplinas para comprenderlas y explicarlas, consideramos que una enseñanza crítica de las ciencias

sociales involucrará, junto con el tratamiento de la complejidad, la multidimensionalidad, la multiperspectividad, diversidad y el cambio, el de la incertidumbre, la controversia y el pluralismo. Es en este marco que entendemos el valor de la transmisión educativa del pensamiento social contemporáneo, cuyos discursos se ponen en juego en la enseñanza de la geografía.

1.4 Disciplina, currículum e innovación

Un aspecto que no podemos soslayar tratándose ésta de una investigación sobre las condiciones del cambio en la enseñanza de una disciplina en la escuela secundaria, es el de la crítica a la fragmentación del conocimiento escolar mediante la asignaturización o especialización del currículum. En efecto, muchos autores alertan acerca del hecho que dicha fragmentación dificulta la comprensión global de la realidad, ya que oculta o invisibiliza los conjuntos complejos, las interacciones, las entidades multidimensionales y los problemas esenciales que son, en cambio, multidisciplinares, transversales, transnacionales, globales y planetarios, por lo que la pregunta sería cómo puede la escuela restaurar, lo que Edgar Morín (Morín, 2001) llama *la lógica natural de leer la realidad social*.

Por ello, diversos autores que se han ocupado de estudiar el cambio en la escuela secundaria coinciden en resaltar que la balcanización de la enseñanza de las escuelas secundarias contemporáneas es uno de los mayores obstáculos a la innovación curricular. Gimeno Sacristán (1996) analiza esta cuestión de la compartimentalización de los contenidos en la escuela media, siguiendo una idea de Bernstein (1988) que caracteriza a las enseñanzas de la secundaria como prototipo de las llamadas pedagogías visibles, esto es con un currículum dividido en asignaturas centradas en las parcelas del saber y la cultura a las que dicen representar³. Los contenidos de cada una de estas asignaturas tienen

3 En cambio, Bernstein define las pedagogías invisibles como aquellas propias de la educación pre-escolar e infantil de la siguiente manera y las caracteriza así: el control de profesor sobre alumnos es más bien implícito que explícito; idealmente, el profesor dispone del contexto que el alumno ha de re-disponer y explorar; dentro de este contexto, el niño, aparentemente, tiene

unos perfiles nítidos que facilitan (clarifican o hacen “visibles”) las decisiones acerca de los contenidos, las estrategias y los objetivos de una planificación. Dicha visibilidad emana de la tradición establecida en cada disciplina y una vez asumida, lleva a compartir criterios de enseñanza y aprendizaje que se plasman en un currículum nítidamente clasificado que se convierte en uno de los códigos más definitorios de las formas en que se expresa la enseñanza de una asignatura en la escuela secundaria. Lo que refuerza las fronteras entre contenidos clasificados en asignaturas, y que constituye el rasgo típico de la enseñanza secundaria, es la existencia de profesores especializados que imparten materias diferentes a unos mismos alumnos.

La especialidad crea tradición y en ésta se socializan los profesores que la desempeñan. La naturaleza de una asignatura como la geografía, tal como está configurada -tanto por la especialidad de sus contenidos, como por las asunciones de los profesores- implica derivaciones para las formas de enseñarla y de evaluarla, así como métodos con los que tienen que aprenderla los estudiantes. Cada materia define por sí misma un contexto específico para la práctica, del que se desprende un cierto estilo de enseñanza. Ese contexto opera como referencia para la socialización de los profesores⁴ y para el desarrollo de la interacción con los estudiantes, al tener la materia una tradición particular, una peculiar epistemología y diferente grado de consenso en torno a las perspectivas y prácticas que ha generado (Gimeno Sacristán, 1996).

Por su parte Audigier agrega otras peculiaridades de la asignaturización como son las referidas a que al hecho que *“la escuela se organiza en disciplinas escolares que definen cada una un campo de conocimientos y de competencias, identificadas e identificables, expresadas en un currículum cuya aplicación se lleva a cabo en el marco de un horario que también se define previamente”* (Audigier, 2002: 6). A su vez, Andy

amplios poderes sobre lo que selecciona, sobre el modo en que lo estructura, y sobre el tiempo que dedica en sus actividades; el niño, aparentemente, regula sus propios movimientos y sus relaciones sociales; hay escaso énfasis en la transmisión y adquisición de destrezas específicas; los criterios para evaluar la pedagogía son múltiples y difusos de modo que no son fácilmente medibles. (Bernstein, 1988: 109)

⁴ Audigier caracteriza esta situación para el caso de la geografía de la siguiente manera: *“En la escuela secundaria, los docentes especializados dirigen y mantienen las disciplinas, es decir se trata de docentes cuya identidad profesional se construye en gran parte mediante la frecuentación de los contenidos correspondientes (...) los docentes forman grupos de presión eficaces a favor del mantenimiento de las disciplinas actuales”* (Audigier, 2002)

Hargreaves problematiza esta situación agregando que el modelo de organización en disciplinas escolares de la escuela secundaria se sustenta y es sostenido por la hegemonía de la especialización de las materias, lo que restringe el aprendizaje profesional y el cambio educativo dentro de las comunidades de profesores, y perpetua y expresa los conflictos y divisiones que caracterizan la vida en las escuelas secundarias (Hargreaves, 1996: 258).

Dada esta caracterización, surge como denominador común de los estudios acerca de los problemas de la escuela secundaria destacar, desde el carácter clásico, académico y clasificado del currículum, la crisis del modelo sustentado en las disciplinas escolares y la necesidad de su revisión y reorganización. El cambio, entonces, requiere poner en cuestión el currículum tradicional y redefinir de manera integral los contenidos de la escuela media.

En este sentido, las propuestas innovadoras proponen alternativas para el abordaje de la complejidad y multidimensionalidad a la que hace referencia Morín, señalando que la primera condición para ello pasa por revisar las propias finalidades de la educación. Así, Stenhouse sostiene que *“la educación debe servir para que el individuo aumente su libertad para crear y desarrollar ideas”* (Stenhouse, 1997: 37) por lo que los valores educativos que deberían plasmarse en una enseñanza innovadora cuya meta sea la comprensión, serían la racionalidad, la imaginación, la sensibilidad y la disposición a escuchar los puntos de vista de los otros. Gardner (2000) también adhiere a esta meta educativa y sostiene que una perspectiva basada en las inteligencias múltiples, puede contribuir al desarrollo de experiencias innovadoras que permitan mejorar la comprensión, por lo menos de tres maneras: ofreciendo vías de acceso eficaces a los temas, analogías apropiadas, así como múltiples representaciones de las ideas esenciales. Se trata de apelar, por estas vías, a los distintos patrones de inteligencia que poseen todos los seres humanos y que reflejan el potencial para resolver problemas o crear productos que sean valorados en uno o más contextos culturales.

En cuanto al currículum, autores como Hargreaves, Earl y Ryan (1999) proponen superar la balcanización desarrollando un currículum común, con un mayor grado de integración, que opere entre los ámbitos de las

materias y que los sobrepase, lo que no significa abolir las asignaturas sino reflexionar sobre ellas y reinventarlas. Agregan que, para ello, las fronteras de las materias escolares convencionales –como es el caso de la geografía- deberían ampliarse significativamente.

Gimeno Sacristán también adhiere a la integración curricular como vía para dar un nuevo sentido a la enseñanza secundaria. Sostiene que aspirar a un currículum que muestre coherencia entre sus partes, viene a resumir anhelos diversos, tanto de la historia del discurso como de las prácticas educativas. Así, lograr la coherencia en el currículum implicaría *“una conexión entre las unidades de una misma materia, entre materias idénticas de diferentes cursos y/o niveles, entre determinados objetivos y aspectos de todas las materias de un mismo curso”*. Sin embargo, advierte que desbalcanizar las escuelas secundarias en pos de la innovación no significa desmantelar las materias de estudio, sino más bien *“hacer más suaves unas fronteras demasiado marcadas”* (Gimeno Sacristán, 1996: 61).

Atento a estas cuestiones, Gardner prefiere poner el acento, más que en las fronteras de las disciplinas en sus núcleos conceptuales. Sostiene que en una enseñanza cuya meta sea la comprensión, lo importante es que los alumnos estudien a fondo temas sustanciales de cada rama disciplinaria y exploren en profundidad un número razonable de ejemplos, para que puedan conocer cómo piensa la ciencia. El propósito de esta inmersión no es hacer de los estudiantes expertos a escala reducida en una disciplina dada, sino conseguir que empleen esas formas de pensamiento para comprender el mundo de hoy.

En aras de una enseñanza comprensiva, que reconozca que las formas más frecuentes del conocimiento son frágiles y provisionales, el problema de la selección de contenidos, o de los recortes particulares que la didáctica exige realizar, puede también dilucidarse diferenciando entre *disciplina e inventarios organizados para la enseñanza* (Litwin, 1996). Esta autora coincide con los anteriores en el hecho que los inventarios de la enseñanza dividen las disciplinas en asignaturas escolares, y que las mismas consisten en organizaciones arbitrarias con un fuerte poder clasificadorio. Los currículos escolares seleccionan históricamente conceptos, ideas, principios, relaciones dentro de los diferentes campos,

en una selección arbitraria que da por válidos determinados conocimientos en un momento particular. El carácter provisional de los conocimientos disciplinares marca también las prácticas de la enseñanza, que están inscriptas en ese rasgo sustancial. Su propuesta se acerca a la de Gardner, en el sentido que se centra en la idea de que la enseñanza necesita recuperar la disciplina, no para promover un descenso vertical del discurso académico a las aulas, sino para recobrar sus problemas, sus principios, sus relaciones con otras disciplinas y para reconocer por qué un problema es propio del campo y cómo se investiga en él.

Una vez recuperada la disciplina, importaría diferenciar lo que la autora denomina, siguiendo a Schawb (citado por Litwin, 1996:99), su estructura sustancial de su estructura sintáctica. La primera abarca las ideas o concepciones fundamentales de la disciplina, es la estructura constituyente de las currículas. La estructura sintáctica, por su parte, constituye los criterios con que cada disciplina sostiene o valida aquello que es un descubrimiento, una comprobación o la calidad de sus datos. Esta estructura suele ser ignorada por las currículas o, en todo caso, reducida a algunos de los métodos de la disciplina en cuestión. La estructura sintáctica permite reconocer que los investigadores y las comunidades científicas son quienes van validando los problemas y conceptos y que éstos últimos tienen el carácter provisional de las construcciones científicas. Para esta autora, la enseñanza de ambas estructuras y la construcción de puentes entre ellas, renovarían la enseñanza al acercar a los alumnos al modo de pensamiento de la disciplina.

En síntesis, para estos referentes del campo educativo, resulta innegable que la escuela secundaria necesita de un cambio radical⁵. Y entre los numerosos cambios, precisamente aquellos que atañen a la *cartografía del conocimiento* no sólo serían los más urgentes, sino también los más problemáticos, dado el conservadurismo de los sistemas educativos y, en particular, la balcanización de la enseñanza secundaria. Para ello

⁵ Gardner ilustra numerosos precedentes de cambios radicales a lo largo de la historia. “*Hace trescientos años, las escuelas sólo servían a una minoría selecta y tenían un carácter básicamente religioso; pero durante los dos siglos siguientes llegaron a una población más amplia y adquirieron un barniz esencialmente laico. Estos cambios se dieron porque la urbanización y la industrialización requerían mano de obra responsable, con una formación funcional; al mismo tiempo, empezaron a surgir ministerios de educación centralizados con unos poderes y planes educativos muy explícitos*” (Gardner, 2000: 47)

proponen caminos a la innovación curricular por vía de la integración, entendida como reformulación de las materias y expansión de sus fronteras. La recuperación de las estructuras de las disciplinas sería condición para avalar la conveniencia de apostar por las disciplinas, puesto que *“sus conceptos constituyen nuestro mejor intento de pensar sistemáticamente sobre el mundo y son indispensables para un trabajo interdisciplinario bien hecho”* (Gardner, 2000: 60).

1.4.1 Las propuestas de renovación en España: conceptos clave y problemas sociales relevantes

¿Por qué reseñar particularmente las propuestas renovadoras en España? Ocurre que en la Argentina, la experiencia española en materia de reforma educativa ha sido referente fundamental en los procesos de transformación desarrollados en el país durante la década de 1990, y en particular de las transformaciones que atañen tanto a la organización de la enseñanza como aquellas referidas a los cambios curriculares.

En efecto, en el plano del campo que nos ocupa en esta investigación, los desarrollos curriculares realizados por distintos grupos españoles de innovación en didáctica de las ciencias sociales se han constituido en referentes de las propuestas de renovación que comenzaron a desarrollarse en el país desde la década de 1990. En virtud de ello, la oferta de novedades curriculares en ciencias sociales producida en ámbitos españoles resulta un antecedente no solo ineludible, sino de suma relevancia para enmarcar las propuestas innovadoras en la enseñanza de la geografía en la Argentina.

Puesto de relieve el papel de estas producciones en el contexto argentino, un repaso de los desarrollos curriculares en didáctica de las ciencias sociales en España, revela el vasto elenco de propuestas innovadoras en respuesta al problema de la selección de contenidos⁶. Dichas propuestas, con sus diferentes matices, estarían en sintonía con las ideas

⁶ El libro *Didáctica de la Geografía* de Souto González presenta en uno de sus capítulos un amplio panorama de los distintos grupos de innovación y de los proyectos curriculares en geografía (Souto González, 1999, Capítulo 14).

revalorización del campo disciplinar de referencia apuntadas en el apartado anterior.

Así, por una parte, se destacan las innovaciones generadas desde las universidades y grupos de renovación de Cataluña que, haciendo eje en los conceptos clave transdisciplinares o conceptos organizadores básicos de las ciencias sociales⁷, desarrollan temáticas específicas de la geografía⁸ contribuyendo a construir un cuerpo de conceptos que son transversales al resto de las disciplinas, por ejemplo escala, poblamiento o territorio (Benejam, 1997). En esta perspectiva, los conceptos paradigmáticos resultan coordinadas ineludibles para trabajar el contenido disciplinar desde un enfoque que permita articular esos saberes con los del resto de las disciplinas escolares, de manera que el alumno se acerque a los problemas de la realidad social de una manera coherente y crítica.

Cabe destacar que sobre los conceptos sociales clave como ejes para la estructuración del currículum de ciencias sociales existen numerosos trabajos. Algunos de los más destacados son el de Pagès y Batllori (1990) presentado en el Primer Simposio sobre la enseñanza de las Ciencias Sociales. También la investigación sobre la selección de conceptos sociales clave de Benejam (1999a y 1999b) y la publicación de Benejam y Pagès (1997). Otra contribución importante es la tesis doctoral de Batllori (1998) en la que se desarrolla una propuesta curricular de Geografía para el BUP, basada en problemas sociales que toma como eje común el concepto de conflicto. Asimismo la tesis doctoral de Casas (1998), centrada en una propuesta curricular de ciencias sociales para tercer curso de ESO cuyo estructurador es el concepto de diferenciación desde

⁷ Nos referimos a los conceptos de: identidad-alteridad (compartimos el mundo con los demás); racionalidad-irracionalidad (vivimos en un mundo en el que todo ocurre por ciertas causas y tiene ciertas consecuencias); continuidad-cambio (vivimos en un mundo cambiante en el que algunas cosas permanecen); diferenciación (vivimos en un mundo en el que entre las personas se dan similitudes y diferencias); conflicto de valores y creencias (en nuestro mundo no siempre hay acuerdo sobre lo que es importante y lo que es verdad); Interrelación (las personas y los grupos se relacionan y se comunican, no sólo compartimos el mundo, lo construimos); organización social (las personas y los grupos se organizan en instituciones que tienen unas estructuras y funciones).

⁸ Especialmente las secuencias didácticas de las Guías Praxis para el profesorado de ESO de Ciencias Sociales, que son propuestas curriculares en la que se desarrollan unidades didácticas referidas a las sociedades y territorios del mundo actual, con la siguiente estructura: fundamentación del tema, selección de contenidos, secuenciación de contenidos y conceptos básicos, desarrollo de la propuesta (incluye materiales y orientaciones para el profesorado y para el alumno). Consultar en www.praxis.es

la perspectiva de la diversidad y de la desigualdad. Los resultados de ambas tesis se encuentran publicados en Batllori y Casas Vilalta (2000). Un aporte más reciente en esta línea es el trabajo de Casas, Bosch y otros (2002).

Por otra parte, de la mano del debate en torno a la opción disciplinas-problemas relevantes, distintos grupos de innovación en didáctica de las ciencias sociales -como Cronos, Asklepios, IRES e Ínsula Barataria- se decantan por el tratamiento de problemas sociales, bajo la forma de problemas relevantes, ámbitos de investigación o temas transversales. Todos estos grupos, con sus variantes, han orientado sus propuestas curriculares en torno a conceptos sociales claves (o nociones sociales básicas). Los dos primeros se centran en los conceptos de desigualdad, conflicto y cambio, diversidad e identidad e interdependencia (Cronos-Asklepios, 1991; Cronos, 1991 y 1992). La selección de IRES, por su parte, hace foco en las llamadas tramas básicas de conocimiento escolar, que se organizan alrededor de grandes núcleos disciplinares (población, asentamientos, organización política y cultura) constituyentes de un entramado sistémico en el que se contempla la dimensión espacial y temporal de los problemas a estudiar (IRES, 1996; Merchán y García, 1994) y en una metodología basada en la investigación del alumno (García Díaz, J. Eduardo, 1989, 1998; Cañal y otros, 1997). En cuanto a la selección de los problemas sociales que trabaja Ínsula Barataria, ésta se inspira en la búsqueda de una síntesis entre las lógicas científica y didáctica (Mainer Baqué, 1993; Ínsula Barataria, 1995 y 1996), síntesis definida como lectura didáctica de los contenidos científicos, por lo que los enunciados de sus propuestas (preguntas) también giran alrededor de conceptos de la ciencias sociales.

Más allá de las peculiaridades de cada una de las propuestas reseñadas, en todas ellas se asume la necesidad de dotar de coherencia al currículum de ciencias sociales dado su carácter pluri-disciplinar. También que la selección de los contenidos de enseñanza es una tarea difícil y que demanda compromiso, dado el carácter complejo y provisional del conocimiento social. Por ello, para todos estos autores tomar decisiones en este sentido implica acudir a la epistemología de las diversas ciencias sociales para extraer de ellas los conocimientos históricos, geográficos,

sociológicos, económicos, políticos o antropológicos que se deben convertir en contenidos escolares.

En efecto, en las propuestas señaladas se encuentran referencias expresas a las distintas ciencias sociales y a las relaciones entre conocimiento académico y conocimiento vulgar (o cultura pública-cultura vulgar). Aunque con matices, ya que mientras las propuestas centradas en los conceptos clave pondrían el acento en el papel del análisis epistemológico de la disciplina en la determinación del contenido, las referidas a problemas relevantes se inclinarían por una selección que atienda a consideraciones de tipo sociológico y psicológico. En todo caso, como señala Rozada, las opciones que dan prioridad al conocimiento organizado en disciplinas y las que proponen organizar y presentar el conocimiento según una temática que se corresponda con los problemas sociales importantes, no son excluyentes. El conocimiento de las disciplinas se ocupa de problemas, que son definidos precisamente gracias al conocimiento organizado en disciplinas (Rozada, 1997:229).

1.4.2 Campo académico y geografía escolar en Argentina

Hacer foco en los procesos de transposición didáctica de las innovaciones disciplinares en la Argentina, requiere comenzar por situarnos en ese contexto y examinar, en perspectiva, el impacto de las corrientes teóricas del campo académico en la geografía escolar.

Para comenzar a analizar esta situación, un primer aspecto que es necesario destacar se refiere al papel que le ha cabido al campo disciplinar local como generador de contenidos. El campo universitario de la geografía en la Argentina se conformó sobre el trasfondo de instituciones preexistentes que venían funcionando como ámbitos de referencia para la enseñanza de la geografía, tales como los institutos de formación docente –Escuelas Normales e Instituto de Profesorado Secundario- y la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos (GAEA), fundada en 1922. Esta última se constituyó en referente disciplinar mucho antes de que se conformara la carrera en las universidades, por lo que estas instituciones tuvieron enorme influencia en la geografía escolar

hasta finales de la década de 1940, cuando se crean los primeros institutos de investigación en la Universidad de Buenos Aires (en 1947) y en la Universidad Nacional de Tucumán (en 1948).

Como apunta Quintero, pasarán muchos años hasta que desde los espacios académicos universitarios surjan alternativas teórico-conceptuales capaces de disputar a las viejas instituciones no universitarias su enorme influencia en el campo educativo. En efecto, durante las primeras décadas del siglo XX el campo de la didáctica de la geografía se conformó como lugar de encuentro, de decantación y circulación de una variedad de visiones sobre el territorio provenientes de diversas fuentes –el ensayo histórico y sociológico, el saber estadístico y geológico, las elaboraciones de los círculos diplomáticos y militares-, cuyos discursos la didáctica se ha ocupado de ordenar, de canonizar como contenido escolar. Esta situación debe ser considerada a la hora de comprender los procesos de transposición didáctica de las innovaciones disciplinares, porque si bien los contenidos escolares no son traducciones lineales o directas de los saberes disciplinares, en el caso de la geografía este aspecto se potencia por la debilidad del campo disciplinar local hasta bien entrado el siglo XX (Quintero, 2004:81).

Así, en una perspectiva histórica, surgen los elementos que han contribuido al desfasaje entre geografía escolar y geografía académica. En consonancia con la debilidad del campo disciplinar señalada, otros autores también identifican como factores claves los referidos al proceso de institucionalización de la geografía, la tendencia de la disciplina a incorporar mecánicamente los desarrollos de otras ciencias, la resistencia a considerarse una ciencia social, el temor a los ideologismos y la consecuente tradición de la geografía escolar a poner el acento en el estudio de las regiones naturales (Blanco et al, 1995:13)

Siguiendo este recorrido, desde los años 1940 y hasta principios de la década de 1990 - cuando se esbozan los bloques temáticos de los nuevos contenidos básicos comunes (CBC) para la educación primaria y secundaria- la geografía escolar se caracterizó por presentar una cierta homogeneidad de enfoque, en el que se reconoce una combinación híbrida de dos tradiciones epistemológicas: la de la geopolítica y la de la geografía regional. Quintero analiza el derrotero de ambas tradiciones en

los textos escolares publicados desde los años 1940 hasta la década de 1980, advirtiendo que como ambas líneas teóricas se desarrollaron en Argentina durante la década de 1920, sólo recibieron la influencia de las versiones más dogmáticas y deterministas de estas tradiciones, es decir las que se consolidaron en el período de entreguerras en Europa y Estados Unidos (Quintero, 2004:85).

Ambas corrientes convergen en considerar a los países como articulaciones armónicas y atemporales entre naciones, estados y territorios: las naciones se expresan en estados y los territorios son las extensiones geográficas en las que se verifica la existencia y la integración cultural y política de esa nación. Una de las principales improntas del enfoque regionalista es la visión de los territorios como geografías naturales, y no como espacios socialmente construidos en sus aspectos materiales y simbólicos. Se supone que los países cuentan con un conjunto de dones de la naturaleza localizados dentro de sus fronteras, y que la organización de los territorios es el resultado de una interacción espontánea entre la sociedad nacional y esa porción de la superficie terrestre. Por su parte, la tradición geopolítica propone una visión de los estados como organismos espaciales, cuya forma y posición en mapas mundiales explica aspectos del pasado y del destino del Estado (Quintero, 2001).

El discurso que la geografía fue construyendo desde el siglo XIX ha ido impactado en la formación de opiniones, categorías y miradas sobre el territorio que impregnan aún hoy el sentido común y producen visiones acerca de la sociedad a partir de sus organizaciones espaciales. El énfasis en determinados tópicos (por ejemplo, factores naturales, recursos naturales, toponimia, regiones, modos de vida) constituye una particular selección de los relatos o esquemas descriptivos dominantes que se fueron popularizando en el sistema educativo.

De lo expuesto se desprende que, al igual que en otros tantos países, la geografía escolar en la Argentina ha estado larga y firmemente aferrada a tópicos derivados de los enfoques tradicionales descriptos. Los mismos han ido configurando lo que diversos autores denominan *vulgata* (Chervel, 1988; Audigier, 1992, 1994, 1997) esto es, el conjunto de conocimientos o contenidos explícitos compartidos por los docentes y

considerados como característicos de la disciplina, del que se suele eliminar todo lo que no sea considerado como un saber absolutamente aceptado por todos.

En aras de dicha vulgata, la enseñanza queda limitada a aquello que aparece como indiscutible, a aquello que otorga seguridad. En consecuencia, la geografía escolar ha descansado en unos contenidos considerados inmutables, como el inventario físico, la descripción y la clasificación, así como en una concepción de espacio como contenedor o continente, de la que derivan aprendizajes reducidos a la enumeración de elementos y características (los afluentes del río Amazonas, los volúmenes de producción de un determinado mineral, las capitales europeas, los biomas de América, la cantidad de población en China). O bien en unos aprendizajes *canónicos*, como la localización de puntos o zonas en los mapas o la descripción de paisajes observando una fotografía. En síntesis, al igual que como otros autores ya lo hicieran, por ejemplo en Francia, podemos caracterizarla como una geografía escolar en la que predomina el reduccionismo, el consenso sobre ciertos contenidos que conformarían la base del saber geográfico (situación, datos, vocabulario) y una concepción de conocimiento al que se lo considera una colección de elementos extraídos de la observación directa de la superficie terrestre o de documentos que la representen, tales como mapas, planos e imágenes (Audigier, 1992; Buffet, 1992; Hugonie, 2004)

“Durante décadas la relación hombre-medio estuvo en el centro de la escena, en sus distintas variantes: con una fuerte influencia de los componentes físico-biológicos por sobre el hombre, o con un mayor margen de acción por parte del hombre frente a las posibilidades que la naturaleza ofrece. La primera variante, donde se analizan sistemáticamente los componentes del medio físico por separado, continúa ocupando un papel importante en la geografía escolar, la segunda versión, donde la historia cobra mayor importancia, también se manifiesta actualmente en la enseñanza de la geografía a través de estudios regionales. Las dos han demostrado su fracaso en la escuela por diversas razones, entre las que se destacan la fragmentación propia de la primera línea y la falta de explicación, que se traduce en una descripción interminable, sin sentido y también desintegrada, asociada a la segunda línea. (...) Algo similar sucede con la organización del territorio. ¿Alguien

podría razonablemente sostener que la geografía no se ha ocupado de estudiar <alguna forma> de organización del territorio? No, pero sí podría aducirse (y con mucha razón) que la visión tradicional de la Geografía se ha limitado, en ese sentido, a la descripción de la localización, sin explicar cuáles son los procesos que dan origen a esas configuraciones territoriales” (Blanco et. al., 1995: 25-27)

Los puntos de ruptura con las corrientes clásicas regionalistas y geopolíticas y por ende con la vulgata asociada a ellas, comienzan a aparecer en la década de 1990, coincidiendo con el giro que se produce en la política curricular nacional⁹. Dicha ruptura se inaugura en una serie de propuestas editoriales¹⁰, cuya autoría corresponde a la nueva generación de geógrafos surgida fundamentalmente de la Universidad de Buenos Aires post-dictatorial. La renovación en esos textos escolares consiste en el desplazamiento de los argumentos ambientalistas y geopolíticos como principios explicativos de la geografía y su reemplazo por abordajes que ponen el acento en las estructuras socio-económicas, en la problematización de la pluralidad de actores sociales en la configuración del territorio y en la intervención de las políticas públicas y del capital en esa configuración.

Las líneas académicas que se reconocen en esos nuevos textos escolares y que son las que comienzan a incorporarse como contenidos en la capacitación docente que acompañó la reforma, son básicamente la de la *nueva geografía regional*¹¹ y la de la *geografía crítica*¹². Ambas vertientes rompen con los planteos clásicos al proponerse interpretar al

9 Nos referimos a la Ley Federal de Educación (1993) y la reforma curricular en la que se definen los nuevos Contenidos básicos Comunes para todos los ciclos de la escolaridad

10 Además de los libros pioneros editados por Santillana y Aique en los primeros años de la década de 1990, se suman otros libros de texto con enfoques renovados como los editados hacia fines de los noventa por Estrada, Longseller y Kapeluzs. También la serie de materiales curriculares producida por el Programa de Innovaciones Educativas, del Ministerio de Educación entre los años 2000 y 2002.

11 Sobre el desarrollo de este campo de estudios, Quintero recomienda consultar el artículo de Josefina Gómez Mendoza “Un mundo de regiones: geografía regional de geometría variable”, Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles Nº 32,2001 o el de R. Mata Olmo “Sobre la evolución reciente de la Geografía regional: un estado de la cuestión” Universidad Nacional de Tucumán, Breves contribuciones del Instituto de Estudios Geográficos, Nº 9, 1993:67-130

12 En esta perspectiva algunas de las obras más influyentes en la Argentina han sido las de David Harvey (1985 y 1998), y Milton Santos (1990, 1994). También el libro de Moraes y da Costa, que en versión portuguesa circuló desde finales de los ochenta (1987).

territorio como el resultado de un proceso y comprender la organización espacial de las sociedades.

Sin embargo, la primera corriente, que en su versión académica se diferencia de la geografía regional clásica al concebir los territorios como construcciones materiales y simbólicas de grupos humanos que interactúan entre sí y no con la naturaleza, en su versión escolar se reduce a una actualización de la geografía regional, por lo que desde el punto de vista conceptual se aleja muy poco de los planteos clásicos (Quintero, 2004). Dada su más fácil conexión con la geografía tradicional, esta versión de la geografía regional ha sido la más difundida en la geografía escolar que intentaba renovarse desde los años 1990. De esta nueva geografía regional recupera su preocupación por la especificidad o excepcionalidad regional, el valor de la aproximación histórica y del método sintético riguroso. Sin embargo, su versión escolar continúa interesada en identificar y pormenorizar aspectos y atributos de las distintas porciones del planeta y, aceptando que el estudio de la superficie terrestre sea su principal objetivo, tal intención no llega a satisfacerse pues no alcanza a dar cuenta de los cambios que se producen en un mundo que se transforma a pasos agigantados.

La otra vertiente académica que inspira la renovación de los contenidos escolares se distancia claramente de la geografía clásica. Abreva de las corrientes críticas, desarrolladas desde los años 1970 sobre todo por la geografía anglosajona y brasileña. Las propuestas curriculares elaboradas desde esta perspectiva asumen que la Geografía participa del núcleo básico de problemas del conjunto de las ciencias sociales, y hacen hincapié en la espacialidad de dichos procesos. En sus planteos se reconoce que la organización del territorio tiene una dimensión histórica y política, que los procesos son perfeccionados por diferentes sectores de la sociedad, que las distintas sociedades nacionales se relacionan entre sí y que esta relación es distinta en cada momento histórico y cada vez más intensa en el momento actual, y que de todo ello resultan configuraciones territoriales diversas, pero no aleatorias (Blanco y otros, 1995).

¿Podríamos describir y comprender, por ejemplo, el avance del complejo oleaginoso exportador de los últimos años en la Argentina al margen del proceso de transnacionalización de los procesos de capitalización y comercialización de

bienes y servicios a escala mundial? O por dar otro ejemplo, ¿cómo entender las incrustaciones de modernas tecnologías en una plantación forestal o agrícola de una región periférica de América latina sin considerar la dinámica local-global? (Gurevich, 2005:23).

La geografía escolar inspirada en las corrientes socio-críticas se propone así, explicar el espacio geográfico como categoría de comprensión de la realidad, esto es categoría histórica, concreta, social y objetiva. En la comprensión del espacio geográfico confluyen nuevos conceptos y otros resignificados, como lugar, región, naturaleza, sociedad, territorio, que son parte de la estructura conceptual básica del razonamiento geográfico. Desde esta perspectiva, se reconoce el desafío que supone traducir pedagógicamente las nuevas propuestas y discursos disciplinares para aproximar a los alumnos los avances teóricos de la geografía en las últimas décadas. Asimismo se reconoce que una enseñanza crítica de la geografía no consiste simplemente en reproducir en contenidos de las geografías críticas académicas, sino por el contrario, el conocimiento académico debe ser reelaborado, puesto que no se trata de partir del vacío, sino de establecer una relación dialéctica entre el saber académico y la realidad del alumno (Vesentini, 1989).

Una enseñanza de la materia enfocada críticamente requiere, en consecuencia, que la selección de contenidos subraye la importancia pedagógica de escoger contenidos susceptibles de ser puestos en juego en la comprensión y explicación de la realidad social. Importa rescatar los aspectos centrales, prioritarios, sustantivos de los contenidos, sean éstos de los denominados tradicionales o renovados, ya que el punto está en ubicar su sentido, su oportunidad y su valor estratégico para ser enseñados, aprendidos y evaluados (Gurevich, 2005)

1.4.3 Las propuestas de renovación en Argentina: ejes temáticos y problemas socio-territoriales

Las propuestas desarrolladas desde el campo de la didáctica específica en Argentina centradas en recuperar la disciplina y revalorizar su

enseñanza en la escuela secundaria, son aquellas que adoptan el enfoque de la geografía crítica que avalamos en esta investigación.

Como venimos reseñando en el apartado anterior, se trata básicamente de las aportaciones de Gurevich (1993, 1998), Blanco et al. (1995, 1999), Finocchio (1993), Finocchio et.al. (1994), Tobío (1998), entre otros. Estas propuestas curriculares, con sus matices, ponen el acento en una selección de contenidos que abreva de la agenda de problemas socio-territoriales del mundo actual, es decir en el conjunto de cuestiones, dilemas o temáticas de la realidad social que implican la búsqueda de soluciones y respuestas. Se trata de problemas en los que pueden reconocerse numerosos elementos (sociales, políticos, económicos, culturales, ambientales) y que en la mayoría de los casos, dichos elementos se encuentran estrechamente relacionados entre sí. Las preguntas que estos problemas plantean no son sencillas y requieren ser resueltas, analizadas y discutidas desde diversos enfoques y posturas.

En esta perspectiva, los problemas pueden definirse atendiendo a los dos núcleos conceptuales básicos de la disciplina: la relación sociedad-naturaleza y la organización del territorio (Blanco et.al, 1995). Así, entre los temas-problema vinculados al núcleo *relación sociedad-naturaleza*, se podrían listar los siguientes: la valorización, apropiación y manejo de recursos naturales; el desarrollo sustentable; las condiciones y efectos del desarrollo de los sistemas productivos agropecuarios y forestales; la dimensión ambiental de los procesos productivos; los problemas ambientales en sus distintas escalas (local, regional, nacional, mundial, global); la dinámica demográfica y la satisfacción de necesidades; los cambios climáticos y las transformaciones productivas; los desastres naturales y su impacto social

Entre los temas-problema articulados alrededor del núcleo *organización del territorio*, surgen, entre otros: la cuestión general de la localización y sus casos particulares; los procesos de urbanización y las contradicciones de la estructura urbana; las redes de circulación (transporte y comunicaciones) y las transformaciones de la noción de distancia; la dimensión territorial de las políticas estatales; los circuitos productivos; los procesos de reestructuración del capitalismo (incluyendo la globalización de la economía, el cambio tecnológico y de organización del trabajo) y sus

implicancias territoriales; el papel de las diferencias culturales en las transformaciones político-económicas mundiales; las nuevas formas de relaciones internacionales y la formación de nuevos espacios político-económicos y comerciales.

La organización de los contenidos en torno a esos dos núcleos básicos o Ejes permite la articulación lógica y epistemológica de temas que comparten preocupaciones, conceptos y métodos de la disciplina. De manera que al engazarlos alrededor de un área temática, se intenta englobarlos significativamente. Cada Eje puede ser utilizado como hilo conductor o referente en la organización de contenidos, en el tratamiento de temas particulares y en el análisis de problemas ya que refiere a una problemática socio-territorial particular y a un conjunto de conceptos explicativos.

En relación con los Ejes mencionados, los temas-problemas a tratar en las clases de geografía pueden versar sobre una multiplicidad de contenidos curriculares, por ejemplo: problemas entre producción, recursos naturales y satisfacción de las necesidades humanas; migraciones y urbanización; desigualdades socioeconómicas; problemas ambientales; problemas vinculados con la convivencia en las sociedades multiculturales; problemas relacionados con la incidencia de los cambios políticos, económicos y tecnológicos en la vida cotidiana, por mencionar algunos de los tantos posibles.

En cuanto a la especificidad que tiene en la enseñanza de temas y problemas socio territoriales la expresión resolver problemas¹³ adoptada en la propuesta de ejes temáticos no implica resolución en términos de solucionar de modo efectivo los problemas que cotidianamente se presentan en la vida social. La resolución de los problemas como tales involucra a un conjunto de actores sociales y políticos que tienen mayores posibilidades de decisión y recursos para intervenir decisivamente en temáticas tales como la contaminación ambiental, la exclusión social, la xenofobia o la distribución inequitativa de la riqueza. Desde esta perspectiva de la enseñanza, *resolver problemas* se refiere, en cambio, a la formulación

¹³ Estas ideas acerca de la enseñanza centrada en problemas se encuentran también desarrolladas en el documento curricular: ARGENTINA- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA- Dirección Nacional de Gestión Curricular y Formación Docente (2002)

de hipótesis, al análisis y la explicación de diversas situaciones, procesos y fenómenos problemáticos de la vida en sociedad.

1.4.4 Criterios que orientan la renovación de contenidos escolares

Los párrafos anteriores nos remiten a la idea que los contenidos escolares son, principalmente, construcciones que se inspiran y se nutren de las distintas formas en que el conocimiento otorga sentido, interroga y sistematiza distintos aspectos y problemas de la realidad social. Por ello, distintos autores que se han ocupado de definir criterios que orienten la selección de contenidos de enseñanza otorgan un lugar central a los aspectos de orden epistemológico-disciplinar, socio-político y pedagógico implicados en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Pérez Gómez (1999) sostiene que la organización de contenidos debe atender a tres criterios básicos:

- 1) *La estructura lógica del conocimiento científico*, porque cada ámbito disciplinar representa un dominio de la realidad y para ello, “*dispone y se caracteriza por usar una lógica peculiar y una sintaxis particular que especifica los métodos de investigación y la lógica de las relaciones entre los elementos, variables y núcleos sustantivos de la misma. Es decir, requieren lenguajes, códigos, estrategias metodológicas y sistemas lógicos, en parte diferentes y en parte específicos*” (Pérez Gómez, 1999: 283). En la medida que la secuencia de aprendizaje respeta la secuencia lógica de la geografía como disciplina académica, la eficacia y potencia del conocimiento estará garantizada.
- 2) *La relevancia y complejidad de la realidad que representa la disciplina*, porque el aprendizaje relevante es más asequible a medida que se acerca a los modos en que la realidad se presenta en la vida cotidiana y a la importancia social, política, económica o cultural que se concede en la realidad a los distintos fenómenos y problemas socio territoriales.

- 3) *Las características de la cultura experiencial de los alumnos*, porque el conocimiento pedagógico reside precisamente en entender que hay muchas formas y secuencias posibles para llevar adelante la enseñanza de los contenidos escolares. Se trata de atender a la estructura, guiones y estrategias de la cultura elaborada por los jóvenes, es decir sus adquisiciones experienciales, para provocar su curiosidad e implicarlos en el aprendizaje de contenidos.

El primer criterio, también denominado de *significatividad lógica* o *significatividad epistemológica* se refiere a la validez científica y coherencia disciplinar del contenido a enseñar. Significatividad que se desprende de la estructura propia de la disciplina en cuestión y que alude a sus nudos estructurales, conceptos clave, o estructura sustantiva de cada disciplina (Bruner, 1972; Zabalza, 1986).

El segundo criterio, denominado también de *relevancia social*, involucra la dimensión socio-política del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo que se refiere a los fines más amplios que se persiguen con la enseñanza de una asignatura, es decir con su relevancia formativa. Este criterio alude al sentido que tiene hoy formar futuros ciudadanos, lo que implica que la selección de contenidos atienda a los requerimientos de la sociedad en función de las preocupaciones o problemas que forman parte de la agenda socio-política contemporánea.

El tercer criterio se refiere a la *significatividad psicológica* (Ausubel, 1968) y alude al lugar que los docentes otorgan en sus clases a las representaciones, a los conocimientos y a las posibilidades cognitivas de los alumnos. Dado que este criterio atiende a la dimensión psicopedagógica y a la vez da cuenta de las especificidades del proceso de enseñanza-aprendizaje, podría denominarse criterio pedagógico-didáctico, sin por ello desconocer que la didáctica como campo de conocimiento involucra las dimensiones anteriores (epistemológica y socio-política).

En cuanto a las especificidades que estos tres criterios básicos asumen en la enseñanza de la geografía, en un trabajo más reciente, Gurevich (2005) desarrolla las coordenadas teórico-analíticas que pueden orientar la elaboración de los Ejes en torno a los cuales se seleccionen y organicen los

contenidos de enseñanza. Identifica dos núcleos claves en la conformación de una agenda renovada de la geografía. Por una parte, un conjunto de *atributos de las sociedades y los territorios contemporáneos*: la complejidad; la fragmentación, desigualdad y diferencia; la desterritorialización y reterritorialización. Por otra, los denominados *rasgos del proceso de enseñanza-aprendizaje del mundo social*: coordenadas de la época; multiplicidad de perspectivas y tipo de conocimiento; dilemas políticos y éticos; historicidad de los procesos socio territoriales. Atributos y rasgos que la autora describe en articulación con la dimensión pedagógico-didáctica.

Así, enseñar temas y problemas atendiendo a la complejidad de los procesos socio territoriales implica reconocer su carácter multidimensional, multiescalar y multijurisdiccional. El análisis de problemas complejos requiere de un pensamiento alejado de posiciones reduccionistas y lineales, es decir de un pensamiento complejo en el que tenga lugar la reflexividad, incorpore y combine la pluralidad de voces y relacione significativamente razones, causas, lógicas, motivos y racionalidades de distintas dimensiones de la realidad social.

En cuanto a las ideas de heterogeneidad, fragmentación y diferencia como atributos de un temario geográfico de la contemporaneidad, se señala que las mismas hacen referencia a un mundo hecho de fragmentos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y disgregadora a la vez, de esos conjuntos de zonas y lugares. En consecuencia, situar la enseñanza en esa escala, es decir en fragmentos de territorio que expresan la relación entre los rasgos singulares y específicos de un lugar y los determinados por las lógicas de los procesos globales contemporáneos, permite analizar los territorios desde la perspectiva de la diversidad y la homogeneización. Asimismo, atender a estos procesos en las propuestas de enseñanza es dar a conocer a los jóvenes que las matrices comunes de producción y consumo distribuidas por todo el planeta, a la vez que lo desterritorializan y lo alejan de las determinaciones naturales, más afirman la reterritorialización del lugar, en el sentido de que el espacio local es el lugar donde se resumen las tensiones y las diferencias señaladas. Brindar a los alumnos ejemplos que alberguen elementos, actores y relaciones multiescalares que signifiquen un reto para la comprensión, puede colaborar a transformar las nociones

vinculadas con identidades esenciales, aisladas, atemporales, en nociones que refieran a identidades en construcción y plurales (Gurevich, 2005)

Otro de los puntos que postula la autora se refiere al hecho de que una geografía centrada en temas y problemas relevantes de la vida social, resulta portadora de cuestiones y dilemas políticos y éticos. Definir posiciones, poner en cuestión argumentos, evaluar opciones, debatir e informar los resultados, son ensayos del orden de la política y de la ética que abren enormes posibilidades para el ejercicio democrático, el intercambio de ideas, la construcción de consensos, todas ellas instancias formadoras de una ciudadanía más plena.

Finalmente, se señala la necesidad de que en la selección de contenidos se recupere la dimensión histórica de los procesos socio territoriales. Esto significa reconocer los contextos políticos, económicos y culturales de una época, las lógicas de funcionamiento de las sociedades en un determinado momento histórico. Se trata de una suerte de reconstrucción del clima de época que colabora en la interpretación de los hechos y procesos. De esta manera se procura atender a una doble cuestión: la historicidad de los temas en sí mismos y la historicidad de las formas de abordaje de un cierto tema (Gurevich, 2005).

1.5 Finalidades educativas, epistemología escolar y paradigmas pedagógicos: algunas hipótesis de partida

De lo expuesto hasta aquí se desprende que los contenidos escolares pueden pensarse como el resultado de un proceso en el que converge un amplio conjunto de fuentes académicas –desarrollos científicos, productos de la investigación- y también no académicas –medios de comunicación, discursos políticos, practicas sociales- relacionadas con los conocimientos que la sociedad demanda a la escuela. Aunque el conocimiento escolar mantiene un vínculo privilegiado con la lógica de la disciplina de

referencia, por ser el resultado de operaciones curriculares, políticas y mercantiles, sus contenidos cobran significación en cada contexto escolar particular.

En esta definición de contenido escolar aparecen reelaboradas las ideas Chervel (1988), quien lo define como producción cultural específica cuya finalidad es proporcionar a los jóvenes una cultura escolar a través de la cual se les transmite una determinada representación del mundo en el que viven. Para este autor, lo esencial de esta creación cultural es vehiculizado por las disciplinas escolares, que son construcciones particulares por medio de las cuales la escuela responde a los cometidos que le son propios.

Las disciplinas escolares, de acuerdo con la caracterización de Chervel, se encuentran de alguna manera dirigidas por las finalidades que la sociedad les reconoce y que la institución escolar les asigna, por lo que sus componentes¹⁴ están estrechamente articulados a ellas. En cuanto a esos cometidos, acreditamos los indicados por Audigier (1992, 1999), entendiendo que la geografía se instala en el sistema escolar porque la sociedad le reclama cumplir con unos propósitos educativos, que se agrupan en cuatro grandes conjuntos, a saber:

Finalidades culturales: la geografía transmite un cierto número de conocimientos, de puntos de referencia, de formas de pensar y de representarse el mundo que son comunes al conjunto de los habitantes del país. Estos puntos de referencia contribuyen, a la vez, a construir una identidad colectiva y a hacer posible la comunicación.

Finalidades prácticas: todo saber ha de tener, de una u otra manera, alguna utilidad social. La geografía sirve, por ejemplo, para leer mapas, para tener elementos de referencia para los desplazamientos, para los viajes, para comprender los mensajes de los medios de comunicación, etc.

¹⁴ Chervel identifica para la disciplina escolar cuatro componentes: la vulgata, que son los contenidos que todos los actores de la educación (incluidos los padres) esperan que se enseñe en esta disciplina, ; prácticas de motivación e incitación al estudio; ejercicios que se puedan hacer en y durante la clase y que garanticen la comunicación entre el docente y los alumnos; procedimientos docimológicos (Tutiaux-Guillon, 2003)

Finalidades científicas: lo que se enseña en la escuela secundaria se relaciona con una ciencia, identificada y practicada en los ámbitos superiores de enseñanza e investigación -es decir unos conocimientos de referencia-, y es en relación con el saber sabio que el docente legitima su oficio y garantiza su función. Al docente se le demanda enseñar porque sabe cosas, en principio consideradas como ciertas por los científicos.

Finalidades intelectuales: que estarían a mitad de camino entre las finalidades culturales y las finalidades científicas. En general, la geografía escolar, al igual que el resto de las disciplinas escolares, procura desarrollar capacidades intelectuales en los alumnos que les permitan familiarizarse con las formas de razonamiento e iniciarse en el pensamiento crítico o interpretativo.

Así, de la mano de las finalidades de la geografía escolar, **los contenidos de enseñanza están al servicio del análisis y de la interpretación crítica del mundo de hoy**, por lo que otorgan a los jóvenes una serie de herramientas conceptuales y de capacidades básicas para tender a un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de las sociedades y los territorios contemporáneos.

Sin embargo, los diagnósticos revelan que entre los principales problemas de la enseñanza de la geografía destaca la fuerte disociación entre estas finalidades educativas y las prácticas de enseñanza. Por ejemplo, según las prescripciones oficiales, los docentes deben enseñar los saberes legitimados por los geógrafos de profesión, pero dado que el conocimiento producido por los geógrafos es -como todo conocimiento- relativo, en permanente revisión y reconceptualización, y como no es posible enseñarlo todo, su selección se constituye en uno de los problemas centrales para los docentes.

En relación con la cuestión de articular contenidos y finalidades, dado que las geografías de referencia son en sí mismas diversificadas y objeto de debates, Audigier (1992) propone como hipótesis de trabajo la siguiente cuestión: *La geografía enseñada se presenta hoy como una acumulación de geografías que se desarrollan simultáneamente o sucesivamente entre los geógrafos, y que, transformadas o reconstruidas para las necesidades*

de la enseñanza, se difunden en la escuela. A estas geografías corresponden cuestiones, problemas y métodos diferentes. Los docentes, frente al imperativo de escoger contenidos para responder a la diversidad de propósitos educativos, resuelven esta dificultad optando por una acumulación de contenido grosera y poco razonada (p. 26, traducción).

Según sea su formación, los objetivos que persigue, sus concepciones de la geografía y del propio oficio docente, y de acuerdo con las demandas del sistema, los docentes se apoyarán en una u otra corriente geográfica. Pero, de hecho, la tradición y las demandas complementarias y contradictorias de las que es objeto, los condicionan a utilizar herramientas conceptuales provenientes de distintas filiaciones, perspectivas, tradiciones, muchas veces sin la necesaria reflexión acerca de su compatibilidad argumental. Todo esto contribuye a construir una imagen y práctica de la geografía escolar en la que conviven enfoques descriptivos y regionalistas, una geografía general aficionada a las clasificaciones y las denominaciones, una geografía física más o menos renovada, una geografía económica que privilegia la escala de los Estados nacionales, y una geografía “nueva”, más bien plural, en la se concibe al espacio geográfico como producto social. La geografía enseñada es tributaria de una *epistemología escolar*¹⁵ que lleva consigo concepciones relativas a la enseñanza y el aprendizaje (Audigier, 2002).

Por sus múltiples puntos de referencia, justificaciones y legitimaciones, la geografía escolar no resulta entonces ser la versión simplificada de la geografía académica sino que se trata de una construcción didáctica. Un conjunto de factores la caracterizan y dan cuenta de esta idea de epistemología escolar acuñada por Audigier: la geografía escolar es en gran medida descriptiva y poco explicativa, los método inductivos ocupan un lugar privilegiado en las clases y, por su carácter “realista”, su discurso se articula sobre la base de unos enunciados que postulan reproducir de manera simple y objetiva la realidad.

¹⁵ Concepción que el los docentes tienen acerca de la disciplina que enseñan.

El concepto de *paradigma pedagógico*¹⁶ resulta adecuado para iluminar el análisis del papel de la epistemología escolar en los procesos de cambio curricular, porque permite posicionarnos en la hipótesis de un cambio contemporáneo de las finalidades de la enseñanza, de la concepción del saber y de los métodos de enseñanza. Como señala Tutiaux-Guillon, pueden hacerse dos usos de este concepto y en tal sentido será adoptado en este trabajo. El primero de los usos consiste en transferirlo a la enseñanza de la geografía, siguiendo la hipótesis de que el período contemporáneo está marcado por la crisis de un “paradigma positivista” inadecuado e ineficaz, pero que no desemboca, sin embargo, sobre un nuevo “paradigma constructivista” (Tutiaux-Guillon, 2004). El segundo uso es más heurístico: el concepto puede servir para poner en perspectiva los cambios de programas y de nuevas prácticas (enfoques, contenidos, actividades), averiguar en qué medida se registran esos cambios, si los mismos son uniformes o semejantes, o si bien lo que se observa es la coexistencia de pluralidad de estrategias innovadoras en la institución escolar y en las prácticas de los profesores (Thémines, 2004 citado por Le Roux y Thémines, 2004)

Así, en el estudio de los cambios en la enseñanza de la geografía, acreditamos como hipótesis de partida las ideas arriba reseñadas. Desde la perspectiva de las disciplinas escolares, estaremos entonces atentos a la noción de epistemología escolar y tendremos en cuenta las características de los paradigmas pedagógicos que sustentan las concepciones y prácticas docentes. Ambas coordenadas analíticas nos brindarán los elementos para interpretar el tipo de articulaciones o solidaridades entre contenidos y finalidades que tienen lugar en los procesos innovadores.

¿Qué tipo de innovaciones curriculares se estarían produciendo en el campo de la enseñanza de la geografía? ¿Cuáles son las solidaridades entre contenidos y finalidades educativas que se articulan en los nuevos paradigmas pedagógicos? Claro que esta forma de formular el problema resulta aún demasiado amplia y, a los fines de esta investigación, requiere de una mayor delimitación. En tal sentido, el apartado siguiente se ocupa

¹⁶ El concepto de paradigma pedagógico (propuesto por Chervel y seguido por Bruter, (1997) *L'histoire enseignée au grand siècle*, París:Belin) es retomado por Tutiaux-Guillon, 2003 para dar cuenta de la solidaridad que une finalidades educativas, contenidos y métodos.

de presentar el diagnóstico de problemas de la enseñanza que operará como referente en nuestra investigación, mientras que el último apartado se ocupa de caracterizar la formación docente en geografía, señalando las cuestiones referidas al paradigma pedagógico que subyace en las concepciones y prácticas docentes.

1.6 Los problemas de la enseñanza de la geografía: un diagnóstico inicial

En los últimos años, en virtud de las transformaciones ocurridas en el sistema educativo de la Argentina y particularmente de los cambios curriculares, la tarea de enseñar geografía en la escuela media¹⁷ comenzó a ser revisada. Como veremos más adelante, el proceso de reforma impulsó acciones de formación y capacitación, que además de las líneas de actualización, incorporó reflexiones sobre las propias prácticas y la problematización de la enseñanza de la geografía. En este sentido, durante la década de 1990 se fue construyendo consensuadamente, implícita o explícitamente, un proceso de diagnóstico, de estado del conocimiento compartido, de puesta al día del nivel de reflexión en relación con los problemas centrales que atraviesa la práctica profesional. Aunque parezca obvio que una transformación supone la elaboración de diagnósticos para perfilar la dirección de las acciones, este proceso no estaba dado hasta entonces más que en formas aisladas, no sistematizadas. De allí la importancia de que los propios profesores se hayan involucrado en la problematización de su tarea y que cuestiones como las innovaciones educativas, el desarrollo curricular o los aspectos pedagógico-didácticos de la profesión comenzaran a incorporarse a las discusiones del día a día.

Por lo dicho, los problemas de la enseñanza de la geografía que presentamos en este apartado fueron formulados a partir de numerosas

¹⁷ La Ley federal de Educación (1993) define la nueva estructura del sistema educativo. Organiza la enseñanza en tres niveles: inicial, general básica (EGB) y polimodal. La EGB se compone de tres ciclos: EGB1 (primero a tercer año), EGB2 (cuarto a sexto año) y EGB3 (séptimo a noveno año). En este esquema, la escuela media corresponde al tercer ciclo de la EGB (EGB3) y al nivel polimodal

experiencias vinculadas con la formación continua. En particular, las desarrolladas en el marco de un proyecto de actualización profesional docente, a partir de la sistematización y análisis de planificaciones de aula y de observaciones de clase realizadas por 60 capacitadores en Ciencias Sociales¹⁸, que participaron del proyecto *Capacitación Centrada en el Aula y en la Escuela* (Ministerio de Educación de la Nación, 2000 y 2001).

En virtud de ello, se identificaron dos grandes grupos de problemas¹⁹, relacionados entre sí: uno, vinculado a los enfoques disciplinares y la selección de contenidos, y otro referido a los aspectos pedagógico-didácticos.

Problemas relativos a los enfoques disciplinares y la selección de contenidos

- Inadecuación entre el reconocimiento de la geografía como ciencia social y los criterios adoptados para la selección de contenidos temáticos
- Tratamiento de los temas desde una perspectiva naturalizada, ahistórica, no problematizadora, ausente de conflictos
- Insuficiente apropiación de los marcos teóricos que superan los enfoques positivistas
- Aplicación no coherente de aproximaciones teóricas y metodológicas variadas, a los efectos de elaborar explicaciones o interpretaciones
- Escasa recuperación de los temas, problemas o preocupaciones de los ámbitos de producción de conocimiento geográfico y otras ciencias sociales, como criterio para seleccionar contenidos escolares
- Persistencia de errores o imprecisiones conceptuales y tendencia a la superposición ecléctica de diversos enfoques
- Predominio de temas de geografía física, presentados bajo la forma de inventarios, clasificaciones, taxonomías
- Prevalencia de la descripción en el tratamiento de los temas

¹⁸ Se retoma aquí el diagnóstico de problemas elaborado como Coordinadora del Área Curricular de Ciencias Sociales entre los años 2000 y 2002, y responsable del Fordecap para el área de ciencias sociales, Programa Nacional de Gestión Curricular y Capacitación, Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires, Argentina que se desarrolló en esos mismos años.

¹⁹ Esta información ha sido publicada en la Revista Iber Nro 35, enero de 2003

- Dificultad para establecer relaciones significativas entre las dimensiones temporales y espaciales
- Escaso planteamiento de temas que integren las distintas dimensiones de la realidad social

Problemas relativos a los aspectos pedagógico-didácticos

- Escasa fundamentación de los criterios para organizar y secuenciar los contenidos de enseñanza
- Dificultades para formular ejes que articulan contenidos y problematizan el conocimiento
- Deficiencias en la gradación de los niveles de dificultad y complejidad en las propuestas de actividades y en la selección de los recursos didácticos
- Disociación entre la adhesión a los nuevos enfoques didácticos y las prácticas que enfatizan en la recepción, reproducción y acumulación de información
- Preeminencia de actividades vinculadas con datos e informaciones puntuales por sobre aquellas vinculadas a conceptos y marcos explicativos
- Escasa recuperación de las ideas previas de los alumnos, dificultades para propiciar la participación de los jóvenes en el proceso de construcción del conocimiento y para trabajar sobre sus prejuicios y errores
- Prevalencia de actividades puntuales, de completamiento, de aplicación mecánica, por sobre las de elaboración, complejización y profundización
- Escasa distinción entre los contenidos procedimentales y las actividades
- Diseño y uso de las planificaciones como una rutina administrativa y no como un instrumento que guía la práctica docente.

Es sabido que el proceso de selección de contenidos que los docentes llevan a cabo en su tarea cotidiana supone, implícita o explícitamente, un enfoque disciplinar particular. Los problemas que presentamos arriba revelan que en el caso de la geografía escolar, el reconocimiento de esta

dimensión epistemológica presenta dificultades. La aproximación metodológica no puede pensarse de modo independiente de la definición o construcción de los contenidos disciplinares. Los problemas presentados dan cuenta de la estrecha relación entre la adopción de un enfoque y la selección de contenidos, y la implementación de estrategias de enseñanza. El tratamiento de los contenidos desde una perspectiva naturalizada, ahistórica, no problematizadora en la que no se reconozca a la geografía como una ciencia social, se asocia así a prácticas de enseñanza que enfatizan en la recepción, reproducción y acumulación de información.

Como se observa, el diagnóstico presentado en estas páginas es consistente con la idea de epistemología escolar y el concepto de paradigma pedagógico desarrollado en el apartado anterior. Se constituye en uno de los puntos de partida de esta investigación, y nos indica que buena parte de los problemas reseñados tienen su origen en la formación y actualización del profesorado. Por ello, y dado que este trabajo intenta iluminar algunos aspectos referidos a las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía en la secundaria, presentamos a continuación un breve diagnóstico de la formación docente en la Argentina que servirá asimismo como referente en el desarrollo de la investigación.

1.7 La formación docente: diversificación institucional y paradigmas pedagógicos

Coincidiendo con distintos autores preocupados por establecer el papel de la formación del profesorado en los procesos de innovación pedagógica en ciencias sociales (entre ellos, muchos de los citados en las páginas anteriores, por ejemplo Pagès, Benejam, Rozada, Audigier, Le Roux, Thémines y Roumègous), en la Argentina buena parte de los problemas vinculados con la renovación curricular se derivan de una deficiente formación inicial en didáctica de las ciencias sociales, no solo

en sus aspectos pedagógicos –que es lo que suelen revelar los estudios referidos a la formación inicial del profesorado- sino particularmente en los aspectos epistemológico-disciplinares. Esta situación también ha sido advertida, por ejemplo por Rozada (1997) quien sostiene que si bien la geografía como disciplina científica ha experimentado cambios epistemológicos importantes, dando lugar a enfoques tan diversos como el de la nueva geografía regional, la geografía cuantitativa, la geografía de la percepción y la geografía radical, estos cambios no se han registrado en el campo de la didáctica específica. Así, aunque se han producido propuestas que tratan de revisar la geografía que se enseña, la fuerza que ha tenido el paradigma regional clásico en la formación inicial del profesorado, dada su funcionalidad para la plataforma de ideas pedagógico-ideológicas dominante, ha reducido enormemente la capacidad de generar cambios curriculares acordes con las producciones y desarrollos teóricos producidos en la disciplina en los últimos años.

En el caso de la Argentina, y tal como apuntamos en el apartado 1.4.2, diversos factores han incidido en el desfasaje entre geografía académica y geografía escolar, desfasaje que se ha acentuado desde la irrupción de las corrientes críticas y su transposición al campo educativo, abonando la existencia de distintos paradigmas pedagógicos en la formación inicial del profesorado en geografía en la Argentina.

Para comenzar, en cuanto a las características de la formación docente inicial, hasta principios del siglo XX los docentes que impartían la enseñanza media en los llamados Colegios Nacionales -que preparaban para el ingreso a la universidad- provenían de las universidades y no contaban con una formación profesional específica. Como apuntan Dicker y Terigi (1997), la progresiva ampliación y consolidación del nivel de enseñanza secundaria, como consecuencia de la expansión de las clases medias y de la necesidad de que la enseñanza en ese nivel preparara a los jóvenes no solo para el ingreso a la universidad sino para su inserción en el mundo del trabajo, se produjo la necesidad de contar con docentes específicamente preparados para esa función.

Pero a diferencia de lo ocurrido con la formación de maestros, no surgió una única institución que monopolizara la formación de profesores - como fue el caso de las Escuelas Normales formadoras de maestros de

primaria- puesto que para cada nivel obedecieron (y obedecen aún hoy) lógicas contrapuestas: la de la homogeneización en el nivel primario y la de la diferenciación (en modalidades) para el nivel medio. De esta manera, a las iniciativas del Ministerio de Instrucción Pública, que creó ámbitos institucionales de formación de profesores de nivel medio (cursos anexos a las escuelas normales, seminarios pedagógicos, institutos de profesorado), se sumaron las de las universidades que comenzaron a asumir la tarea específica de formar profesores de enseñanza secundaria. Así con la creación de los Profesorados de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata en 1902 y en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en 1907, las universidades también comienzan a ocuparse específicamente de la formación de profesionales para la escuela media (Pinkasz, 1992:66, citado en Dicker y Terigi, 1997).

Esta diversificación institucional en cuanto a la formación del profesorado del nivel medio persiste en la actualidad, de la misma manera que se mantiene la opción por la especialización en disciplinas y el escaso peso en la formación pedagógica. Posiblemente el origen universitario de los profesores de las primeras instituciones de nivel medio con una formación centrada en las disciplinas, sumado a la organización curricular del nivel medio en torno a materias que responden a divisiones en las disciplinas tradicionales, se constituyen en los factores que explican la configuración actual.

Hasta aquí quizás se trate de características comunes a otros contextos, sin embargo, a diferencia de aquellos países donde la formación inicial de los docentes de secundaria se realiza exclusivamente en las universidades (o escuelas universitarias), en la Argentina existen actualmente dos tipos de instituciones que otorgan el título de profesor/a de enseñanza secundaria en geografía. Por una parte, los Institutos de Formación Docente (IFD), de nivel terciario no universitario, cuya titulación se obtiene en poco más de tres años. Por otra, las universidades, carrera que demanda al menos cinco años y cuyo título se equipara al de las licenciaturas.

Cabe aclarar que en el caso de los docentes en ejercicio en escuelas públicas de nivel medio de la Ciudad de Buenos Aires, éstos se han formado mayoritariamente en alguno de los dos Institutos que ofrecen esa titulación en la ciudad: (1) el IFD Instituto Joaquín V. González, de nivel terciario no universitario y gestión pública) y el IFD Instituto de Profesorado del ConSudeC –Consejo Superior de Educación Católica- , de nivel terciario no universitario y gestión privada. Los docentes egresados del Instituto J. V. González ejercen la profesión mayormente en escuelas públicas o escuelas privadas laicas, mientras que los del ConSudeC en las escuelas privadas confesionales católicas.

Un grupo aparte lo constituyen los egresados de la Universidad de Buenos Aires y de otras universidades localizadas en la ciudad, que forman en la especialidad (por ejemplo la Universidad de El Salvador, de gestión privada). Estos docentes son una minoría en las aulas estatales, siendo mayormente incorporados por las escuelas de gestión privada (laicas en el primer caso, católicas en el segundo).

Esta diversificación institucional en la formación de los docentes resulta de importancia si consideramos que desde el punto de vista curricular, existen importantes diferencias entre los institutos de profesorado y la universidad.

La oferta de la formación inicial de los institutos de profesorado (o IFD) se caracteriza por la segmentación. Sus planes de estudio han sido concebidos en forma cerrada, sin variaciones internas y sin conexiones con otras especialidades (Dicker y Terigi, 1997). En efecto, el plan del Instituto Joaquín V. González, por ejemplo, propone numerosos requisitos de correlatividad que determinan un trayecto curricular cerrado, en el que el atraso en algunas materias puede ocasionar la pérdida de un año de estudios. Además el currículo no está organizado de modo que favorezca el pasaje de una carrera a otra, con la consecuente imposibilidad de acreditación en una nueva especialidad, de la formación recibida para otra especialidad. Tampoco se encuentran diversificaciones u orientaciones sobre la base de una misma carrera, ni es posible pasar de una especialidad docente a la misma especialidad pero dictada en la Universidad (Silva, 1995). A esto se suma el llamado fenómeno de secundarización de la enseñanza terciaria (Braslavsky y Birgin, 1995), y el

hecho que la estructura del sistema formador tiende a sostener una concepción de la formación de grado como un continente de todo el saber relevante, pasible, si acaso, de retoques posteriores.

Otra característica de los planes de estudio de los institutos terciarios se refiere a que más allá de las peculiaridades de cada especialidad, todos poseen una estructura similar: asignaturas teóricas, una determinada cantidad de horas de observación de clases y de ensayo de prácticas y por último una residencia docente al final de la carrera. La distinción entre asignaturas generales y de la especialidad es un rasgo que replica la diferenciación interna en el cuerpo de profesores de los institutos formadores, distinguiéndose entre los “pedagogos” (de educación) encargados de las materias generales y los “especialistas (de las disciplinas) encargados de las asignaturas de la especialidad (Dicker y Terigi, 1994)

Por otra parte, la estructura referida nos indica que la lógica de organización del plan de estudios es claramente deductiva, esto es: primero se adquieren los fundamentos teóricos de la tarea de enseñar, luego se realizan las primeras aplicaciones de lo aprendido en las instancias de ensayo y al final de la formación se practica en un contexto específico de aula. Así, que las primeras prácticas puedan realizarse en contextos desconocidos y muy artificiales respecto de lo que es la tarea docente habitual, da cuenta de una lógica que considera que los fundamentos teóricos son universales y válidos para todo tiempo y lugar. Además, concebir la residencia como cierre de los estudios evidencia una concepción de la formación docente desvinculada de las funciones de la escuela y de los requerimientos de la sociedad. La débil formación pedagógica y didáctica y la inclinación teórica, intelectualista y academicista de los planes de estudio de la formación docente, reproduce así unos estilos de enseñanza muy tradicionales (Abrile de Vollmer, 1994 citado por Dicker y Terigi, 1997)

Las universidades, por su parte, organizan sus planes de estudio por áreas y presentan pocas correlatividades internas, lo que da al estudiante la posibilidad de regular individualmente la relación entre áreas y materias. A diferencia de los institutos terciarios, que organizan la formación en la especialidad y la formación pedagógica en simultaneidad,

las universidades optan por la secuenciación (Dicker y Terigi, 1994), es decir realizan una fuerte preparación en la especialidad y al final, quienes han decidido titularse como profesores, reciben una preparación específica para su futuro rol.

Estas distinciones entre la oferta de formación de los institutos terciarios y la de las universidades resultan de importancia si consideramos que existe un importante desfasaje en los contenidos de la formación inicial en cada una de las instituciones mencionadas, tal desfasaje se refiere a la existencia de paradigmas pedagógicos claramente divergentes. En los IFD o institutos de profesorado, predominan enfoques epistemológico-disciplinarios anclados en perspectivas naturalizantes, ahistóricas y no problematizadoras, es decir aquellas propias de las corrientes clásicas (positivista, regionalista), donde el saber se considera cerrado, verdadero y las metodologías están centradas en prácticas transmisivas, que reducen los aprendizajes a la memoria, la descripción, la enumeración y la repetición. En cambio, en la universidad dicho paradigma responde a discursos didácticos críticos basados en el tratamiento de la diversidad, el cambio, la controversia y el pluralismo, es decir articuladores de los contenidos disciplinares de una geografía renovada y de los contenidos didácticos de una pedagogía crítica, paradigma en el que la enseñanza de las ciencias sociales no apuesta por la acumulación de información, sino por el desarrollo de la autonomía y el juicio crítico.

A las insuficiencias de la formación inicial se suman los problemas de la también insuficiente y en parte desarticulada oferta de formación posterior. En efecto, en cuanto a la formación continua, otra de las características de la formación del profesorado en Argentina se refiere al escaso desarrollo institucional que las instancias de formación posterior han tenido hasta bien entrada la década de 1990.

Esto significa que la formación de profesores se ha organizado institucionalmente en torno a la formación de grado, que se constituye en el eje del proceso de formación y es entendida como una etapa de graduación final, pensada como última fase, existiendo un escaso desarrollo institucional en torno a las instancias de formación continuada. En otras palabras, los institutos de profesorado (IFD) se han centrado, exclusivamente, en una sola de las instancias que abarca la formación

docente, es decir en la formación inicial o de grado. Por ello, el perfeccionamiento, la actualización, la capacitación no gozaron de suficiente reconocimiento a la hora de plantearse los criterios de ascenso y promoción en la carrera profesional docente, o al menos hasta hace pocos años no ha tenido un reconocimiento comparable al que reciben otros criterios, como la antigüedad.

La creación de la Escuela de Capacitación docente de la Ciudad de Buenos Aires (hoy denominada: Centro de Pedagogías de Anticipación CePA) en la década de 1980, se constituye en el antecedente institucional más relevante, aunque en sus primeros años se centró básicamente en la capacitación de maestros de nivel inicial y primario, siendo escasa la oferta de cursos destinados a docentes de enseñanza media. Posteriormente en la década de 1990, y sobre todo a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación, comienza un proceso sostenido de creación y consolidación de organismos provinciales de capacitación. La conformación de la Red Federal de Formación Docente Continua (Resolución 36/94 Ministerio de Educación/Consejo Federal de Educación) estableció el marco organizativo para el desarrollo de los planes federales de formación docente continua que, con algunas modificaciones, continúa vigente a la fecha. En el ámbito universitario, durante la década de 1980 y 1990 se han desarrollado algunas experiencias como “La UBA y los profesores Secundarios”; también los gremios docentes y las editoriales asumieron acciones de capacitación durante ese período (Ziegler, 1992), aunque en conjunto todas estas acciones no hayan podido construir, en aquellos años, una oferta consolidada, accesible y adecuada para el perfeccionamiento de todos los docentes del nivel.

Esta situación nos ofrece una clave para comprender los problemas relevados en el diagnóstico de los problemas de la enseñanza que presentamos en el apartado anterior y a la vez nos brinda elementos para analizar el papel que la formación continua viene teniendo en los procesos de renovación curricular en los últimos años.

En efecto, en los inicios del nuevo siglo, programas como Capacitación Centrada en la Escuela (Ministerio de Educación de la Nación, años 2000-2001), Actualización de Profesores de Secundaria (CePA, Ministerio de

Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), o Escuelas Itinerantes (Ministerio de Educación de la Nación, desde 2003) vienen dando pasos importantes en el proceso de transformación de la formación docente. Acerca del impacto de estas acciones en las prácticas docentes, precisamente en esta investigación nos ocuparemos de analizar una de ellas: la de CePA.

CAPÍTULO 2 PREGUNTAS, PROPÓSITOS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 El encuadre de esta investigación en las líneas que estudia la didáctica de las ciencias sociales

Los autores que se han ocupado de realizar un estado de la cuestión acerca de la investigación en didáctica de las ciencias sociales identifican las líneas de investigación potencialmente más fructíferas. No es nuestra intención detenernos aquí en el detalle de cada una de ellas, sino que las presentamos de acuerdo con el foco de preocupación que motiva al investigador, por lo que básicamente podríamos sintetizarlas de la siguiente manera:

-Investigaciones centradas en la enseñanza y en los contenidos del currículum (los profesores y sus concepciones, los profesores y la toma de decisiones). Este tipo de investigaciones incluye aspectos referidos al currículum, los conceptos claves, la programación, los métodos de enseñanza, los materiales curriculares y las innovaciones en el trabajo de aula. En este primer grupo se encuadra nuestra investigación.

-Investigaciones centradas en el aprendizaje. Se trata de estudios acerca de los alumnos y sus concepciones sobre determinados contenidos, sobre lo que saben acerca de determinados temas-problemas, o bien sobre problemas en el aprendizaje de conceptos o procedimientos de las ciencias sociales.

En cuanto a la elección de los métodos de investigación, en los estados de la cuestión reseñados en el capítulo anterior hicimos referencia a la necesidad de una coherencia entre el problema de investigación y la elaboración de la respuesta. Las metodologías de sesgo positivista

(paradigma tecnológico) optan por métodos cuantitativos: investigación empírico-analítica, perspectiva proceso-producto, planificación racional, variables cuantificables a gran escala, establecimiento de "leyes"; privilegio de unidades de análisis micro o macro cuantificables (clase, estructura de actividad). Las investigaciones de carácter interpretativo (paradigma humanista) y crítico (marxismo, neoestructuralismo) convergen en la adopción de metodologías cualitativas que permiten poner el acento en la práctica y en la reflexión, tener en cuenta los contextos sociales, políticos e ideológicos. Cabe destacar que en el caso de las investigaciones españolas, las fronteras entre uno y otro enfoque son menos nítidas que en otros países (por ejemplo las que se realizan en EE.UU). Si bien como señala Pagès (1997), la teoría interpretativa busca comprender los problemas que investiga mientras que la teoría crítica se posiciona en la denuncia y la búsqueda de alternativas, es posible hacer converger ambos enfoques.

Los métodos cualitativos privilegiados por ambos enfoques (el estudio de casos, la observación participante, la entrevista, la encuesta abierta, el análisis documental, entre otros) permiten una aproximación crítico-interpretativa a los problemas que se estudian. En todo caso, corre por parte del investigador no incurrir en aquellas críticas que se le hacen a los métodos cualitativos (Prats, Travé, Armento), esto es, en problemas para diferenciar descripción de interpretación, problemas en la fiabilidad y validez de los datos, asumir supuestos de "sentido común" y generar teorizaciones de la práctica, adoptar planteamientos extremadamente eclécticos o producir soluciones "cosméticas" que pueden reforzar las prácticas existentes.

La presente investigación se inscribe en el primer grupo de preocupaciones, puesto que estudia problemas de la enseñanza, y más específicamente las concepciones y prácticas docentes vinculadas con la innovación curricular. Dado que se asume un enfoque crítico-interpretativo, en el plano metodológico se adoptan estrategias cualitativas de índole inductiva en la que se privilegia no tanto el tamaño de las muestras o el número de casos estudiados, sino el potencial de cada uno de ellos para facilitar el desarrollo de comprensiones teóricas del problema de investigación.

2.2 El problema de investigación

La pregunta alrededor de la cual gira nuestra investigación es ¿Cuáles son las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria? Problema que aquí será analizado a la luz de la experiencia de un grupo de docentes que participaron de las acciones de capacitación de la Escuela de Capacitación (CePA) en el período 2002-2004

Como se señala en el marco de referencia, la investigación entiende la innovación educativa como el conjunto de intervenciones, decisiones y procesos, con cierto grado de intencionalidad y sistematización, que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas (Carbonell, 2002:17). Desde esta perspectiva, las innovaciones educativas reconocen distintos escenarios, es decir diferentes tipos de transformaciones:

-*las estructurales*, que afectan a la amplitud de la escolaridad o a la configuración de los diferentes niveles;

-*las pedagógicas*, que afectan a las estrategias de enseñanza y al diseño y desarrollo del currículum;

-*las profesionales*, que afectan a la formación y desarrollo profesional de los docentes;

-*las político-sociales* que afectan a la distribución del poder en educación y a las relaciones de los agentes sociales con la enseñanza escolar.

La presente investigación se inscribe, básicamente, en el segundo y tercer escenario, por lo que se interesa en el estudio de aspectos básicos de las innovaciones educativas en la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria que involucran cuestiones pedagógico-didácticas y de desarrollo profesional docente, focalizando simultáneamente en dos problemas:

El problema de la definición de una agenda de contenidos prioritarios ²⁰ para renovar el temario de la geografía en la escuela secundaria.

Esta primera decisión tiene que ver con las necesarias relaciones entre innovación y desarrollo curricular. De acuerdo con nuestra hipótesis de trabajo uno de los escenarios centrales en los que provocar los cambios y, en consecuencia, donde pueden localizarse las innovaciones, es el escenario de la concepción y organización del conocimiento. De aquí que uno de los retos de la escuela y de los docentes tiene que ver precisamente con la selección y priorización de los saberes más formativos y adaptados a las cambiantes necesidades sociales. Dado que el proceso de selección de contenidos que los profesores llevan a cabo en su tarea cotidiana supone, implícita o explícitamente, la adopción de un enfoque o paradigma pedagógico, interesa a los fines de este trabajo indagar en los criterios que guían las decisiones relativas al contenido escolar para establecer qué cuestiones priorizan los docentes a la hora de seleccionar los contenidos de una agenda de enseñanza innovadora y por qué. Para ello, la investigación se propone avanzar también en el análisis de la concepción de conocimiento y de innovación que maneja el profesorado, el alcance de las innovaciones referidas al temario escolar y las condiciones que se visualizan como necesarias para introducir innovaciones.

El problema de la formación del profesorado para llevar adelante procesos de innovación en la enseñanza de la geografía

Esta decisión resulta de reconocer, por una parte, que el profesor es el actor clave en los procesos de innovación que se despliegan en las aulas, y por otra, adhiriendo a lo planteado por Pagès, que *“El protagonismo del profesor y la naturaleza de sus decisiones son tan importantes que es fundamental capacitarles, desde la formación inicial y permanente, en los conocimientos y en los instrumentos para que lo pueda ejercer con conocimiento de causa”* (Benejam y Pagés, 1997). Por ello, nos interesa conocer qué estrategias privilegia la formación docente continua para fortalecer a los profesores de geografía en el desarrollo de innovaciones curriculares y para conocer cuál ha sido el impacto de la capacitación en la renovación del temario escolar.

²⁰ Los entendemos como aquellos contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) fundamentales/necesarios para construir con los alumnos y alumnas un conjunto de representaciones del mundo que les permitan elaborar una opinión crítica y fundamentada sobre los problemas y transformaciones socio territoriales del mundo actual.

Así, esta investigación procura analizar las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria actual, inscribiendo el estudio en dos de escenarios o dimensiones (el pedagógico y el profesional) en virtud de las siguientes cuestiones:

- a) En el escenario pedagógico: Nos centraremos en analizar qué agenda de contenidos priorizan los docentes de geografía que han participado de las experiencias de formación continua, por qué toman esas decisiones curriculares, qué tipo de experiencias innovadoras desarrollan en sus clases y por qué
- b) En el escenario profesional: Nos centraremos en analizar los objetivos de la formación continua en el fortalecimiento profesional docente dirigido a la transformación del temario escolar de la geografía en la escuela secundaria

A la luz de estas cuestiones, hemos formulando ejes y preguntas claves que nos permiten perfilar los objetivos de esta investigación

2.3 Ejes de análisis y preguntas clave

-Currículum, trabajos de aula e innovación: el escenario pedagógico

¿Cuáles son las prioridades de enseñanza de los profesores de geografía
¿Con qué criterios las establecen? ¿En qué medida dichas prioridades y criterios coinciden con los de los especialistas del campo académico?
¿Cómo conciben los docentes la innovación en geografía? ¿Como se manifiesta la innovación en el trabajo de aula? ¿Qué logros se alcanzan en esas innovaciones? ¿Qué condiciones favorecen los cambios? ¿Qué problemas-situaciones las obstaculizan?

-Estrategias de formación docente e innovación: el escenario profesional

¿Qué modalidades ha asumido la formación continua destinada a docentes de geografía de escuela secundaria en la ciudad de Buenos Aires? ¿Cuáles han sido los objetivos de esas experiencias de capacitación? ¿A qué problemas de la enseñanza-aprendizaje de la

geografía intentan dar respuesta? ¿Qué aspectos de las innovaciones educativas se promueven desde la capacitación docente y por qué? ¿Cómo valora el profesorado la experiencia de capacitación y por qué?

2.4 Alcances de la investigación

Esta investigación tiene como principal objeto de estudio las concepciones y prácticas docentes vinculadas con procesos innovadores. Específicamente analiza las de un grupo de profesores de geografía de escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires con una formación inicial no universitaria y que ha participado de los cursos de formación continua de la Escuela de capacitación (CEPA) destinados a la actualización disciplinar y didáctica.

Dado que el estudio procura explorar las condiciones del cambio curricular, abarca aspectos de las innovaciones referidos al temario de la geografía escolar, a los enfoques y criterios para la selección de contenidos y al trabajo de aula. Para ello la investigación incluye una consulta a especialistas del campo disciplinar y didáctico así como el análisis de materiales curriculares.

Asimismo, y dado que interesa indagar en los cambios realizados por docentes que participaron de las experiencias de formación continua, el examen de los dispositivos de capacitación ocupa un lugar en la investigación. Dicho análisis está acotado a las acciones desarrolladas desde la Escuela de Capacitación en el período 2002-2004 en las que participaron los docentes involucrados en la investigación.

2.5 Hipótesis

La hipótesis general que recorre la investigación alude a que las condiciones para el cambio en la enseñanza de la geografía escolar obedecen a un complejo entramado de aspectos referidos a: la valoración

social y el imaginario cultural acerca del conocimiento geográfico; las condiciones institucionales (de las instituciones formadoras y de las escuelas secundarias); las concepciones acerca del conocimiento y, en particular, del conocimiento geográfico, que predominan en los docentes; las prácticas de enseñanza que favorecen u obstaculizan la innovación.

En esta investigación nos centraremos en validar la idea de que la innovación en la enseñanza de la geografía excede las cuestiones estrictamente instrumentales o metodológicas de la enseñanza, camino usualmente postulado como el más eficaz, siendo el escenario de la concepción y organización del conocimiento una pieza clave para incentivar la renovación de la agenda de la geografía escolar.

2.6 Objetivo general

Identificar los contenidos de una agenda renovada de enseñanza de la geografía y explorar las condiciones del cambio curricular a partir de la identificación, análisis e interpretación de las concepciones y prácticas vinculadas con la innovación curricular de un grupo de profesores de secundaria que participaron de acciones de formación continua.

2.6.1 Los objetivos específicos de la investigación

¿Qué contenidos se consideran prioritarios para renovar la enseñanza de la geografía?

Objetivo 1: Establecer una agenda de contenidos prioritarios para el cambio en la enseñanza

Objetivos específicos:

- Caracterizar la agenda de la geografía académica actual
- Caracterizar la agenda de contenidos escolares que priorizan especialistas del campo disciplinar y didáctico

¿Cómo se incentiva el cambio curricular desde la formación continua?

Objetivo 2: Analizar y ponderar el papel de la formación continua en el desarrollo de innovaciones curriculares

Objetivos específicos

- Caracterizar los lineamientos de CePA, la oferta de cursos y propuestas de formación e identificar los objetivos de la capacitación destinada a docentes de geografía de enseñanza secundaria
- Establecer posibles impactos o resultados de la capacitación
- Caracterizar las trayectorias formativas de los docentes que participan de la investigación

¿Cuál es el alcance de las innovaciones (concepciones y prácticas docentes) en relación con la adopción de un nuevo temario escolar?

Objetivo 3: Establecer los alcances de la innovaciones curriculares (concepciones y prácticas docentes) y caracterizar las condiciones para el cambio curricular

Objetivos específicos

- Identificar la agenda de contenidos escolares que priorizan los docentes y compararla con los contenidos que priorizan los especialistas
- Caracterizar la concepción de conocimiento y los criterios de selección de contenidos que orientan las decisiones didácticas de los docentes
- Identificar los alcances de las prácticas innovadoras en el trabajo de aula y establecer modelos de innovación
- Establecer los atributos que para los docentes connota la noción de innovación
- Establecer condiciones para el cambio curricular

2.7 Obtención y análisis de la información.

Fases, instrumentos y muestras

PREGUNTA	OBJETIVO	OBJETIVOS ESPECIFICOS	OBTENCIÓN DE INFORMACIÓN
¿Qué contenidos se consideran prioritarios para renovar la enseñanza de la geografía?	Establecer una agenda de contenidos prioritarios para el cambio en la enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar la agenda de la geografía académica actual -Caracterizar la agenda de contenidos escolares que priorizan especialistas del campo disciplinar y didáctico 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta a especialistas Materiales curriculares
¿Cómo se incentiva el cambio curricular desde la formación continua?	Analizar el papel de la formación continua en los procesos de cambio curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Caracterizar los lineamientos de CePA, la oferta de cursos y propuestas de formación e identificar los objetivos de la capacitación destinada a docentes de geografía de enseñanza secundaria -Establecer posibles impactos o resultados de la capacitación -Caracterizar las trayectorias formativas de los docentes que participan de la investigación 	<ul style="list-style-type: none"> Entrevista a responsables de la capacitación Programas de los cursos de capacitación Entrevista a docentes
¿Cuál es el alcance de las innovaciones (concepciones y prácticas docentes) en relación con la adopción de un nuevo temario escolar?	Establecer los alcances de la innovaciones curriculares (concepciones y prácticas docentes) y caracterizar las condiciones para el cambio curricular	<ul style="list-style-type: none"> -Identificar la agenda de contenidos escolares que priorizan los docentes y compararla con los que priorizan los especialistas -Caracterizar la concepción de conocimiento y los criterios de selección de contenidos que orientan las decisiones didácticas de los docentes -Identificar los alcances de las prácticas innovadoras y establecer modelos de innovación -Establecer los atributos que para los docentes connota la noción de innovación -Establecer condiciones para el cambio curricular 	<ul style="list-style-type: none"> Encuesta a docentes Sesión de discusión Planificaciones Materiales curriculares y fuentes utilizadas Observaciones de clase

En función de los objetivos de la investigación, hemos definido distintos actores y objetos como fuentes de información: especialistas del campo disciplinar y didáctico, docentes de enseñanza secundaria, responsables de los cursos de capacitación docente, programas de capacitación, materiales curriculares, programaciones de aula, observaciones de clase. Para cada fuente se ha seleccionado un conjunto acotado de terrenos de observación que se suponen fértiles a fin de registrar referencias sobre las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía, particularmente en lo referido a la renovación del temario de la geografía escolar. Para ello, se han diseñado instrumentos específicos que permiten obtener información en esos terrenos. Dado el carácter diagnóstico de la investigación, el tiempo y los recursos disponibles se trabaja con muestras de pequeño alcance que resultan significativas, y que por su tamaño resultan factibles de ser implementadas y procesadas en tiempo y forma. Se prefirió el criterio de profundidad frente al de extensión en la selección de las muestras para que los distintos campos de observación permitan una aproximación e interpretación más precisa del problema.

Desarrollamos a continuación las distintas fases de la investigación y presentamos los criterios que guiaron la construcción de los instrumentos utilizados y de las muestras del estudio.

2.7.1 FASE INICAL

Esta fase se corresponde con el objetivo 1 de la investigación y consiste en la elaboración de una agenda de prioridades temáticas para la renovación de los contenidos de enseñanza. Para ello, mediante una consulta a expertos, se establecen los temas y problemas que preocupan a la geografía académica actual y posteriormente se analizan las prioridades de enseñanza definidas por esos 13 especialistas del campo disciplinar y didáctico. Se triangula esa información con la obtenida de un conjunto de materiales curriculares innovadores y se elabora una agenda renovada de contenidos para la enseñanza de la geografía. Esta fase consta de 5 etapas y se desarrolla en los capítulos 3 y 4 de la primera parte de esta tesis.

Etapas 1: Construcción del instrumento de indagación

La encuesta a especialistas consta de dos partes. En la parte A se solicita la información personal necesaria para construir los perfiles de los encuestados. En la parte B se desarrollan las preguntas temáticas, es decir el cuestionario propiamente dicho.

ENCUESTA A ESPECIALISTAS EN GEOGRAFÍA Y EN DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA
<u>Parte A: Datos personales</u> Nombre y dirección de contacto: Especialidad: Materia/s que dicta: Institución: Otros cargos: Tiene o ha tenido experiencia en escuela media: Es autor o coautor de libros de texto de secundario o de didáctica de la geografía:
<u>Parte B: Cuestionario</u> 1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual? 2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria? 3.- Explique brevemente los motivos de su selección 4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos de enseñanza considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente. 5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Etapas 2: Implementación de la encuesta a especialistas y definición de la muestra

La encuesta se envió por correo electrónico, al personal docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y a especialistas en didáctica de reconocida trayectoria. De un total de 25 encuestas enviadas, se obtuvieron por ese medio electrónico 13 respuestas (ver Anexo II listado de especialistas y encuestas completas). Si analizamos los perfiles de los especialistas que contestaron, es posible que quienes participaron de la encuesta, sean aquellos que tienen o han tenido vínculos profesionales con la escuela secundaria.

Cuadro 1 Profesores universitarios e investigadores encuestados

Nº Encuesta	Área de investigación o especialización	Experiencia docente en media	Autor/a libros de texto
1	Geografía Política Didáctica de la geografía	Si	Si
2	Geografía Económica; Transporte público urbano	No	Si
3	Geografía urbana; Políticas urbanas y relación puerto-ciudad	Si	Si
4	Didáctica de las ciencias sociales	Si	Si
5	Geografía de la Circulación y Análisis Espacial: Redes de Transporte	Si	Si
6	Análisis Espacial, Geografía de la Circulación; Didáctica ciencias sociales	Si	Si
7	Geografía social	No	No
8	Geografía Mundial Contemporánea; Didáctica de la geografía	Si	Si
9	Geografía Económica; geografía política	Si	No
10	Geografía social; Didáctica de la geografía	Si	Si
11	Geografía Económica e Industrial/ Reestructuración metropolitana	Si	Si
12	Geografía Política. Epistemología Política. Geografía Urbana.	Si	No
13	Geografía histórica. Epistemología	No	Si

Los expertos y expertas que contestaron el cuestionario se clasificaron por perfil de especialidad, de acuerdo con las siguientes categorías:

PU: Profesor Titular/Asociado/Adjunto y Jefe de Trabajos Prácticos

EDI: Especialista disciplinar (investigador programas UBA, CONICET, etc.)

EDCS: Especialista en didáctica de las ciencias sociales (incluye autores de libros y/o artículos en la especialidad; consultor de organismos públicos -ministerios o secretarías de educación-, coordinador de equipos docentes, coordinador de equipos curriculares y/ o con experiencia en la formación inicial y /o continua docente)

AT: Autor de libros de texto

PSE: Profesor de geografía en la escuela secundaria en ejercicio

EPS: Con experiencia en enseñanza secundaria (no ejerce actualmente)

Cuadro 2 Perfiles de los especialistas encuestados

	PU	EDI	EDCS	AT	PSE	EPS
1	X		X	X	X	
2	X	X		X		
3	X	X		X		X
4	X		X	X		X
5	X	X		X		X
6	X		X	X	X	
7	X	X				
8	X		X	X	X	
9	X	X				X
10	X		X	X	X	
11	X	X		X		X
12	X	X				X
13	X	X		X		
Total	13	8	5	10	4	6

Como se observa en el cuadro 2, los perfiles de los especialistas que conforman la muestra no refieren a una única categoría, sino que en todos los casos responden a más de una. Todos ellos son actualmente docentes universitarios y en dos casos también docentes en institutos terciarios de formación inicial del profesorado (IFD). Del total de encuestados, ocho son especialistas disciplinares en temas que abarcan la geografía económica, social y política, la geografía histórica, la epistemología y las teorías contemporáneas, la geografía urbana y de la

circulación así como la geografía regional. Del total, cinco son especialistas en didáctica de las ciencias sociales.

Del total de encuestados, diez son autores o coautores de libros de texto de geografía o de ciencias sociales para la escuela secundaria, y en el caso de los EDCS, todos han producido libros de texto. Esto indicaría que, por una parte, quienes se dedican a la didáctica de las ciencias sociales están activamente trabajando en el desarrollo de materiales curriculares y, por otra parte, que cinco de los ocho especialistas disciplinares han estado implicados en esa tarea, y en consecuencia han tenido contacto con las currículas de geografía y con los materiales en circulación en cuanto son autores de libros de textos.

Salvo en tres casos, los encuestados ejercen o han ejercido en la enseñanza secundaria. Este dato resulta revelador, ya que en la bibliografía consultada sobre investigación educativa y particularmente en didáctica, suelen describirse los campos científicos y de la enseñanza escolar como campos bien diferenciados, sosteniéndose que no es habitual que el investigador o especialista científico se interese por la enseñanza secundaria. Otro aspecto a destacar es que todos los especialistas en didáctica ejercen o han ejercido en la enseñanza secundaria, lo que indicaría que quienes se dedican a la especialidad desde ámbitos universitarios o profesionales, están o han estado implicados muy activamente en la práctica de la enseñanza

Las apreciaciones respecto de la conformación de la muestra permiten avalar la validez de esta fuente a los fines de nuestra investigación.

Etapa 3: Definición de la muestra de materiales curriculares

Para realizar la selección de la muestra de materiales curriculares innovadores producidos en la Argentina y con relativo grado de difusión entre docentes, hemos construido criterios sobre la base de los que fueron elaborados por el Programa Nacional de Innovaciones Educativas del Ministerio de Educación (2000), considerando asimismo los propuestos por la OEI (2001), con adaptaciones para la enseñanza de la geografía.

Cuadro 3 Criterios de selección de materiales curriculares

a) En relación con el encuadre pedagógico de la propuesta:

<i>Presencia de una fundamentación didáctica y disciplinar</i>			
Indicadores	S	N	P
Explicita los propósitos del material y/o los criterios que han guiado su elaboración			
Explicita una concepción de enseñanza-aprendizaje			
Explicita problemas en la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales a los que se intenta dar respuesta			
Explicita objetivos generales/específicos			
Explicita los criterios de selección y organización de contenidos (epistemológico-disciplinar, relevancia social, pedagógico-didácticos, otros)			
Desde el punto de vista del enfoque de las ciencias sociales, incorpora referencia explícita al tratamiento de: las múltiples dimensiones de la realidad social; la relación sociedad-naturaleza; la relación sociedad-estado; las categorías trabajo, poder, cultura, ambiente, territorio, tiempo histórico, espacio geográfico; la multicausalidad; la multiperspectividad; la controversialidad.			
Incorpora conceptos claves de las ciencias sociales: diferenciación-diversidad/desigualdad- cambio y continuidad, organización social, racionalidad e interrelación, etc.			
Brinda orientaciones didácticas al profesor (Sugiere o indica cómo debe utilizarse el material, o bien sugiere o indica opciones para utilizarlo de otro modo)			

b) En relación con el tratamiento de los contenidos curriculares:

<i>Presencia de un tratamiento disciplinar desde perspectivas científicamente válidas, tendiente a favorecer la comprensión y explicación de la realidad social, el desarrollo del pensamiento crítico y el planteo de interrogantes.</i>			
Indicadores	S	N	P
La selección de contenidos conceptuales (temas y problemas) es relevante y pertinente.			
La selección de temas/problemas permite una aproximación crítica a los problemas de las sociedades y los territorios contemporáneos			
La información proviene de variadas fuentes de información cuantitativas y cualitativas (artículos científicos, artículos periodísticos, material cartográfico, estadísticas, fotos, material informativo proveniente de otros recursos didácticos, etc.).			
Incluye las citas o referencias bibliográficas correspondientes.			
Se incorporan distintas perspectivas o enfoques acerca del problema en estudio			
El abordaje de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales es equilibrado o integrado.			
Presencia de contenidos transversales (temas, problemas, casos, etc.) que contribuyen a desmantelar prejuicios y estereotipos culturales.			
Incorpora situaciones o aspectos controvertidos; presenta grupos diversos en función de género, edad, etnia, clase, religión, otros.			

c) En relación con la organización y secuenciación de los contenidos:

<i>Presencia de una organización y secuenciación de contenidos coherente y de complejidad creciente.</i>			
Indicadores	S	N	P
Organización de contenidos a partir de ejes temáticos y/o problemáticos, de preguntas críticas, otros			
Jerarquización y secuenciación adecuada del contenido.			
Presencia de mapa conceptual y/o esquema de secuenciación.			
Equilibrada combinación de ideas generales, conceptos y casos particulares			

d) En relación con las estrategias de enseñanza:

<i>La propuesta permite/favorece el despliegue de una variedad de estrategias al docente</i>			
Indicadores	S	N	P
Considera los conocimientos previos adquiridos			
Favorece la construcción de nuevos conocimientos			
Propone actividades novedosas, creativas, innovadoras y transferibles al aula			
Propone actividades individuales y grupales			
Favorece el trabajo cooperativo			
Permite una adecuada administración del tiempo			
Propone actividades de evaluación, implícitas o explícitas.			
Permite realizar tareas de seguimiento, modificación, indagación, explicación, posibilidad de complementar con otros materiales, resumir, otras.			

S: SI

N: NO

P: PARCIALMENTE

Cuadro de elaboración propia

Muestra de materiales curriculares innovadores

La muestra que se presenta a continuación, está conformada por aquellos materiales curriculares destinados al 3er ciclo de la EGB (12-14 años) y Polimodal (15-17 años) que pueden considerarse innovadores en virtud de atender, como mínimo, a un 50% de los criterios por cada ítem (a; b; c; d). La muestra seleccionada se compone de las siguientes 18 obras:

Cuadro 4 Muestra de materiales curriculares innovadores

	Datos Edición	Título	Tipo de material y componentes
1	ORT Argentina. Dep. de Educación Creativa, Buenos Aires, 1998	Cuadernos de Apuntes para el 2000. Globalización	Fichas didácticas
2	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2000	Proyectos de Trabajo. 3er ciclo EGB. El origen de la Europa moderna y el mundo contemporáneo.	Proyectos de trabajo organizados alrededor de temas/problema. El problema, conjunto de preguntas a resolver, fuentes de información, propuestas de solución y acción concretas.
3	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2000	Proyectos de Trabajo. 3er ciclo EGB. La Argentina y el mundo contemporáneo.	Proyectos de trabajo organizados alrededor de temas/problema.
4	Ministerio de Educación /Programa Nacional de Innovaciones Educativas, 2000	Propuestas para el aula. EGB3	Colección de cuadernillos con actividades y sugerencias para el trabajo en el aula. Disponible en formato electrónico y en papel
5	Ministerio de Educación /Programa Nacional de Innovaciones Educativas, 2000	Propuestas para el aula. Polimodal.	Colección de cuadernillos con actividades y sugerencias para el trabajo en el aula. Disponible en formato electrónico y en papel.
6	Ministerio de Educación/ Unidad de Recursos Didácticos, 2001	Para seguir aprendiendo. Material para alumnos. EGB3	Colección integrada por propuestas de actividades. Disponible en formato electrónico y en papel.

7	Ministerio de Educación/Unidad de Recursos Didácticos, 2001	Para seguir aprendiendo. Material para alumnos. Polimodal.	Colección integrada por propuestas de actividades. Disponible en formato electrónico y en papel.
8	Ed. Estrada, Buenos Aires, 2000	Atlas geográfico y análisis de casos. La organización del espacio mundial. Polimodal	Atlas geográfico con cuadros estadísticos, información sobre principales problemas territoriales. Casos de estudio.
9	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1999	Geografía Mundial. Temas y problemas del mundo contemporáneo. Polimodal.	Cuadernillo con una agenda de temas y problemas y distintas fuentes de información. Anexo estadístico
10	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2000	Fuentes de información geográfica. La Argentina.	Cuadernillo con cartografía, imágenes satelitales y estadísticas y actividades para comprender y explicar
11	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2001	Ciencias Sociales, 8vo. EGB	Libro de texto
12	Ed. Longseller, Buenos Aires, 2000	Ciencias Sociales y Formación ética y ciudadana 8	Libro de texto
13	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 2001	Ciencias Sociales 9 EGB	Libro de texto
14	Ed. Longseller, Buenos Aires, 2003	Ciencias Sociales y formación ética y ciudadana 9 EGB	Libro de texto
15	Ediciones SM, Buenos Aires, 2003	Cronos 9 Ciencias Sociales EGB	Libro de texto
16	Aique Grupo Editor, Buenos Aires, 1998	Geografía Mundial contemporánea. Los territorios en la economía globalizada. Polimodal.	Libro de texto
17	Ed. Estrada, Buenos Aires, 2000	Geografía. La organización del espacio mundial. Polimodal.	Libro de texto
18	Ed. Longseller, 2003	Geografía: Sociedades, trabajo y población del mundo	Libro de texto

Etapa 4 Caracterización de la agenda de la geografía académica actual

Esta etapa consiste en la interpretación de los resultados obtenidos en la encuesta a especialistas sobre los temas y problemas que ocupan a la geografía académica actual.

Etapa 5: Elaboración de una agenda de contenidos para renovar la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria

Esta etapa consiste en establecer las prioridades de enseñanza definidas por los especialistas en la encuesta y en triangular esos resultados con las prioridades definidas en los materiales curriculares innovadores

2.7.2 FASE DE DESARROLLO

Esta fase se corresponde con los objetivos 2 y 3 de la investigación y se desarrolla en la segunda y tercera parte de esta tesis. Consiste, en primer lugar, en analizar el papel de la formación continua en el desarrollo de innovaciones curriculares a partir del análisis de las experiencias de capacitación que se han llevado adelante en CePA (objetivo 2 de la investigación). En segundo lugar, consiste en analizar la agenda de prioridades de enseñanza de los docentes que participaron de las acciones de capacitación, a través de una encuesta que fue contestada por 14 docentes. Luego se ocupa de obtener elementos de análisis complementarios a partir de la información que se obtiene en una sesión de discusión con 6 de los docentes que respondieron la encuesta y aceptaron participar en ella (objetivo 3, parcial)

Esta fase consta de 5 etapas y en ellas se han seleccionado métodos diversos de recogida de datos, en función no sólo de su pertinencia (son métodos habituales en las ciencias sociales y revisten coherencia con el problema de investigación) sino de las posibilidades prácticas que se presentan a la investigadora (por ejemplo, el tiempo y las disponibilidades de los docentes participantes). A continuación se detallan las estrategias de obtención de información seleccionadas en cada una de las etapas de esta fase.

Etapa 1: Entrevistas a responsables de la capacitación y análisis de programas de capacitación

Se realizan dos entrevistas: (1) al Coordinador del Subnúcleo Ciencias Sociales de CePA, Lic. Ariel Denkberg; y (2) al capacitador de docentes de geografía, Lic. Roberto Damín.

Se analizan los siguientes programas: “Curso de Actualización Curricular en geografía”; y “Ateneo Didáctico Un abordaje crítico de los temas y problemas ambientales”

Etapa 2: Construcción del instrumento de indagación a docentes

La encuesta a docentes consta de dos partes. En la parte A se solicita información personal necesaria para construir los perfiles de los encuestados. En la parte B se desarrolla el cuestionario.

ENCUESTA A DOCENTES DE GEOGRAFÍA DE ESCUELAS SECUNDARIAS

Parte A: Datos personales

Nombre y datos de contacto:

Titulación y fecha de egreso/ Antigüedad en la docencia:

Materia/s y curso/s a cargo:

Institución/es en la que desarrolla la actividad docente (optativo). En caso de no mencionar la Institución, indicar si se trata de un establecimiento público o privado:

Parte B: Cuestionario

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas-problemas seleccionados?

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de esas prioridades? (Prescribe, no prescribe, brinda orientaciones para que el docente defina, etc.)

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases?

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distinguen de una propuesta tradicional?

7.- ¿Emplea materiales innovadores? En caso negativo ¿por qué? En caso afirmativo, ¿cuáles emplea? ¿Cuándo los emplea?

8.- ¿Elabora sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿con qué criterios los elabora?

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Etapa 3: Implementación de la encuesta a docentes y definición de la muestra

Muestra de docentes

La encuesta se administró por vía electrónica a profesores y profesoras de geografía que se desempeñan en la enseñanza secundaria en escuelas de Buenos Aires y que han participado de los cursos de formación continua²¹ que se realizan en el Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) –institución conocida como “Escuela de Capacitación”-, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. De un total de 30 encuestas enviadas, se obtuvieron 14 respuestas.

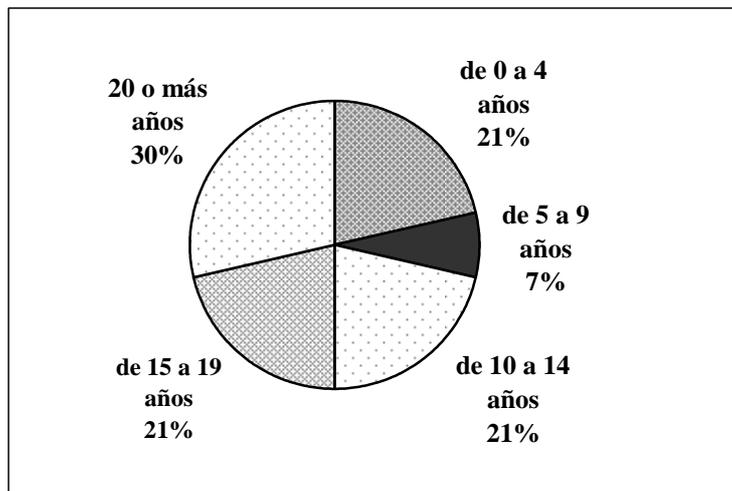
Cuadro 5 Docentes de geografía encuestados

Nº Encuesta	Antigüedad docente en escuela secundaria²²
1	4 años
2	9 años
3	3 años
4	23 años
5	3 años
6	26 años
7	16 años
8	12 años
9	25 años
10	13 años
11	19 años
12	16 años
13	20 años
14	14 años

²¹ Aunque la oferta de capacitación docente de CePA es muy amplia, aquí se trata concretamente del Curso de Actualización Curricular en geografía Niveles 1, 2 y 3 y del Ateneo “Un abordaje crítico de los temas y problemas ambientales”. Los programas de ambas propuestas de formación continua se incluyen en el Anexo I. Para conocer la oferta completa de capacitación de CePA, consultar la web: <http://buenosaires.gov.ar/educacion/docentes/cepa>

²² Antigüedad docente al momento de contestar la encuesta

Gráfico 1: Antigüedad en la docencia de los profesores encuestados



Etapa 4: Sesión de discusión con docentes

Realización de una sesión de discusión con 6 (seis) de los profesores que respondieron la encuesta. Se busca profundizar en los aspectos centrales de las innovaciones pedagógicas que llevan adelante en sus clases de geografía y ponderar el papel de la formación docente en el desarrollo de innovaciones curriculares. A continuación se presenta la información referida a la modalidad adoptada y el instrumento utilizado como guión para orientar la discusión.

Cuadro 6 Docentes participantes en la sesión de discusión

Apellido y Nombre	Antigüedad docente ²³
Monteleone, Adrián (A)	5 años
Pungitore, Cristina (CP)	3 años
Piccioni, Graciela (GP)	26 años
Duhalde, María Mercedes (MMD)	4 años
Bidondo, Alicia (AB)	27 años
Freitas, Mabel María (MF)	25 años

²³ Antigüedad al momento de la participación en la sesión. Entre paréntesis las iniciales con las que se realizó la transcripción que se presenta en el anexo.

Lugar y fecha de la sesión: Sede CePA, 2 de octubre de 2004 (9 a 12 hs.)
Modalidad: grupo de discusión coordinado por la investigadora

Guión con los EJES de DISCUSIÓN

Eje 1. Condiciones para el desarrollo de innovaciones en la enseñanza

- a) Apreciaciones respecto de la agenda de prioridades temáticas
- b) Criterios para seleccionar contenidos de enseñanza
- c) Definición de innovación desde el relato de las prácticas
- d) Condiciones, posibilidades de la innovación
- e) Obstáculos, problemas, dificultades

Eje 2: Papel de la formación inicial y continua

-¿En qué medida la formación inicial y la formación continua ha contribuido-contribuye a promover el desarrollo de experiencias innovadoras?

- En la formación inicial
- En la capacitación

Etapas 5: Análisis de experiencias de aula llevadas adelante por los docentes

Esta etapa consiste en obtener información referida a las condiciones del cambio curricular, a partir del análisis del trabajo de aula que realiza el grupo de docentes participante de la sesión de discusión. Se trata de los docentes que aceptaron formar parte en la etapa de entrada al aula. A partir de este análisis y su confrontación con los resultados de las etapas anteriores, se construyen modelos de innovación docente.

El estudio de las prácticas innovadoras involucra:

- Análisis de planificaciones
- Observación de clases con confección previa de herramienta (forma de registro: grabación del audio y posterior transcripción).

2.7.3 FASE DE PROFUNDIZACIÓN

En esta fase se busca obtener elementos de análisis complementarios para caracterizar los alcances de las transformaciones en el temario escolar y para establecer condiciones del cambio curricular. Se realiza una nueva lectura de la sesión de discusión, focalizando ahora en la concepción de innovación que maneja el profesorado y en las condiciones que favorecen u obstaculizan su desarrollo. Esta información se confronta con la producida en la etapa anterior, y los resultados de este cruce se constituyen en elementos para la formulación de conclusiones referidas a los modelos de innovación detectados y a las condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía escolar. La fase se desarrolla en los capítulos 9, 10 y 11 de la tesis.

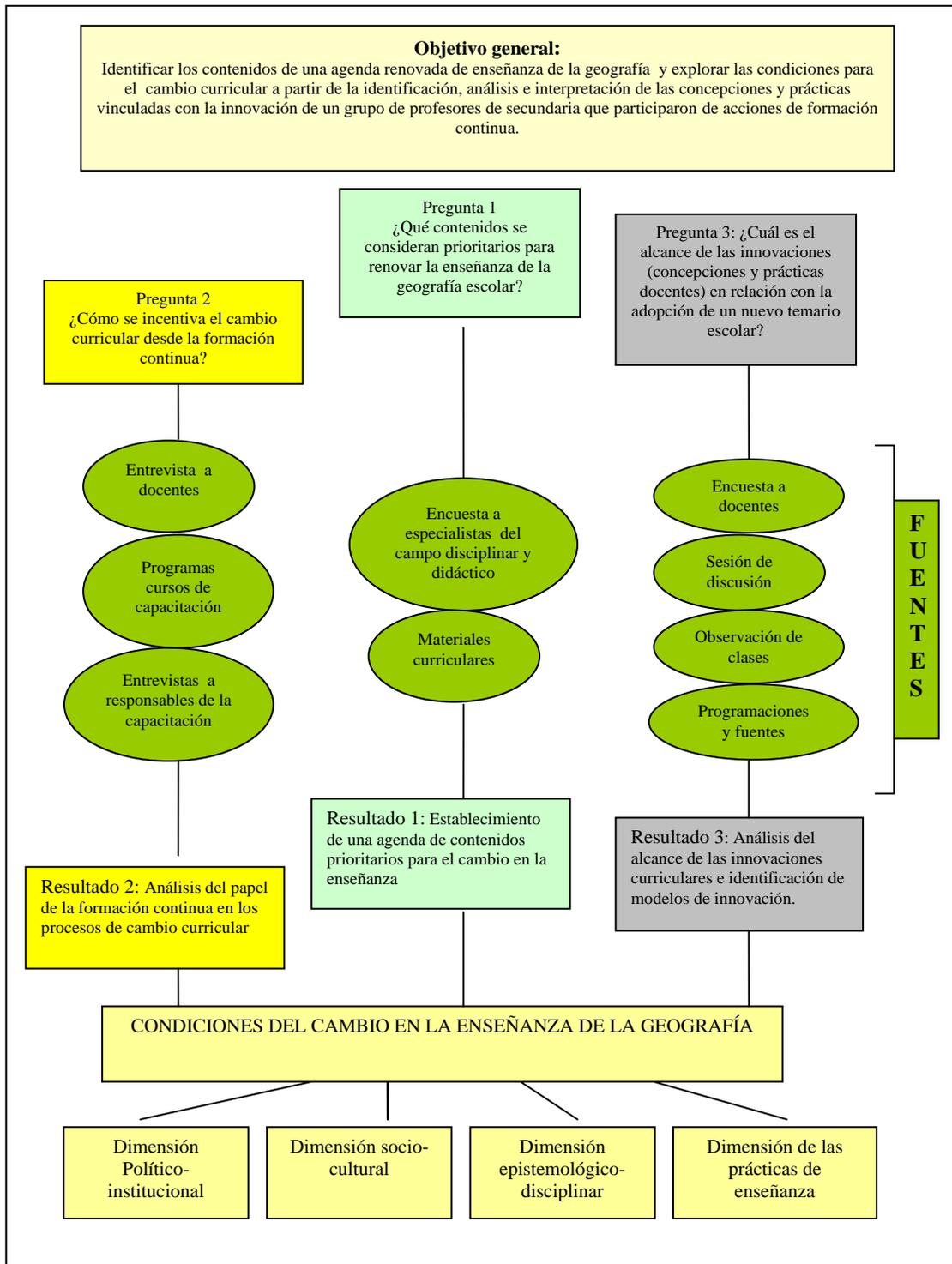
Etapa 1: Caracterización de las concepciones acerca de la innovación

En esta etapa se analizan las concepciones acerca de la innovación a partir de los relatos de las prácticas y se obtienen nuevos elementos para establecer las condiciones del cambio curricular.

Etapa 2: Elaboración de conclusiones

En esta etapa final se realiza una recapitulación de los resultados obtenidos en las distintas fases y etapas de la investigación y se elaboran las conclusiones referidas a las condiciones del cambio curricular

2.8 Esquema general de la tesis



PRIMERA PARTE: ¿QUÉ CONOCIMIENTOS SE CONSIDERAN ADECUADOS E INNOVADORES?

CAPÍTULO 3 LA AGENDA DE LA GEOGRAFÍA ACADÉMICA

Considerando que la didáctica de la geografía es un campo que se nutre, entre otras fuentes, de la actualización y validez de los contenidos disciplinares, explorar cómo se definen los temas desde la disciplina de referencia y cuáles son los problemas que preocupan a la geografía académica hoy, resulta un buen punto de partida en nuestra investigación. Porque indagar acerca de cómo se construye la agenda de las geografías contemporáneas y por dónde pasan las principales preocupaciones de los investigadores, nos ofrecerá:

- Un panorama de los principales problemas socio territoriales del mundo actual
- Un panorama de los principales enfoques y perspectivas de abordaje de esos problemas desde la geografía académica
- Un panorama de las fuentes y de los criterios con los que se establecen las prioridades de la agenda académica

Esta información resulta clave a los fines de nuestra investigación porque nos permitirá, en las etapas siguientes establecer en qué medida la agenda académica actual resulta una fuente clave en la selección de contenidos que realizan los docentes y si es válida la idea que el temario de la geografía académica debe reducirse o simplificarse al convertirse en contenido escolar.

3.1 Los temas y problemas socio territoriales priorizados

Los temas están tomados de la pregunta 1 de la encuesta a especialistas: *¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?* Se ordenaron según fueron priorizados en cada encuesta. Se adoptó la siguiente nomenclatura: E1-1.1 (Encuesta 1, pregunta 1, 1er. tema priorizado) o bien E2-1.2 (Encuesta 2, pregunta 1, 2do. tema priorizado). En total los especialistas listaron 78 temas, a saber:

Cuadro 7 Agenda académica: Temas y problemas priorizados por especialistas (por encuesta)

Temas y problemas priorizados	
1	Transformaciones de la Geografía Política actual (fragmentación territorial post guerra fría, redefinición de fronteras, la cuestión de la soberanía, etc.) Políticas territoriales y sus conflictos en los distintos niveles de gobierno. (E1-1.1) Capitalismo global y las transformaciones productivas y tecnológicas (E1-1.2) Desigual calidad de vida de la población en áreas centrales y periféricas (E1-1.3) Problemas ambientales a escala global, regional y global (E1-1.4)
2	Medio ambiente (E2-1.1) Problemas urbanos (E2-1.2) Geopolítica (E2-1.3) Dinámica económica global y exclusión social (E2-1.4) Patrimonio cultural y territorio (E2-1.5)
3	Estructura socio-territorial de las localidades y sus transformaciones (E3-1.1) Efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales (E3-1.2) Problemas ambientales (urbanos) (E3-1.3) Pobreza, exclusión, desigualdad y sus manifestaciones espaciales (E3-1.4) Estudios culturales (urbanos) (E3-1.5) Formas de organización y participación política del territorio (E3-1.6)
4	El proceso de artificialización progresiva de la naturaleza y la conformación del territorio (E4-1.1) La sustentabilidad de las ciudades metropolitanas del siglo XXI (E4-1.2)

	Las nuevas formas del trabajo y las nuevas regiones del mundo contemporáneo (E4-1.3)
5	Las desigualdades sociales (E5-1.1) La reestructuración del capitalismo y la organización del territorio (E5-1.2) Las relaciones local-global (E5-1.3) Los sistemas productivos y los problemas ambientales (E5-1.4) El Estado Nación como unidad de análisis geográfico (E5-1.5) Los procesos de integración regional y la conformación de unidades supranacionales de análisis geográfico (E5-1.6) Los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones espacio-tiempo (E5-1.7)
6	El proceso de globalización capitalista y sus particularidades históricas en sociedades desarrolladas y periféricas (E6-1.1) La desigualdad social (E6-1.2) Desocupación y cambios en el mundo del trabajo (E6-1.3) Problemas ambientales locales y globales (E6-1.4) Cambios en las formas de producción y localización de la producción (E6-1.5) Procesos de valorización diferencial del espacio (urbano y rural) (E6-1.6) Nuevos y viejos agentes económicos y sociales en el marco de las políticas neoliberales (E6-1.7)
7	Las cuestiones referidas al lugar, a las representaciones y a los modelos culturales (E7-1.1) El análisis del espacio económico a escala mundial y regional (E7-1.2) Globalización, metropolización y dialéctica concentración-diferenciación (E7-1.3) La cuestión ambiental orientada al campo de la intervención política (E7-1.4) Desarrollo sostenido. Riesgos naturales (E7-1.5) Geografía epidemiológica (E7-1.6) Geografía del paisaje (E7-1.7)
8	Movimientos migratorios y xenofobia (E8-1.1) Impacto espacial y social de la globalización (E8-1.2) Desigualdades entre países centrales y periféricos (E8-1.3) Integración de los Estados en bloques económicos (E8-1.4) Manejo de recursos naturales (E8-1.5) Relación Estado-nación (E8-1.6) Crecimiento urbano (E8-1.7)
9	Problemas de las economías regionales (E9-1.1). Áreas críticas (E9-1.2)
10	Polarización y profundización de las desigualdades sociales y económicas entre países centrales y periféricos (E10.1.1) Las migraciones en áreas centrales y periféricas. La xenofobia (E10-1.2) La sociedad del consumo y el manejo explotacionista de los recursos naturales (E10-

	<p>1.3) La distribución del poder en el nivel mundial. El nuevo imperialismo (E10-1.4) Integración de estados en bloques económicos (E10-1.5) Los problemas ambientales a escala global (E10-1.6) La dimensión cultural del proceso de globalización (E10-1.7) La reestructuración del capitalismo (E10-1.8) Los conflictos por la apropiación de los recursos naturales (E10-1.9)</p>
11	<p>Reestructuración económica y territorio (E11-1.1) Formación de bloques económicos y reestructuración geopolítica (E11-1.2) Globalización y transformaciones metropolitanas (E11-1.3) Problemáticas ambientales y de recursos naturales (E11-1.4) Gestión y desarrollo territorial a diversas escalas (E11-1.5) Exclusión social y desigualdades socio-territoriales (E11-1.6) Patrimonio territorial (cultural, natural, etc.) y turismo (E11-1.7)</p>
12	<p>Los procesos económicos, sociales, políticos y culturales de la globalización en general y, sobre todo, la observación del movimiento de globalización general en los niveles nacionales, regionales y locales (E12-1.1). Las redefiniciones territoriales derivadas de los TIC (E12-1.2) Las redefiniciones geopolíticas del “orden mundial” (E12-1.3) Las problemáticas ambientales y las implicancias del “cambio climático global” (E12-1.4) Las problemáticas del ordenamiento territorial y ambiental (E12-1.5) El conjunto de cuestiones conceptuales, teóricas, operacionales y de aplicabilidad de los SIGs y de los TIC. (E12-1.6)</p>
13	<p>Cuestiones Ambientales: relación población recursos naturales, implicancias político, económico, sociales y culturales (E13-1.1). Cuestiones Políticas: relación espacio-poder, transformaciones políticas recientes y redefinición de fronteras, conflictos étnico-religiosos (E13-1.2). Procesos simultáneos de descomposición y reforzamiento de los dominios territoriales de los estados (E13-1.3). Cuestiones económicas: organización de la economía mundial, papel de los estados, procesos de producción, distribución y consumo (E13-1.4. La tecnología y circulación como ámbito privilegiado de la economía. (E13-1.5) Cuestiones sociales: aspectos demográficos, sanitarios, educacionales, desigualdades sociales y espaciales. (E13-1.6) Cuestiones culturales: procesos económicos y sociales y discriminaciones de género, étnicas y religiosas (E13-1.7). Procesos políticos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural. (E13-1.8)</p>

3.2 Resultados agrupados según Ejes temático-problemáticos

A fin de establecer las prioridades académicas, se ha realizado un ranking de temas, agrupados por **Ejes temático-problemáticos**. Hemos optado por organizar los contenidos en torno a Ejes porque permiten la articulación lógica y epistemológica de temas que comparten preocupaciones, conceptos y métodos de la disciplina. De manera que al engazarlos alrededor de un área temática, intentamos englobarlos significativamente.

3.2.1 Los Ejes temático-problemáticos elaborados

Cada eje refiere a la problemática socio-territorial particular y a los conceptos específicos en que se inscriben cada uno de los temas seleccionados por los especialistas.

EJE A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial
EJE B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales
EJE C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global
EJE D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales
EJE E: Procesos de transformación urbana
EJE F: Procesos culturales y patrimonio territorial
EJE G: Gestión territorial y políticas territoriales

Una consideración especial merece el Eje E referido a los procesos de transformación urbana. Si bien dichos procesos podrían encuadrarse en el Eje A, la especificidad que a los estudios urbanos atribuyen muchos de los especialistas encuestados, nos llevó a definir un eje propio para las temáticas vinculadas con los cambios en las ciudades.

3.2.2 Agrupación de las elecciones según Ejes

Elecciones temáticas correspondientes al EJE A:

El proceso de globalización capitalista y sus particularidades históricas en sociedades desarrolladas y periféricas (E6-1.1)

Problemas de las economías regionales y áreas críticas (E9-1.1)

Reestructuración económica y territorio (E11-1.1)

Capitalismo global y las transformaciones productivas y tecnológicas (E1-1.2)

Los efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales (E3-1.2)

La reestructuración del capitalismo y la organización del territorio (E5-1.2)

El análisis del espacio económico a escala mundial y regional (E7-1.2)

Impacto espacial y social de la globalización (E8-1.2)

Las nuevas formas del trabajo y las nuevas regiones del mundo contemporáneo (E4-1.3)

Desocupación y cambios en el mundo del trabajo (E6-1.3)

Cambios en las formas de producción y localización de la producción (E6-1.5)

Procesos de valorización diferencial del espacio (urbano y rural) (E6-1.6)

Nuevos y viejos agentes económicos y sociales en el marco de las políticas neoliberales (E6-1.7)

Los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones espacio-tiempo (E5-1.7)

La reestructuración del capitalismo (E10-1.8)

Las redefiniciones territoriales derivadas de las TIC's (E12-1.2)

El conjunto de cuestiones conceptuales, teóricas, operacionales y de aplicabilidad de los SIGs (Sistemas de Información Geográfica) y de las nuevas TIC's (Nuevas Tecnologías de Comunicación e Información) (E12-1.6)

Cuestiones económicas: organización de la economía mundial, papel de los estados, procesos de producción, distribución y consumo (E13-1.4)

La tecnología y circulación como ámbito privilegiado de la economía. (E13-1.5)

Total: 19/78 elecciones para este eje (24,36%)

Elecciones temáticas correspondientes al EJE B:

Medio ambiente (E2-1.1)

El proceso de artificialización progresiva de la naturaleza y la conformación del territorio (E4-1.1)

Problemas ambientales (urbanos) (E3-1.3)

La sociedad del consumo y el manejo explotacionista de los recursos naturales (E10-1.3)

Problemas ambientales a escala global, regional y global (E1-1.4)

Los sistemas productivos y los problemas ambientales (E5-1.4)

La cuestión ambiental orientada al campo de la intervención política (E7-1.4)
Desarrollo sostenido. Riesgos naturales (E7-1.5)
Manejo de recursos naturales (E8-1.5)
Geografía epidemiológica (E7-1.6)
Los problemas ambientales a escala global (E10-1.6)
Los conflictos por la apropiación de los recursos naturales (E10-1.9)
Problemáticas ambientales y de recursos naturales (E11-1.4)
Las problemáticas ambientales y las implicancias del “cambio climático global” (E12-1.4)
Cuestiones Ambientales: relación población recursos naturales, implicancias políticas, económicas, sociales y culturales (E13-1.1).
Total: 14/78 elecciones para este eje (17,95%)

Elecciones temáticas correspondientes al EJE C:

Las desigualdades sociales (E5-1.1)
Polarización y profundización de las desigualdades sociales y económicas entre países centrales y periféricos (E10.1.1)
Movimientos migratorios y xenofobia (E8-1.1)
La desigualdad social (E6-1.2)
Las migraciones en áreas centrales y periféricas. La xenofobia (E10-1.2)
Desigual calidad de vida de la población en áreas centrales y periféricas (E1-1.3)
Desigualdades entre países centrales y periféricos (E8-1.3)
Dinámica económica global y exclusión social (E2-1.4)
Pobreza, exclusión, desigualdad y sus manifestaciones espaciales (E3-1.4)
Exclusión social y desigualdades socio-territoriales (E11-1.6)
Cuestiones sociales: aspectos demográficos, sanitarios, educacionales, desigualdades sociales y espaciales. (E13-1.6)
Total: 11/78 elecciones para este eje (14,10%)

Elecciones temáticas correspondientes al EJE D:

Transformaciones de la Geografía Política actual (fragmentación territorial post guerra fría, redefinición de fronteras, la cuestión de la soberanía territorial, etc.) (E1-1.1)
Formación de bloques económicos y reestructuración geopolítica (E11-1.2)
La geopolítica (E2-1.3)
Integración de los Estados en bloques económicos supranacionales (E8-1.4)
La distribución del poder en el nivel mundial. El nuevo imperialismo (E10-1.4)
Integración de estados en bloques económicos (E10-1.5)
El Estado Nación como unidad de análisis geográfico (E5-1.5)
Los procesos de integración regional y la conformación de unidades supranacionales de análisis geográfico (E5-1.6)

Relación Estado-nación (E8-1.6)

Áreas Críticas (E9-1.2)

Cuestiones Políticas: relación espacio-poder, transformaciones políticas recientes y redefinición de fronteras, conflictos étnico-religiosos (E13-1.2).

Procesos simultáneos de descomposición y reforzamiento de los dominios territoriales de los estados (E13-1.3).

Total: 12/78 elecciones para este eje (15,38%)

Elecciones correspondientes al EJE E:

Estructura socio-territorial de las localidades y sus transformaciones (E3-1.1)

Problemas urbanos (E2-1.2)

La sustentabilidad de las ciudades metropolitanas del siglo XXI (E4-1.2)

Las relaciones local-global (E5-1.3)

Globalización, metropolización, dialéctica concentración-diferenciación (E7-1.3)

Globalización y transformaciones metropolitanas (E11-1.3)

Crecimiento urbano (E8-1.7)

Total: 7/78 elecciones para este eje (8,97)

Elecciones correspondientes al EJE F

Las cuestiones referidas al lugar, a las representaciones y a los modelos culturales (E7-1.1)

Patrimonio cultural y territorio (E2-1.5)

Estudios culturales urbanos (E3-1.5)

Geografía del paisaje (E7-1.7)

La dimensión cultural del proceso de globalización (E10-1.7)

Patrimonio territorial (cultural, natural, etc.) y turismo (E11-1.7)

Cuestiones culturales: procesos económicos y sociales y discriminaciones de género, étnicas y religiosas (E13-1.7).

Procesos políticos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural. (E13-1.8)

Total: 8/78 elecciones para este eje (10,25)

Elecciones correspondientes al EJE G:

Políticas territoriales y sus conflictos en los distintos niveles de gobierno. (E1-1.1)

Formas de organización y participación política del territorio (E3-1.6)

Gestión y desarrollo territorial a diversas escalas (E11-1.5)

Las problemáticas del ordenamiento territorial y ambiental (E12-1.5)

Total: 4/78 elecciones para este eje (5,12%)

Cuadro 8 Agenda académica. Ejes priorizados (porcentaje de elecciones temáticas por Eje)

EJE	% de elecciones*	Prioridad en la Agenda Académica
A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial	24,36	1
B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales	17,95	2
D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales	15,38	3
C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global	14,10	4
F: Procesos culturales y patrimonio territorial	10,25	5
E: Procesos de transformación urbana	8,97	6
G: Gestión territorial y políticas territoriales	5,12	7

*Consideramos el total de elecciones como cien por ciento (100%)

3.3 Interpretación de resultados

Desde el punto de vista epistemológico-disciplinar, las temáticas relevadas dejan en evidencia que la concepción de la geografía como ciencia social es la que predomina entre los especialistas encuestados. Aún los temas que antes se presentaban como propios de la geografía física son abordados ahora desde una perspectiva que encuentra su punto de partida en la sociedad. Sin embargo, esta situación no quiere

decir que el conjunto de la producción geográfica argentina haya podido articular un discurso donde los análisis espaciales sean constitutivos de las teorías sociales. Este punto merece un análisis en profundidad, pero podemos adelantar diciendo que el calificativo de social se incorpora, a menudo, a modo de barniz, de modo declarativo desde el punto de vista discursivo, pues algunas producciones del campo local muestran que no siempre se ponen en juego ni se incorporan lo suficientemente al debate, conceptos, estrategias y recursos del pensamiento propios de los desarrollos recientes del conjunto de las disciplinas sociales.

Por otra parte, cabe señalar aquí que en años recientes, los discursos geográficos críticos de cuño marxista han sido cuestionados y comenzaron a surgir nuevos enfoques explicativos. En efecto, si bien el análisis marxista no desapareció en la geografía local, adquiere otros matices. De la certeza de que el espacio socialmente determinado constituía el centro del análisis geográfico, fueron apareciendo otras formulaciones, marxistas y no marxistas, que eligieron como objeto de estudio el lugar como espacio subjetivo y el territorio como expresión de dominio de los grupos de poder. Este enriquecimiento condujo a la necesidad de reformular categorías y conceptos a la luz de las contribuciones de la teoría social crítica. En el marco de los procesos de globalización, la geografía se ha enfrentado con la tarea de entender el espacio en un contexto muy complejo, por lo que conceptos como estado, nación, imperialismo, dependencia, centro o periferia comenzaron a ponerse en cuestión. Por este motivo, en buena parte de la producción académica local, las categorías espacio y tiempo se relativizan, pierden su significado absoluto, lineal y progresivo, dando lugar a las nociones de espacio como simultaneidad y tiempo como universalidad, que se concretizan en expresiones como desterritorialización (Ianni, 1992), desencaje (Giddens, 1991) o comprensión (Harvey, 1998). Las nuevas características del espacio en la contemporaneidad imponen a los teóricos de la geografía análisis que transiten entre lo local y lo global, entre realidad natural y social (Souza Cavalcanti, 2003)

Otra característica de la agenda académica elaborada por los especialistas es que las problemáticas presentadas parecen fundir problemas emergentes de la realidad en la actualidad con problemas construidos desde el campo disciplinar. En cuanto al correlato de estas

observaciones con vistas a la construcción de una agenda escolar, cabría preguntarse si esta fusión es la que define las problemáticas significativas a ser incorporadas en los temarios de la geografía a enseñar, porque es la que permite cumplir la función de crear y ampliar en los alumnos y alumnas las representaciones del mundo.

En relación con las diferencias observadas en la elección y jerarquización de los temas, cabe señalar que las mismas no son relevantes. En realidad, las diferencias observadas parecieran más bien dar cuenta de los sesgos de los propios investigadores en cuanto a formación y temas de investigación que ocupan su centro de interés.

En cuanto a la correspondencia entre los temas priorizados por los especialistas con las temáticas abordadas en los últimos congresos o encuentros de geógrafos internacionales -como los de la UGI (Unión de Geógrafos Internacional), la AGE (Asociación de Geógrafos Españoles) o el EGAL (Encuentro de Geógrafos de América Latina)-, es importante recordar que en esos congresos se agrupan comunidades geográficas localizadas en distintos contextos sociales, políticos y espaciales. Por este motivo, resulta difícil considerar la posibilidad de que las agendas académicas planteadas desde la Argentina den cuenta cabal de las preocupaciones que se hacen presentes en estos ámbitos académicos internacionales. Si bien se supone que los encuentros de la UGI nuclean a especialistas de distintos contextos, en realidad predominan las perspectivas anglosajonas y las de los países que encuentran en esas posturas teóricas y discusiones su principal fuente de inspiración. Los trabajos de los encuentros de la Geografía española muestran una geografía más aplicada, orientada a los temas ambientales y a los SIG's (Sistemas de Información Geográfica). Ambos perfiles de congresos se distancian de los trabajos presentados en los encuentros de geógrafos latinoamericanos (EGAL), ya que en estos últimos, la cuestión de los procesos sociales y económicos de exclusión se hace más presentes que en los otros.

Los resultados obtenidos en la pregunta 1 de la encuesta a especialistas que presentamos en los apartados anteriores se completan con las opiniones adicionales que tres de los encuestados manifestaron en sus respuestas. A continuación analizaremos esas respuestas de los tres

especialistas que voluntariamente se han explayado respecto del estado de la cuestión en torno a las prioridades temáticas de la geografía académica. Transcribimos a aquí los extractos más significativos:

Encuesta 3:

“Sería interesante preguntarse quién y cómo define “la agenda” de una disciplina (si tal cosa existe) y reflexionar sobre la “volatilidad” de las agendas en ciencias sociales en la década del 90 (¿y del 2000 también?), especialmente teniendo en cuenta que la educación básica de un individuo demanda alrededor de 12 años, de modo que los contenidos de enseñanza tendrán necesariamente una cierta “inercia” respecto a las agendas y modas disciplinarias; y éstas, a su vez, deberían tener cierta “autonomía” con respecto a las agendas y modas propuestas o impuestas por los medios de comunicación social.”

Encuesta 7:

“La amplitud de las preocupaciones de los geógrafos no es cosa nueva, sin embargo a partir del desdibujamiento de su especificidad - especificidad que se comenzó a delinear en la geografía clásica y que se abrió luego a las modelizaciones espaciales del neopositivismo, acercando la geografía aún más a la ciencia económica-, la temática de la geografía explotó en las más diversas direcciones. Establecer una agenda disciplinar en ese contexto no es entonces sencillo pero trataré de marcar lo que creo son las dos o tres tendencias principales en la manera de establecer los principales objetos de interés hoy dentro de la disciplina.

Primero, una serie de temas relacionados con la creciente influencia del pensamiento sociológico constructivista, con un marcado sesgo fenomenológico en nuestro caso, que se encuentra en las cuestiones que los geógrafos fueron agregando a sus libretos usuales. Esto, que en la sociología fue producto de los fracasos políticos del marxismo, por un lado, y de la crisis académica del funcionalismo norteamericano, por el otro, se presentó en la geografía más como una reacción al avance de la geografía cuantitativa que al dilema político del retroceso de los movimientos revolucionarios (ya que por lo general los geógrafos poco estuvieron comprometidos con estos últimos). Sin detenernos a analizar las causas del rechazo más o menos extendido a los enfoques cuantitativos, lo que aparece es un creciente vuelco a lo cualitativo, lo micro y en definitiva a algo vagamente psicologizante que tiende en definitiva a, por un lado, mantener a la geografía lejos de las cuestiones críticas estructurales (y mal se le podría pedir a los geógrafos meterse en eso ahora, cuando las otras disciplinas

sociales actúan de la misma forma) y, por otro lado, a desvincular a la geografía de la intervención en la planificación territorial. Las cuestiones referidas al lugar, a las representaciones, a los modelos culturales, etc., se vinculan a esto, acorde a cierto inmanentismo postmoderno dominante en las ciencias sociales que, apoyado en la constatación no siempre confesada de un supuesto, Fin de la historia (léase, de proyecto proletario o nacional de historia) permite evitar tanto al marxismo como a los esfuerzos de modelización formal. La intención de modelizar a niveles más amplios de territorio no desapareció del todo, pero propuestas tales como la coremática -que tiene el mérito de no deberle nada a ninguna otra disciplina - no parecen ir más lejos que el criticado formalismo matemático de los neopositivistas y hasta parecen incluso menos potentes. De hecho entonces las principales alternativas a esta primera línea pasan por otros lados.

Así, segundo, están quienes al no encontrar interés en aquella brecha dominante se vuelcan al análisis del espacio económico más en su escala mundial que regional o, en todo caso, planteando lo regional como fuertemente condicionado por lo global. Creo que en este dominio hay más neologismos que nuevos conceptos y muchos de ellos se explican por la imposibilidad política de referirse a los conceptos propios del marxismo y de la anatemizada teoría de la dependencia; que todavía podía tal vez seguir ofreciendo respuestas a partir de su propia crítica. No es este síntoma algo específico de la geografía, casi todo el universo de las ideologías académicas contemporáneas obliga a un repliegue de aquellos discursos. En consecuencia lo que se introduce de novedoso es más un esfuerzo de traducción vergonzante que de nuevas problemáticas. A esto se vinculan temas tales como la globalización, la metropolización y la dialéctica concentración- diferenciación que, sin embargo, al estar a menudo más o menos vaciados de crítica marxista al capitalismo como sistema fundado en la explotación del trabajo terminan siendo, cuando no descriptivos, circulares.

Por fin, tercero, lo ambiental permite a algunos volver al horizonte disciplinar esbozado por la geografía clásica (ya sea por el lado de la tradición regional francesa o la zonal alemana), a una geografía global para físicos y sociales introduciéndose además en una temática que desde la política actual goza de legitimidad ya que su aspecto eventualmente crítico puede fácilmente recuperarse en el plano de la gestión para una reproducción de las estructuras vigentes. En rigor, en este dominio, los geógrafos parecen tener más posibilidades en el campo de la intervención política que en el de la técnica dada la escasez relativa de la disciplina en los aspectos instrumentales específicos que quedan fundamentalmente del lado de los biólogos. El tema general del desarrollo sostenido está aquí adentro con todas sus derivaciones (impactos y ordenamiento de uso del suelo, preservación de áreas naturales, etc.) y circunfusos (riesgos naturales, geografía epidemiológica, geografía del paisaje

etc.). Cabe señalar que esta agenda es la que de hecho instala el establishment académico, lo que no significa que la geografía no deba, y pueda, trabajar otra larga serie de cuestiones cuya significación no es necesariamente la que impone la moda de los centros internacionales de la investigación (me refiero a aquello que tendría significación para la historia y que aparentemente; ya fue: la clase y la nación).”

Encuesta 12:

“La agenda disciplinar actual es muy amplia, lo cual pone de relieve la profundización y extensión de su dominio en términos intra-inter y transdisciplinarios, acorde con los procesos de complejización de los saberes y el desdibujamiento (carácter borroso) de perfiles excluyentes de los dominios disciplinarios. En tal sentido podríamos afirmar que hay un creciente proceso de totalización disciplinario en paralelo con los procesos de globalización, es decir, procesos en los que ciertas tradiciones temáticas son puestas en relación con otras de la mano de la complejización de las prácticas. Interpreto que el proceso de complejización y desdibujamiento o “borroneo” de los “objetos disciplinarios” - utilizo tales expresiones en reconocimiento de cierta hegemonía en las discursividades disciplinarias de las ciencias empíricas - expresa en rigor el redescubrimiento tímido del carácter dialéctico de la realidad. Milton Santos, en un documento editado por la UNESCO en 1982, decía que hubo un tiempo que los geógrafos críticos debíamos hacer esfuerzos para demostrar que la realidad en general y la geografía en particular, era/es dialéctica. En la actualidad es la realidad misma que fuerza a los científicos y a los geógrafos a pensar dialécticamente (...).

En general pareciera que no hay temas realmente nuevos en la agenda en la última década. Pareciera que la actitud predominante consiste en el cambio de mirada epistemológica o conceptual sobre los temas ya consagrados. De hecho muchos temas que hoy se reconocen formando parte del “tema de la globalización” fueron abordados por las diferentes ramas de la geografía general y geografía regionales. En tal sentido, lo verdaderamente nuevo son las formas hiperdesarrolladas y mundializadas de los mercados capitalistas y la obvia dominación -no siempre hegemónica- de EEUU y sus aliados mundiales. No obstante, con raras excepciones, se advierte en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales un notorio resguardo para hablar con claridad y objetividad sobre estos temas. A tal efecto el repertorio de la enseñanza solamente muestra procesos de globalización notoriamente fetichistas.”

De estas opiniones se desprenden cuestiones de interés para caracterizar la agenda de la geografía académica. Por una parte, la idea que la misma se construye a partir de las urgencias propias de la realidad social, política y económica actual. Situación que a su vez hace que las agendas puedan resultar “volátiles” (Encuesta 3) o cambiantes. Vinculado a ello, otra cuestión se refiere al hecho que la agenda académica actual resulte impregnada de ciertas “modas disciplinarias” y también influida por modas propuestas, o impuestas, por los medios de comunicación.

Por otra parte, de los extractos anteriores surge que la agenda académica daría cuenta más que de nuevos temas, de una renovación epistemológica de los temas que siempre han preocupado a la geografía. Para uno de los especialistas, se trataría del creciente proceso de totalización disciplinario (en paralelo con los procesos de globalización) en el que ciertas tradiciones temáticas son puestas en relación con otras, de la mano de la complejización de las prácticas. La complejización y el desdibujamiento de los “objetos disciplinarios”, expresaría el “redescubrimiento tímido” del carácter complejo y dinámico de la realidad.

En el plano metodológico, la agenda académica refleja el creciente vuelco a lo “cualitativo”, lo “local”, hecho que para los marxistas mantendría a la geografía lejos de las cuestiones críticas estructurales. Desde esta perspectiva, la llamada explosión de neologismos y el repliegue de los discursos marxistas condicionarían, en buena medida, el temario de la geografía académica actual, dada la imposibilidad política de referirse a sus conceptos, ante el retroceso de los movimientos revolucionarios

3.3.1 Consulta a experta seleccionada

A fin de validar los resultados anteriores y obtener elementos de reflexión y criterios complementarios para la elaboración de conclusiones respecto de la agenda académica actual, se ha realizado una nueva consulta a la Dra. Perla Zusman, quien ha sido una de las expertas del grupo encuestado (ver su CV en el anexo IV). Esta consulta, realizada mediante una entrevista, nos permite una triangulación en el proceso de análisis de los datos. Es decir, la experta participa en el proceso de interpretación de la información obtenida del cuestionario, ejerciendo como mediadora

entre las respuestas de los especialistas y la interpretación preliminar de las mismas (triangulación).

Pregunta: ¿Es posible que la priorización de los temas que realizaron los especialistas haya sido desde las particularidades y urgencias del contexto socio económico y político argentino y/o latinoamericano y que por lo tanto no resulte tan en sintonía con las agendas “del Norte”?

Respuesta: *Las agendas propuestas por los/las especialistas se adaptan a los contextos latinoamericanos, particularmente al permitir discutir la cuestión de las desigualdades sociales. Una agenda del Norte, seguramente incorporaría en lugar de cuestión de las desigualdades sociales, la cuestión de las identidades. De todas maneras, la mera enunciación de la agenda no nos permite dar cuenta de la posibilidad de su adecuación a las particularidades y urgencias del contexto socioeconómico. Cada uno de los temas propuestos podría ser tratado de forma diferenciada desde el Norte o en el ámbito latinoamericano.*

Pregunta: ¿Sobre la base de los resultados obtenidos, considera que existe un consenso entre los especialistas del campo disciplinar acerca de los temas y problemas que forman parte de la agenda de la geografía académica actual? ¿Es posible hablar de geografía académica o más bien de “geografías académicas”?

Respuesta: *Quizás existe más consenso en los temas que son relevantes para ser enseñados que en aquellas preocupaciones que forman parte de la agenda académica actual. Cada vez se habla más de geografías, de historias. Quizás nunca existió tal consenso, pero siempre apareció una postura que aparecía como hegemónica y que invisibilizaba otras. Frente a las posturas epistemológicas actuales que sostienen el carácter parcial, situado y provisorio del conocimiento resulta difícil seguir defendiendo la existencia de una única geografía académica. Esto no significa, sin embargo, que existan saberes que continúen siendo excluidos del campo institucional.*

Pregunta: ¿En qué medida considera que la agenda disciplinar orienta las prioridades de enseñanza para las ciencias sociales, geografía en la escuela secundaria? ¿Hasta qué punto el contenido escolar puede resultar una reducción-simplificación del saber académico?

Respuesta: *La geografía académica históricamente ha incentivado la renovación de los contenidos y métodos utilizados en la Geografía enseñada. El término simplificación-reducción se distancia del de significación. El trabajo de aquellos que se desempeñan en la educación secundaria y primaria requeriría manejar*

los conocimientos académicos y los requerimientos de la enseñanza (incluye en ello problematizar los intereses de los alumnos para poder construir conocimientos/ representaciones críticos sobre el mundo actual) para escoger aquellos temas, problemas, métodos, o crear otros que permitan que la disciplina cumpla la función que se espera en la educación. El campo de la enseñanza no debería ser solo un ámbito de reproducción de contenidos sino de creación de nuevos conocimientos y de desarrollo de líneas de investigación que trabajen con la información que ofrece la realidad, con la geografía académica y con el ámbito educativo. Temo que la geografía académica no puede responder a los requerimientos de un ámbito social construido de otra manera.

Pregunta: ¿Qué opinión le merecen las afirmaciones extraídas de las encuestas 3, 7 y 12 y cómo las relaciona con la geografía enseñada?

Afirmación: La agenda se construye a partir de las urgencias propias de la realidad social, política y económica actual. Hecho que a su vez hace que las agendas sean muy cambiantes.

Respuesta: *Es verdad que los tiempos de los procesos actuales se han acelerado. De todas maneras soy partidaria de que no solo la agenda académica de cuenta de esta aceleración y que sea necesario cambiarla con cierta periodicidad, sino que también la agenda escolar la atienda. De lo contrario, la agenda de la enseñanza se torna extemporánea, anacrónica; además que pierde significatividad para los alumnos.*

Afirmación: La agenda académica actual está impregnada de “modas” disciplinarias y también influida por “modas” propuestas o impuestas por los medios de comunicación.

Respuesta: *Es muy difícil establecer qué tipo de conocimiento es moda y qué tipo de conocimiento es clásico. Estudios que hoy parecen ser moda, en un futuro quizás se tornen clásicos. Las modas responden a un contexto social y político también. La información que surge de los medios de comunicación puede ser un buen punto de partida para problematizar la realidad.*

En realidad esta afirmación supone que la agenda no da espacio para producir un conocimiento crítico. De nuevo, esto tiene que ver más con la forma en que se trabajen los contenidos de la agenda. La información de los medios puede ser

un punto de partida para incentivar la problematización y que deje en evidencia los supuestos con que se manejan los medios de comunicación.

Afirmación: La agenda académica da cuenta más de una renovación epistemológica de los temas que siempre han preocupado a la geografía, que de nuevos problemas socio-territoriales

Respuesta: *La afirmación supone que los problemas socio territoriales dan cuenta de una realidad empírica independientemente de las posturas teóricas desde donde estos son formulados. Creo que es imposible realizar este distanciamiento, los problemas socio territoriales a partir del mismo momento en que son formulados, son construidos teóricamente. Supongo que el autor de la afirmación defiende un aggiornamento de la agenda. Mi conocimiento no concuerda con tal distanciamiento, particularmente, no veo un distanciamiento entre discurso epistemológico y formulación de problemas territoriales.*

Afirmación: La agenda da cuenta del creciente proceso de totalización disciplinario en paralelo con los procesos de globalización. Se trataría de procesos en los que ciertas tradiciones temáticas son puestas en relación con otras de la mano de la complejización de las prácticas. La complejización y el desdibujamiento de los “objetos disciplinarios” expresa, en rigor, el redescubrimiento tímido del carácter dialéctico de la realidad.

Respuesta: *Esta reflexión contrastaría con la anterior, en la medida que supone que la disciplina es afectada en su proceso de producción de conocimiento por las transformaciones sociales y políticas, que estos resignificarían la propia tradición. Para el autor de esta afirmación, son estos cambios los que habrían motivado los cambios que se observan hoy en los abordajes de los temas de la agenda disciplinaria. Sin embargo, podría decir lo siguiente, en realidad, junto con los procesos de globalización y en el marco posmoderno se ha “perdido la fe” en teorías totalizadoras. El desdibujamiento de los objetos disciplinarios en la geografía enseñada quizás sea anterior al académico al ser la geografía la que históricamente ha ofrecido contenidos antropológicos, sociológicos, económicos. Creo que la multiplicidad de autores que aparecen en los libros de texto también refleja un interés por trabajar con especialistas en cada temática que en general ¿Esto significa desdibujamiento de objetos disciplinarios?*

Por otro lado, no tengo claro que las prácticas de hoy sean más complejas que las de antes, quizás hoy desde el campo teórico-epistemológico se busca dar cuenta de estas complejidades y este sea el desafío mientras que antes se

buscaba simplificarla. En síntesis, a pesar del interés del autor por enfatizar los efectos de los cambios sociales en los abordajes disciplinarios podría afirmar que, en realidad la agenda actual trabaja con temas que permitan aproximarse a las transformaciones de la realidad y que ello, como afirmaba en la pregunta anterior, se acompaña de propuestas teóricas ad-hoc. Pensemos que la geografía históricamente y a través de distintas propuestas –la geografía regional es una de ellas- ha perseguido la totalidad.

Afirmación: La agenda actual da cuenta del creciente vuelco a lo “cualitativo”, lo “local”, lo que mantiene a la geografía lejos de las cuestiones críticas estructurales

Respuesta: *Es claro que la afirmación tiene que ver con determinados abordajes académicos, más que con abordajes de la geografía enseñada. Mi conocimiento de los libros de texto no me permite llegar a esta conclusión, por el contrario, tanto los contenidos como los procedimientos combinan local-global, procedimientos cualitativos con cuantitativos.*

Afirmación: La explosión de neologismos y el repliegue de los discursos marxistas caracterizan la agenda académica actual, dada la imposibilidad política de referirse a sus conceptos ante el retroceso de los movimientos revolucionarios

Respuesta: *Vinculando esta afirmación con la geografía enseñada, me pregunto ¿La agenda de la geografía enseñada, alguna vez dio cuenta de los discursos marxistas o de los procesos de los movimientos revolucionarios? ¿Los movimientos revolucionarios han retrocedido o se han resignificado? ¿Los piqueteros, los movimientos antiglobalización, que son?*

Uno puede usar los conceptos de clase, trabajo, capital ya que forman parte de la teoría social. Me parece que las categorías de trabajo y capital aparecen en los textos escolares. La categoría de luchas de clases quizás no está presente.

En general los conceptos cuando son introducidos en la currícula escolar tienen que ser articulados con los otros que forman el esquema conceptual, ello me impide hablar de neologismos.

¿Esta afirmación nos llevaría a pensar que los estudiantes recibirán en la geografía las fuentes para elaborar una teoría revolucionaria? ¿o se espera que el sujeto se torne en un revolucionario? Ofrecer herramientas para elaborar un pensamiento crítico, también es la forma de formar sujetos revolucionarios, se usen o no categorías marxistas.

3.4 Conclusiones parciales: los temas de la agenda académica

¿Cuáles son los temas y problemas socio territoriales que forman parte de la agenda académica actual? Las principales preocupaciones de la geografía académica actual se articulan alrededor los siguientes ejes temático-problemáticos y de acuerdo con el siguiente orden de prioridad.

- 1.- Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial
- 2.- Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales
- 3.- Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales
- 4.- Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global
- 5.- Procesos culturales y patrimonio territorial
- 6.- Procesos de transformación urbana
- 7.- Gestión territorial y políticas territoriales

¿Existe consenso entre los especialistas del campo académico acerca de los contenidos de dicha agenda? Las temáticas y problemáticas de la agenda académica dejan en evidencia que la concepción de la geografía como una ciencia social es la que predomina en el campo académico local. También que las cuestiones que forman parte de la agenda de la geografía académica funden problemáticas socio territoriales emergentes de la realidad actual con problemáticas construidas desde el campo disciplinar.

Los problemas socio territoriales incluidos en la agenda académica dan cuenta de una realidad empírica que no es independiente de las posturas teóricas desde donde esos problemas son formulados. Es imposible realizar este distanciamiento, porque los problemas socio territoriales -a partir del mismo momento en que son formulados- se construyen teóricamente. En consecuencia, la agenda académica actual trabaja con temas que permiten una aproximación a las transformaciones de la realidad a partir de propuestas teóricas *ad-hoc* que involucran distintas

perspectivas analíticas así como procedimientos cualitativos como cuantitativos.

Los temas y problemas de la agenda académica se adaptan en buena medida a los contextos latinoamericanos, particularmente al permitir discutir la cuestión de las desigualdades sociales. Una agenda construida desde el norte discutiría además la cuestión de las identidades, aunque en años recientes esas preocupaciones también han comenzado a incorporarse en los estudios latinoamericanos.

Dado que las modas temáticas responden a un contexto social y político, es muy difícil establecer qué tipo de conocimiento abordado desde la agenda académica es “moda” y qué tipo de conocimiento es “clásico”. Lo importante es que la agenda académica da espacio para producir un conocimiento crítico, y esto se relaciona más que con el enunciado de los temas, con la forma en que se trabajan y se analizan los contenidos de la agenda.

Finalmente, frente a las posturas epistemológicas actuales que sostienen el carácter parcial, situado y provisorio del conocimiento, los resultados obtenidos en esta primera parte de la investigación revelan la imposibilidad de sostener la existencia de una única geografía académica.

CAPÍTULO 4 NUEVOS TEMAS PARA LA GEOGRAFÍA ESCOLAR

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las encuestas a especialistas acerca de los temas más relevantes para ser enseñados, así como los resultados obtenidos del cruce con los contenidos que se abordan en los materiales curriculares innovadores. Asimismo se analizan los criterios con que los especialistas seleccionan los contenidos de enseñanza y se intenta detectar qué problemas relacionados con estas decisiones didácticas deberían atenderse a la hora de impulsar procesos de innovación curricular.

La idea en esta etapa de la investigación ha sido construir, por distintas vías, el elenco de contenidos que prioritariamente debería trabajarse en la escuela secundaria para propiciar procesos de innovación en la enseñanza de la geografía.

En el apartado 4.1 se presentan los resultados de las elecciones temáticas realizadas por los especialistas así como se analizan los criterios con los que han priorizado los temas elegidos para la agenda escolar.

En el apartado 4.2 se realiza un cruce de los resultados obtenidos anteriormente con la información que brindan los materiales curriculares innovadores. Esto es, considerando la presencia de los temas que fueron seleccionados por los especialistas en los materiales curriculares innovadores que tienen mayor circulación entre los docentes. Como resultado de esta operación metodológica se construye la nueva agenda de temas para una enseñanza innovadora de la geografía.

4.1 Temas y problemas socio territoriales priorizados para la enseñanza

En este apartado se presentan los resultados de las elecciones temáticas realizadas por los especialistas para su enseñanza en la escuela secundaria y se analizan los criterios con los que han priorizado los temas.

4.1.1 Temas priorizados

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las preguntas 2 y 3 de la encuesta a especialistas: 2) *¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria? y 3) Explique brevemente los motivos de su selección.*

El paréntesis corresponde al código de respuesta, que sigue la nomenclatura adoptada y ejemplificada en el apartado 3.1. Al final se indica la relación entre los temas priorizados para la enseñanza y los temas seleccionados para la agenda académica.

Encuesta 1

Las transformaciones políticas del mundo actual (E1-2.1)

El capitalismo global y las transformaciones productivas y tecnológicas (E1-2.2)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 2/3 (prioriza 2 temas para la enseñanza de los 3 que indicó para la agenda académica)

Encuesta 2

Dinámica económica global y exclusión social (E2-2.1)

Patrimonio cultural y territorio (E2-2.2)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 2/5

Encuesta 3

Estructura socio-territorial de las localidades (¿urbanas?) y sus transformaciones (E3-2.1)

Efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales (E3-2.2)

Problemática ambiental urbana (E3-2.3)

Pobreza, exclusión, desigualdad y sus manifestaciones espaciales (E3-2.4)

Estudios culturales urbanos (E3-2.5)

Formas de organización y participación política en el territorio (E3-2.6)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 6/6

Encuesta 4

El proceso de artificialización progresiva de la naturaleza y la conformación del territorio (E4-2.1)

La sustentabilidad de las ciudades metropolitanas del siglo XXI (E4-2.2)

Las nuevas formas de trabajo y las nuevas regiones del mundo contemporáneo (E4-2.3)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 3/3

Encuesta 5

Las desigualdades sociales (E5-2.1)

La reestructuración del capitalismo y la organización del territorio (E5-2.2)

Las relaciones local – global (E5-2.3)

Los sistemas productivos y los problemas ambientales (E5-2.4)

El Estado Nación como unidad de análisis geográfico (E5-2.5)

Los procesos de integración regional y la conformación de unidades supranacionales de análisis geográfico (E5-2.6)

Los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones espacio-tiempo (E5-2.7)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 7/7

Encuesta 6

El proceso de globalización capitalista y sus particularidades históricas en sociedades desarrolladas y periféricas (E6-2.1)

La desigualdad social (E6-2.2)

Desocupación y cambios en el mundo del trabajo (E6-2.3)

Problemas ambientales locales y globales (E6-2.4)

Cambios en las formas de producción y localización de la producción (E6-2.5)

Procesos de valorización diferencial del espacio (urbano y rural) (E6-2.6)

Nuevos y viejos agentes económicos y sociales en el marco de las políticas neoliberales (E6-2.7)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica pero distribuidos a los largo de toda la secundaria

Relación con agenda académica: 6/6

Encuesta 7

Geografía general no inventarial. Génesis del planeta. Grandes tipos de paisajes naturales, su artificialización actual (E7-2.1)

Los recursos, explotación, consumo y conflictos resultantes (agotamiento, contaminación) (E7-2.2)

La distribución de la población en el mundo. Diferencias estructurales y de movilidad (E7-2.3)

Actividades económicas y diferencial de riquezas (E7-2.3)

Diferencias y desigualdades socio-culturales y políticas. (E7-2.4)

Énfasis en la pequeña escala cartográfica, pero estableciendo relaciones entre la Argentina y el contexto mundial y comparaciones de casos a escala nacional y escala local/regional (E7-2.5)

La formulación de los temas es distinta a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: sin relación

Encuesta 8

Impacto espacial y social de la globalización (E8-2.1)

Desigualdades entre países centrales y periféricos (E8-2.2)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 2/7

Encuesta 9

La rediscusión del territorio y la regionalización en la Argentina (E9-2.1)

Los problemas de soberanía efectiva en los espacios semivacíos (Mar Argentino, Patagonia, Chaco etc) (E9-2.2)

La formulación de los temas es distinta a los de la agenda académica

Relación agenda académica: 2/2

Encuesta 10

Las crecientes desigualdades sociales y económicas entre los países centrales y periféricos (E10-2.1)

Las migraciones entre áreas centrales y áreas periféricas. La xenofobia (E10-2.2)

La distribución del poder en el sistema mundo (E10-2.3)

La sociedad del consumo y el manejo explotacionista de los recursos naturales (E10-2.4)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica.

Relación con agenda académica: 4/8

Encuesta 11

Bloques económicos y reestructuración geopolítica (E11-2.1)

Exclusión social y desigualdades socio territoriales (E11-2.2)

Patrimonio territorial (cultural, natural, etc.) y Turismo (E11.2.3)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación con agenda académica: 3/7

Encuesta 12

La geopolítica como ejercicio de los requerimientos del principio de desarrollo desigual, combinado y contradictorio entre los diferentes actores sociales (E12-2.1)

La cuestión de los derechos territoriales y ambientales (E12-2.2.)

La problemática del desarrollo geográfico desigual, combinado y contradictorio del "desarrollo humano" (PNUD). (E12-2.3)

La geopolítica presente en todos los niveles o escalas de análisis: las "geografías de la cotidianidad". (E12-2.4)

Las mediaciones esenciales entre actividad económica, estructura económica y situaciones geográficas: de como la economía determina los procesos geográficos y de como los procesos geográficos redefinen las relaciones económicas. Las diferentes escalas, la escala cotidiana (E12-2.5)

El uso de las geografías: conocimiento y habilidades para que los alumnos (la gente en general) sepa “moverse” y usar la geografía real (E12-2.6)

La gestión, ordenamiento o planificación local, urbana, regional, provincial y nacional, (“gestión geográfica”) (E12-2.7)

Enseñanza de los TICs, incluyendo los medios de comunicación masivos (Televisión, diarios, revistas, etc.) (E12-2.8)

La formulación de los temas es distinta a los de la agenda académica, aunque están en consonancia

Relación con agenda académica: 6/6

Encuesta 13

Cuestiones Ambientales: relación población recursos naturales, implicancias político, económico, sociales y culturales. (E13-2.1)

Cuestiones Políticas: relación espacio-poder, transformaciones políticas recientes y redefinición de fronteras, conflictos étnico-religiosos (E13-2.2).

Procesos simultáneos de descomposición y reforzamiento de los dominios territoriales de los estados (E13-2.3).

Cuestiones económicas: organización de la economía mundial, papel de los estados, procesos de producción, distribución y consumo (E13-2.4).

La tecnología y circulación como ámbito privilegiado de la economía. (E13-2.5)

Cuestiones sociales: aspectos demográficos, sanitarios, educacionales, desigualdades sociales y espaciales. (E13-2.6)

Cuestiones culturales: procesos económicos y sociales y discriminaciones de género, étnicas y religiosas (E13-2.7)

Procesos políticos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural. (E13-2.8)

La formulación de los temas es igual a los de la agenda académica

Relación agenda académica: 8/8

Cuadro 9 Relación de los temas priorizados por especialistas para la enseñanza con la agenda académica

Nº	a	b	c	d	e	R
1			X			2/3
2				X		2/5
3	X					6/6
4	X					3/3
5	X					7/7
6	X					6/6
7					X	S/R
8				X		2/7
9	X					2/2
10				X		4/8
11				X		3/7
12		X				6/6
13	X					8/8
Total	6	1	1	4	1	

a: Selecciona todos los temas de la agenda académica y los prioriza en el mismo orden para la enseñanza

b: Selecciona todos los temas de la agenda académica pero prioriza en distinto orden

c: Selecciona algunos temas de la agenda académica y los prioriza en el mismo orden

d: Selecciona algunos temas de la agenda académica y los prioriza en distinto orden

e: Selecciona algunos temas de la agenda académica y otros que no están en dicha agenda

R: Relación agenda académica/agenda escolar

S/R: Sin relación

- Columna a: del total de encuestados, seis (6) especialistas seleccionan y priorizan para la agenda escolar los mismos temas que para la agenda académica (encuestas nº 3, 4, 5, 6, 9 y 13)

- Columna b: en un solo caso se opta por seleccionar todos los temas de la agenda académica y priorizarlos en distinto orden para la enseñanza (encuesta nº 12)
- Columna c: en un solo caso se opta por seleccionar algunos de los temas de la agenda académica y priorizarlos en igual orden (encuesta nº 1)
- Columna d: del total de encuestados, cuatro (4) especialistas seleccionan para la enseñanza sólo algunos de los temas de la agenda académica, priorizándolos en distinto orden (encuestas nº 2, 8, 10,11)
- Columna e: en un solo caso se opta por seleccionar algunos temas de la agenda académica y otros que no estarían en dicha agenda (encuesta nº 7)

4.1.2 Temas agrupados según Ejes

A fin de establecer las prioridades temáticas para la enseñanza, se han agrupado las 64 elecciones de los especialistas en función de los mismos Ejes temático-problemáticos con los que se agruparon en la agenda académica dado que, salvo en un caso, todos ellos seleccionaron temas incluidos en dicha agenda académica, incluso formulados de la misma manera.

EJE A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial

El capitalismo global y las transformaciones productivas y tecnológicas (E1-2.2)

Efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales (E3-2.2)

Las nuevas formas de trabajo y las nuevas regiones del mundo contemporáneo (E4-2.3)

La reestructuración del capitalismo y la organización del territorio (E5-2.2)

Los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones espacio-tiempo (E5-2.7)

El proceso de globalización capitalista y sus particularidades históricas en sociedades desarrolladas y periféricas (E6-2.1)

Desocupación y cambios en el mundo del trabajo (E6-2.3)

Cambios en las formas de producción y localización de la producción (E6-2.5)

Procesos de valorización diferencial del espacio (urbano y rural) (E6-2.6)

Nuevos y viejos agentes económicos y sociales en el marco de las políticas neoliberales (E6-2.7)

Actividades económicas y diferencial de riquezas (E7-2.3)

Impacto espacial y social de la globalización (E8-2.1)

Las mediaciones esenciales entre actividad económica, estructura económica y situaciones geográficas: de como la economía determina los procesos geográficos y de como los procesos geográficos redefinen las relaciones económicas. Las diferentes escalas, entre ellas la cotidiana (E12-2.5)

Cuestiones económicas: organización de la economía mundial, papel de los estados, procesos de producción, distribución y consumo (E13-2.4)

Las TICs, incluyendo los medios de comunicación masivos (Televisión, diarios, revistas, etc.). (E12-2.8)

La tecnología y circulación como ámbito privilegiado de la economía. (E13-2.5)

Total: 16/64 elecciones para este eje (25%)

EJE B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales

Problemática ambiental urbana (E3-2.3)

El proceso de artificialización progresiva de la naturaleza y la conformación del territorio (E4-2.1)

Los sistemas productivos y los problemas ambientales (E5-2.4)

Problemas ambientales locales y globales (E6-2.4)

Los recursos, explotación, consumo y conflictos resultantes (agotamiento, contaminación, etc.) (E7-2.2)

La sociedad del consumo y el manejo explotacionista de los recursos naturales (E10-2.4)

Cuestiones Ambientales: relación población recursos naturales, implicancias político, económico, sociales y culturales. (E13-2.1)

Total: 7/64 elecciones para este eje (10,94%)

EJE C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global

Dinámica económica global y exclusión social (E2-2.1)

Pobreza, exclusión, desigualdad y sus manifestaciones espaciales (E3-2.4)

Las desigualdades sociales (E5-2.1)

La desigualdad social (E6-2.2)

La distribución de la población en el mundo. Diferencias estructurales y de movilidad (E7-2.3)

Diferencias y desigualdades socio culturales y políticas (E7-2.5)

Impacto espacial y social de la globalización (E8-2.1)

Desigualdades entre países centrales y periféricos (E8-2.2)

Las crecientes desigualdades sociales y económicas entre los países centrales y periféricos (E10-2.1)

Las migraciones entre áreas centrales y periféricas. La xenofobia (E10-2.2)

Exclusión social y desigualdades socio territoriales (E11-2.2)

La problemática del desarrollo geográfico desigual, combinado y contradictorio del "desarrollo humano" (PNUD). (E12-2.3)

Cuestiones sociales: aspectos demográficos, sanitarios, educacionales, desigualdades sociales y espaciales. (E13-2.6)

Total: 13/64 elecciones para este eje (20,31%)

EJE D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales

Las transformaciones políticas del mundo actual (E1-2.1)

El Estado Nación como unidad de análisis geográfico (E5-2.5)

Los procesos de integración regional y la conformación de unidades supranacionales de análisis geográfico (E5-2.6)

Áreas críticas (E9-1.2)

Diferencias y desigualdades socio-culturales y políticas. (E7-2.5)

La rediscusión del territorio y la regionalización en la Argentina (E9-2.1)

Los problemas de soberanía efectiva en los espacios semivacíos (Mar Argentino, Patagonia, Chaco etc) (E9-2.2)

La distribución del poder en el sistema mundo (E10-2.3)

Bloques económicos y reestructuración geopolítica (E11-2.1)

La geopolítica como ejercicio de los requerimientos del desarrollo desigual, combinado y contradictorio entre los diferentes actores sociales (E12-2.1)

La cuestión de los derechos territoriales y ambientales (geográficos) (E12-2.2.)

La geopolítica presente en todos los niveles o escalas de análisis: las "geografías de la cotidianidad". (E12-2.4)

Cuestiones Políticas: relación espacio-poder, transformaciones políticas recientes y redefinición de fronteras, conflictos étnico-religiosos (E13-2.2)

Procesos simultáneos de descomposición y reforzamiento de los dominios territoriales de los estados (E13-2.3).

Total: 14/64 elecciones para este eje (21,86%)

EJE E: Procesos de transformación urbana

Estructura socio-territorial de las localidades (¿urbanas?) y sus transformaciones (E3-2.1)

La sustentabilidad de las ciudades metropolitanas del siglo XXI (E4-2.2)

Las relaciones local – global (E5-2.3)

Total 3/64 elecciones para este eje (4,69%)

EJE F: Procesos culturales y patrimonio territorial

Patrimonio cultural y territorio (E2-2.2)

Estudios culturales urbanos (E3-2.5)

Diferencias y desigualdades socio-culturales y políticas (E7-2.5)

Patrimonio territorial (cultural, natural, etc.) y Turismo (E11.2.3)

Cuestiones culturales: procesos económicos y sociales y discriminaciones de género, étnicas y religiosos. (E13-2.7)

Procesos políticos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural. (E13-2.8)

Total: 6/64 elecciones para este eje (9,38%)

EJE G: Gestión territorial y políticas territoriales

Formas de organización y participación política en el territorio (6) (E3-2.6)

La gestión, ordenamiento o planificación local, urbana, regional, provincial y nacional, (“gestión geográfica”) (E12-2.7)

Total: 2/64 elecciones para este eje (3,13%)

Otros:

Geografía general no inventarial. Génesis del planeta. Grandes tipos de paisajes naturales, su artificialización actual. (E7-2.1)

Énfasis en la pequeña escala cartográfica, pero estableciendo relaciones entre la Argentina y el contexto mundial y comparaciones de casos a escala nacional y escala local/regional (E7-2.5)

El uso de las geografías: conocimiento y habilidades para que los alumnos (la gente en general) sepa “moverse” y usar la geografía real. (E12-2.6)

Total: 3/64 elecciones para esta opción (4,69%)

Cuadro 10 Temas priorizados para la enseñanza por especialistas
(porcentaje de elecciones por Eje)

Eje	% de elecciones*	Prioridad en la Agenda Escolar
A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial	25,00	1
D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales	21,86	2
C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global	20,31	3
B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales	10,94	4
F: Procesos culturales y patrimonio territorial	9,38	5
E: Procesos de transformación urbana	4,69	6
Otros	4,69	6
G: Gestión territorial y políticas territoriales	3,13	7

*Consideramos el total de elecciones temáticas como 100%

Cuadro 11: Agenda académica y agenda escolar: comparación de prioridades temáticas (por Eje)

AGENDA ACADÉMICA		AGENDA ESCOLAR	
1	A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial	1	A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial
2	B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales	2	D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales
3	D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales	3	C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global
4	C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global	4	B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales
5	F: Procesos culturales y patrimonio territorial	5	F: Procesos culturales y patrimonio territorial
6	E: Procesos de transformación urbana	6	E: Procesos de transformación urbana
7	G: Gestión territorial y políticas Territoriales	7	Otros
		8	G: Gestión territorial y políticas territoriales

4.1.3 Interpretación de resultados

Eje A “Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial”

De la comparación entre la agenda de temas priorizados para el campo académico y la agenda de temas priorizados para la enseñanza surge que en ambos casos el **Eje A** ocupa el **primer lugar en las prioridades de enseñanza**, si consideramos la cantidad de elecciones temáticas correspondientes a dicho Eje (16 elecciones de un total de 64).

Esta situación puede explicarse, entre otras cosas, porque nueve de los trece especialistas consultados seleccionan y priorizan para la enseñanza temáticas vinculadas con dicho eje. Entre las elecciones con mayor recurrencia en las respuestas se encuentran los siguientes temas: **globalización capitalista; procesos productivos y valorización diferencial del espacio urbano y rural; nuevas formas del trabajo.**

La especificidad que para la geografía reviste el estudio de la espacialidad de los procesos de reestructuración capitalista aparece en la mayor parte de las respuestas, aludiendo a dicha espacialidad de manera conceptual, más que localizando o refiriendo los temas a un área, región o lugar concreto, a diferencia de como lo hacen los docentes (veremos esto en el Capítulo 6). En este sentido, en varias respuestas se dan razones al respecto. Por ejemplo:

“La selección (...) no toma como punto de partida recortes territoriales, sino recortes temáticos. Supone poner en juego distintas escalas geográficas de análisis y analizar por lo tanto la territorialidad de los procesos sociales, económicos y políticos.” (Encuesta 1)

“Son temas que facilitan la organización de contenidos básicos para la comprensión de la organización socio territorial actual, y ofrecen la posibilidad de articular tres dimensiones de análisis fundamentales para las ciencias sociales (economía, política, cultura) con el territorio, lo cual le otorga sentido y significación al aporte del campo disciplinario de la Geografía” (Encuesta 2).

“Me parece que los temas seleccionados forman parte del “núcleo duro” de conceptos y relaciones para aprehender (percibir, comprender) las problemáticas socio-territorial del mundo actual.” (Encuesta 8)

“Deberían considerarse los diferentes temas y lugares como “formaciones geo-históricas” o “formaciones geográficas”, sobreentendiendo que las últimas son implícitamente históricas también. Lo afirmado no es ninguna novedad: solamente se trata de reconocer la unidad de la temporalidad y espacialidad de los procesos geográficos concretos. Las mediaciones esenciales entre actividad económica, estructura económica y situaciones geográficas, apuntando a las dos direcciones: de como la economía determina los procesos geográficos y de como los procesos geográficos redefinen las relaciones económicas” (Encuesta 12)

“Se trataría de contextualizar las diferencias espaciales y temporales que son constitutivos a las desigualdades en ambos ámbitos geográficos para luego llegar a mostrar que ambos procesos son dos caras del proceso de globalización” (Encuesta 13)

Si bien algunas formulaciones revisten un carácter amplio, por ejemplo las respuestas: E3-2.2 (efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales) o E8-2.1 (impacto espacial y social de la globalización), otras avanzan sobre problemáticas específicas, por ejemplo las respuestas E5-2.7 (los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones tiempo-espacio), E6-2.1 (desocupación y cambios en el mundo del trabajo); E12-2.8 (las TIC's incluyendo los medios de comunicación masivos), E13-2.5 (La tecnología y la circulación como ámbito privilegiado de la economía) o bien en el detalle de temas que se mencionan en la encuesta 1 para trabajar este Eje (las ventajas comparativas actuales de territorios centrales y periféricos; la movilidad territorial del capital, las empresas multinacionales y las desigualdades territoriales; la nueva división internacional del trabajo). Respecto del grado de especificidad de los temas, en una encuesta se sostiene:

“Están formulados en términos generales, de modo que todos los temas indicados pueden tener cabida, aunque los problemas y contenidos más específicos deberían variar según los lugares y las circunstancias. Por

otra parte, el adjetivo “urbano” que aparece en varios de los temas mencionados podría ser suprimido o generalizado, reemplazándolo por términos como “territorial”, ya que la diferenciación entre “urbano” y “no urbano” tiene un alto grado de arbitrariedad” (Encuesta 3 EDI)

Además de que la mayor parte de los especialistas seleccionan temas del Eje A para la enseñanza, otro motivo que refuerza el lugar prioritario que ocuparían en la agenda escolar estas cuestiones tiene que ver con que seis especialistas eligen y priorizan para la agenda escolar los mismos temas que para la agenda académica (ver en el Cuadro 9 las encuestas 3, 4, 5, 6, 9 y 13). Lo notorio de esta situación es que en la fundamentación de sus elecciones dichos especialistas (entre quienes se incluyen dos EDCS), no se basan únicamente en criterios de selección de contenidos epistemológico-disciplinares, hecho que nos llevaría a explicar la alta correlación en esta prioridad para ambas agendas. Más bien, los especialistas apelan en sus respuestas tanto a criterios de relevancia socio política, como a criterios pedagógico-didácticos de selección y organización de contenidos escolares.

“Propondría tres criterios: priorizar lo básico antes que lo avanzado (ejemplo: saber qué significa “industria” antes que analizar qué es el “posfordismo”); priorizar los aspectos estructurales por sobre los coyunturales (pero utilizar a estos últimos para mostrar la utilidad y aplicabilidad de los conceptos); combinar la comprensión de la lógica propia de los procesos con el análisis de su despliegue en el territorio” (Encuesta 3, EDI, predominan criterios de orden epistemológico-disciplinar y de orden pedagógico-didáctico).

“Son temas de la agenda contemporánea de discusión social y política. Portan preguntas y dilemas de conocimiento y acción inherentes al tema. Tienen una gran potencialidad pedagógica para producir aprendizajes significativos” (Encuesta 4, EDCS, combina tres criterios: epistemológico-disciplinar, relevancia social y pedagógico-didáctico)

“La selección se centra en concebir a la Geografía como una Ciencia Social y a su objeto de estudio, el territorio o el espacio, como una construcción y una condición de existencia social. En este sentido, toda problemática social se vincula con las transformaciones territoriales

directa o indirectamente” (Encuesta 6, EDCS, predomina el criterio epistemológico-disciplinar)

“Es la agenda que se viene en la discusión con EE.UU. y las multinacionales, la reconstrucción del Estado” (Encuesta 9, EDI, predomina el criterio de relevancia socio política)

“Me parece que no puede establecer una jerarquía entre estos contenidos, en la medida que son diferentes dimensiones de los cambios socio territoriales actuales todos resultan ser contenidos relevantes (...) Desconozco la relación entre los contenidos mínimos, los libros de texto y los procesos que tienen lugar en el aula. ¿Consiguen los/las docentes hacer significativos estos contenidos? ¿Despiertan estos contenidos el interés del alumnado?” (Encuesta 13, EDI, predominan los criterios epistemológico-disciplinar y pedagógico-didáctico)

Eje D: “Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales”

El **segundo lugar en las prioridades para la enseñanza** lo ocupan las elecciones que se articulan al **Eje D**, con un 21,86% de las elecciones. Las **transformaciones políticas del mundo actual, los procesos de integración regional y las relaciones espacio-poder** han resultado las temáticas más recurrentes en las respuestas correspondientes a este eje.

A diferencia de la agenda académica, dónde los temas ambientales ocuparon el segundo puesto en virtud de la cantidad de elecciones, muchos especialistas se decantaron por las cuestiones geopolíticas a la hora de jerarquizar los temas que deberían abordarse en las clases de geografía (Encuestas 1, 5, 9, 11, 12) Los motivos de estos resultados podemos encontrarlos en las propias respuestas que los especialistas dieron a la pregunta 2 y 3 del cuestionario. Como veremos en los ejemplos que siguen, predominan aquí, de manera combinada, aspectos de orden epistemológico-disciplinar y de significatividad socio política de los temas como criterios de selección de estos contenidos.

En relación con el criterio epistemológico-disciplinar, los especialistas coinciden en otorgar especial relevancia a la dimensión política a los procesos de organización territorial, entendiendo al Estado como actor clave en dichos procesos. Dicho en otras palabras, significa entender que el concepto “territorio” remite, inmediatamente, a las nociones de poder y Estado. Así, en una primera aproximación, el territorio es un ámbito de ejercicio del poder, lo cual implica apropiación, dominio y reconocimiento de ese poder. En forma concomitante, el término introduce el actor estatal como el actor prototípico de ejercicio del poder. Incorporar el análisis del proceso de construcción del territorio aparece como un objetivo central de la enseñanza de las ciencias sociales.

En consistencia con lo anterior, veamos a continuación algunos extractos de las respuestas de los especialistas que se han decantado por temáticas geopolíticas a la hora de priorizar los contenidos de enseñanza:

“(Priorizo) las transformaciones en la geografía política mundial actual, en particular los procesos de fragmentación territorial posguerra fría. El papel de los límites fronterizos y las fronteras en los problemas políticos territoriales recientes. Los procesos de integración y la delegación de soberanía en organizaciones supraestatales. La noción de soberanía en el capitalismo global. Los modos de organización política territorial del Estado (estados federales y unitarios, por ejemplo), las políticas públicas y la organización del territorio. Las acciones desde el Estado que afectan la organización territorial y los conflictos generados por la existencia de distintos niveles de gobierno. (...) La relación conceptual central que atraviesa cada uno de los temas seleccionados consiste en que las formas geográficas (materiales) se explican a partir de las acciones de los actores sociales en determinado contexto socio histórico y político. Estas formas cambian a diversos ritmos (con mayor o menor inercia) y su dinámica responde a desiguales relaciones de poder y a cierta estructura económica. Mi selección se justifica en mi visión de la disciplina (para resumir: emparentada con las líneas de la geografía radical y humanista) y también con una postura ética que pone el acento en la reflexión sobre los problemas socio políticos actuales, pero no sólo retórica, sino con pretensiones de generar prácticas comprometidas y solidarias en las situaciones más cotidianas. Es decir enseñar ciertos contenidos de

geografía supone formar ciudadanos atentos y reflexivos sobre los valores de la democracia, de la tolerancia con el otro, etc. (Encuesta 1)

“El conjunto de temas pretende componer una imagen actual de los territorios haciendo referencia a la matriz común de organización del territorio (el capitalismo) y a las diferencias resultantes del juego de esa matriz con las historias territoriales, ambientales, institucionales y políticas de cada territorio nacional.” (Encuesta 5)

“Se trata de temas centrales para la comprensión de la nueva situación política, social, económica, cultural y territorial. A partir de los mismos se pueden organizar los contenidos de una geografía renovada y actualizada que de cuenta de las estructuras territoriales del mundo contemporáneo” (Encuesta 11)

“La consideración de la noción de territorialidad orgánica es esencial en este punto, al igual que la revisión de la geopolítica, entendida no solamente como despliegue geográfico de los estados, sino fundamentalmente como ejercicio de los requerimientos del principio de desarrollo desigual, combinado y contradictorio entre los diferentes actores sociales. La geopolítica está presente en todos los niveles o escalas de análisis, al punto que podría decirse que es lo más firmemente experimentable en las “geografías de la cotidianidad”. (Encuesta 12)

Eje C: “Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global”

El **tercer lugar** en la agenda de temas escolares priorizada por los especialistas lo ocupan los temas correspondientes al **Eje C**. El tema que aparece en la mayor parte de las elecciones correspondientes a este eje es el de la **desigualdad socio espacial**. Aquí surge, como criterio central, la necesidad de trabajar problemas sociales que permitan conectar los contenidos de enseñanza con la propia realidad socio económica de los alumnos, dado que en el actual contexto de crisis que atraviesa la Argentina, resulta ineludible para una enseñanza crítica y comprometida, acercar herramientas conceptuales que permitan a los jóvenes comprender, por ejemplo, problemas como el desempleo, la

exclusión social, las migraciones por motivos económicos, etc. Pero a la vez aparece como condición de ello, apelar a perspectivas científicamente válidas, a fin de no condicionar los contenidos de enseñanza a la agenda que “imponen” los medios de comunicación.

“No puedo dissociar la estrategia docente de la realidad socioeconómica y territorial de los alumnos de cada lugar, (...) tengo la impresión que es un condicionante fuerte para los docentes de enseñanza media. Pienso que la información de los medios de comunicación masiva (periodística en general, Internet, etc.) puede dar un soporte a la “agenda” de contenidos del docente, pero desconfío de que pueda ser una guía para su selección. Se me ocurre que la mejor estrategia docente para una buena selección de contenidos a ser administrados en 3 horas reloj, es un buen docente. Con una buena formación disciplinar, por un lado, y con un buen manejo del aula, por el otro” (Encuesta 3)

“Un enfoque por problemas de relevancia social puede permitir reunir contenidos significativos en torno a un núcleo común y facilitar el abordaje modular, a través de unidades con componentes ajustados a esa carga horaria. (...) . La relevancia social puede actuar como criterio guía para la selección de contenidos y puede entenderse a partir de varias miradas: presencia del tema-problema en la agenda pública, vinculación del grupo de alumnos con el tema problemas, potencialidades del tema problema para desarrollar debates sobre valores, etcétera.”(Encuesta 5)

“La selección de contenidos debe basarse en la premisa de ser socialmente significativa, responder a los contenidos científicos y ajustarse a los postulados de la oficina gubernamental correspondiente. En este sentido, para la Geografía (en su vínculo con otras disciplinas del área) aportar a que un alumno de secundaria adquiera herramientas conceptuales y procedimentales que le permitan aproximarse a la comprensión del mundo en el que vive. Es por eso, que la selección debe partir de problemas sociales” (Encuesta 6)

“Los temas referidos a las crecientes desigualdades sociales y económicas entre países son prioritarios, porque dan cuenta de la creciente brecha que separa a los países desarrollados de aquellos que se encuadran en el subdesarrollo estructural. Las desigualdades en los

intercambios comerciales, las políticas de subsidios, la inequidad en las relaciones del comercio internacional. Las relaciones de poder y dominación de unos con respecto a los otros. Las políticas recesivas que impulsan los centros financieros del poder mundial. Su impacto sobre la distribución de la riqueza en cada una de las sociedades periféricas. Su impacto sobre el manejo de los recursos en los países endeudados” (Encuesta 10)

“(…) podría decirse que correspondería partir de aquellos contenidos desde los cuáles se puedan plantear problemáticas lo más próximas posibles a la experiencia vivencial de los adolescentes. Un ejemplo de esto podría ser partir de la imagen que los alumnos tienen de su entorno inmediato, de su país y del mundo, a través de su contacto concreto y de su aproximación virtual o mediática a las diversas escalas geográficas” (Encuesta 11)

“La cuestión de la enseñanza de la geografía no radica solamente en los temas. El tratamiento de los temas, por relevantes que sean, sin perspectivas científicamente objetivas, con marcos teóricos abstractos o equivocados o fetichistas, solamente contribuye a reforzar más la distancia entre la vida real y el sistema educativo. Los alumnos no son tontos. Sus experiencias cotidianas suelen enfrentarse con lo que se les pretende “inculcar”. A tal efecto, aunque no contribuya mucho a facilitar la promoción de educadores y educandos, los temas tienen que desmontarse mostrando sus relaciones técnicas y sociales y, fundamentalmente, el carácter desigual, combinado y contradictorio de los protagonistas que producen, consumen, usan, venden y se apropian de los recursos de geoambientales y geohistóricos.” (Encuesta 12)

Eje B: “Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales”

El cuarto lugar de prioridades para la enseñanza lo ocupan los temas correspondientes al **Eje B**. Los temas que aglutinan la mayor parte de las

elecciones correspondientes a este eje son: **los problemas ambientales y la relación población-recursos**. Resulta notable que, mientras estas cuestiones ocupan el segundo lugar en los intereses de los geógrafos académicos, para la enseñanza, los propios especialistas no consideran tan prioritaria su inclusión en la agenda escolar. Es posible que esta situación se deba a que entienden que los docentes ya vienen trabajando los problemas ambientales pues, como señaláramos en el marco de referencia, la renovación de los contenidos escolares impulsada desde la década de 1990 se propuso dismantelar la geografía más tradicional (que en la escuela significó el absoluto protagonismo de la geografía física) hacia una concepción social de la disciplina. Entonces, desde el supuesto que la dimensión ambiental ya estaría suficientemente “cubierta” en la escuela secundaria, cabría ahora avanzar en las dimensiones políticas, económicas, sociales y culturales de los procesos de construcción del espacio.

Eje F “Procesos culturales y patrimonio territorial”

El **quinto lugar** en cuanto a las prioridades de enseñanza lo ocupan los temas aglutinados en torno al **Eje F**. Aquí destacan las cuestiones vinculadas con **el patrimonio y la diferenciación cultural**. Resulta notable que este Eje haya obtenido tan pocas elecciones, ya que apenas cinco encuestas muestran preocupación por incorporar explícitamente estas temáticas a la enseñanza. Sin embargo, esta situación resulta coherente con la agenda disciplinar, ya que las cuestiones culturales también aparecen en un cuarto orden de prioridad para el campo científico. Además, creemos importante resaltar que si bien es sabido que los estudios culturales vienen ganando espacio en el campo académico, ningún encuestado se especializa en estas temáticas (ver Cuadro 1), por lo que es posible que no se las encuentren tan prioritarias para la enseñanza, entre otras cosas, debido a:

“[en la geografía académica] aparece un creciente vuelco a lo cualitativo, lo micro y en definitiva a algo vagamente psicologizante que tiende, por un lado, a mantener a la geografía lejos de las cuestiones críticas estructurales (y mal se le podría pedir a los geógrafos meterse en eso ahora, cuando las otras disciplinas sociales actúan de la misma forma) y,

por otro lado, a desvincular a la geografía de la intervención en la planificación territorial. Las cuestiones referidas al lugar, a las representaciones, a los modelos culturales, etc., se vinculan a esto, acorde a cierto inmanentismo postmoderno dominante en las ciencias sociales que, apoyado en la constatación no siempre confesada de un supuesto Fin de la historia (léase, de proyecto proletario o nacional de historia) permite evitar tanto al marxismo como a los esfuerzos de modelización formal.” (Encuesta 7).

Entre los especialistas que se han decantado por incorporar la dimensión cultural de los procesos socio territoriales, destacamos dos respuestas en las que se hacen recomendaciones para una enseñanza atenta a los procesos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural y que interpele a la cultura experiencial de los alumnos:

“Los docentes deberían trabajar cuestiones teóricas generales en base a unos pocos ejercicios empíricos tomados del universo de vivencias o problemas sociales de los alumnos. Tales vivencias se nutren de sus experiencias locales y globales, de los medios de difusión, de las formas de consumo, etc. Los docentes deberían transformar cada una de esas experiencias en una suerte de <aleph> a partir del cual es posible observar la totalidad de la geohistoria mundial. El procedimiento implica que los docentes deberían conducir procesos sistemáticos (metodología) de deconstrucción de tales experiencias sociales. Este es el principal motivo por los cuales insisto en la mayor relevancia de las cuestiones de método o de perspectiva. (...) Obviamente el método presupone actitudes no sectarias, pluralistas y democráticas. Supone romper con cualquier actitud que presuponga que el docente es un funcionario de los <aparatos ideológicos (y educativos)> de los estados y, fundamentalmente, de los actores que ejercen, con o sin hegemonía, el dominio de los aparatos del estado. También implica que los docentes desarrollen una intensa vida social y, fundamentalmente, se mantengan al tanto de la producción y circulación de materiales simbólicos y problemáticas en los medios” (Encuesta 12)

“El/la docente podría trabajar con casos donde se conjuguen aspectos políticos, económicos, culturales, sociales, ambientales de las transformaciones mundiales. La geógrafa norteamericana, Cindi Katz, por

ejemplo, en su investigación ha trabajado comparativamente los problemas de desigualdad social en Sudán-Nueva York. Quizás esta podría ser una estrategia a llevar al aula. Se trataría de contextualizar las diferencias espaciales y temporales que son constitutivos a las desigualdades en ambos ámbitos geográficos para luego llegar, como ella sostiene, a mostrar que ambos procesos con dos caras del proceso de globalización. Se podría entonces, elegir un conjunto de casos, situados en contextos diferenciados quizás no solo espacialmente sino también temporalmente, para ir construyendo a partir de ellos el conocimiento que dé cuenta de los procesos involucrados en las transformaciones mundiales.” (Encuesta 13)

Eje E “Procesos de transformación urbana” y la categoría otros

En **sexto lugar** de prioridades aparecen el **Eje E** y los temas englobados en la categoría “**otros**”, correspondiendo a ambos un 4,69% de las elecciones temáticas. En cuanto a los temas específicamente urbanos, creemos que los resultados revelan que se trata de problemáticas que bien podrían haberse incluido eje A, por lo que el orden de prioridad no reviste aquí mayores comentarios. En cambio sí resulta notable que hayan aparecido temas por afuera de los ejes establecidos y, sobre todo, que algunos de esos temas implicaran apostar por una vuelta a la enseñanza de una geografía más “clásica”, aunque no “inventarial”, e incorporando la noción de escala de análisis. Los motivos de esta decisión los explica el propio encuestado, desde la convicción de que hay que diferenciar la geografía académica de la escolar, atendiendo a sus distintas finalidades y a la utilidad social que la geografía puede tener para los/las jóvenes. Y en este sentido, ha sido el único especialista que se ha explayado al respecto:

“No creo que la geografía de la escuela secundaria tenga que tener las mismas preocupaciones que la universitaria. Es incluso hasta otra cosa. Lo que no quita que una geografía del secundario no pueda ser seguramente una útil propedéutica general capaz también de despertar el interés por la geografía académica a algún que otro alumno. Yo siempre pensé que lo más interesante e importante para una geografía del

secundario; pasa por una buena geografía general. Desde luego no una geografía inventarial, pero sí algo que les presente a los adolescentes qué es el planeta, cómo se formó en líneas generales, por qué aquí es invierno y allá verano y esas cosas y a partir de allí la descripción de los grandes tipos de paisajes naturales, lo que, inmediatamente se puede poner en relación con su artificialización actual; lo que abre a su vez la discusión de los recursos, su explotación y los conflictos resultantes (agotamiento, contaminación, etc.), sin tener por eso que detenerse en todos los medios naturales del planeta. Y por otro lado la distribución de la población en el mundo (con las grandes diferencias estructurales y de movilidad) y de sus actividades, con el correspondiente diferencial de riquezas. Lo cual permite volver al tema de la explotación de aquellos recursos y de su consumo, de las diferencias y desigualdades y, de nuevo, a partir de allí, descripción necesariamente estereotipada, de grandes tipos de paisajes humanos.

Yo creo que la geografía del secundario tiene que ser una geografía de pequeña escala cartográfica que permita luego relacionar a la Argentina con ese contexto y en todo caso allí hacer algún cambio de escala que abra la puerta a comparaciones (por ejemplo Buenos Aires/Nueva York/Rangún; la localización de las industrias en Argentina y en Japón, o lo que fuese). No da para más. Como ves lo mío es horriblemente clásico. Pero siendo hoy la secundaria un nivel masivo creo que debe esperarse de su geografía dos cosas: una específica, que es una cultura general del planeta en el que viven (la experiencia muestra que los medios de comunicación no ofrecen eso a las mayorías que, en casa, prefieren ver a Tinelli [un popular animador televisivo] que leer la Enciclopedia Salvat que les permita a su vez situar a la Argentina en ese contexto y otra, que comparte con el resto de las materias del área social, que es aprender a analizar documentos básicos y a escribir el resultado de esos análisis. Parece muy poco, pero si se lograra eso ya sería un avance formidable, espectacular diría yo. Ni lugar, ni representaciones, ni modelos culturales, ni globalización, ni metropolización ni nada de las otras cosas que yo mencioné en la primera pregunta como lo que está hoy dando vueltas en la geografía universitaria aparece en la respuesta de la segunda.(...) El motivo por el cual priorizo esos enfoques puede resumirse en que una geografía para el secundario debe ser una geografía realista (en el sentido epistemológico del término, claro), ya que es la que más

directamente puede interpelar a la curiosidad del alumno y la que mejor se presta a la escala de análisis escogida.” (Encuesta 7)

Otro de los temas que aparece englobado en la categoría “otros” y que merece una consideración especial es el del *uso de las geografías* mencionado en la encuesta 12. Nuevamente se trataría de incorporar a la enseñanza aquellos contenidos que apelen a las finalidades prácticas o usos sociales de la geografía definidos por Audigier (1992), siempre en atención a la cultura de los adolescentes (Pérez Gómez, 1999) En este sentido, el especialista sostiene:

“Los alumnos, en el mejor de los casos, suelen aprender como se forman ciertas configuraciones geográficas. La mayoría de las veces solamente aprenden a describirlas como objetos exteriores a sus vidas. Se trata de invertir la cuestión. La enseñanza debería generar conocimiento y habilidades para que los alumnos (la gente en general) sepa “moverse” y usar la geografía real. Esta cuestión tiene que ver indudablemente con el lado aplicable de los saberes disciplinarios, entre ellos las cuestiones generales relativas a la gestión, ordenamiento o planificación local, urbana, regional, provincial y nacional, actividades que pueden englobarse bajo el rótulo de “gestión geográfica” (incluye la social y la privada).” (Encuesta 12)

Eje G: Gestión territorial y políticas territoriales

Finalmente, los temas englobados en el **Eje G**, aparecen en un **séptimo orden de prioridades**, dado que sólo dos especialistas han hecho mención concreta a los mismos. Precisamente uno de ellos es el citado en el párrafo anterior, quien a lo señalado allí, agrega:

“la enseñanza debería generar una conciencia sobre el funcionamiento “real” de la realidad, el incremento de sentimientos de responsabilidad social o de grupo (obviamente el tema de la conciencia social en abstracto no sirve a la hora de enfrentar el carácter socialmente desigual, combinado y contradictorio de las problemáticas geográficas) y, fundamentalmente el desarrollo de capacidades que pudieran incrementar los niveles de “racionalidad” (privada y social) en el uso y producción de

sus geografías. En el más alto nivel de los cometidos, ubicaría el desarrollo de competencias acerca de los usos políticos de los territorios y a las mediaciones geográficas de las responsabilidades políticas” (Encuesta 12).

Recapitulando lo dicho hasta aquí, la agenda de temas escolares priorizada por los especialistas presenta algunas características que podríamos sintetizar de la siguiente manera:

-La especificidad que para la geografía reviste el estudio de la espacialidad de los procesos de reestructuración capitalista es un denominador común de las respuestas.

-La mayor parte de las temáticas seleccionadas están formuladas en términos conceptuales o de procesos, pero otras avanzan sobre problemáticas específicas

-La mitad de los especialistas eligen y priorizan para la agenda escolar los mismos temas que para la agenda disciplinar, pero esto no significa que se basen únicamente en criterios epistemológico-disciplinarios, sino que los consideran en un mismo plano que la relevancia o significatividad socio política y que los criterios pedagógico-didácticos de selección y organización de contenidos escolares.

-A diferencia de la agenda académica -donde los temas ambientales ocuparon el segundo lugar- muchos especialistas se decantaron por priorizar las cuestiones geopolíticas a la hora de jerarquizar los temas que deberían abordarse en las clases de geografía. Estos especialistas coinciden en otorgar relevancia a la dimensión política de los procesos de organización territorial, entendiendo al Estado como un actor clave en dichos procesos.

-Se observa fuerte consenso entre los especialistas acerca de la necesidad de trabajar en la escuela secundaria problemas que permitan conectar los contenidos de enseñanza con la realidad socioeconómica de los alumnos, habida cuenta del contexto de crisis que atraviesa la Argentina y la creciente pauperización del alumnado y sus familias. Se

trata asimismo de que la selección de contenidos atienda a la cultura experiencial de los adolescentes, en virtud de las peculiaridades, presiones y posibilidades del entorno social, para facilitar la comprensión de situaciones complejas entre quienes manejan un “código restringido” en virtud de su escenario social vital. Pero esta opción tiene como condición inscribir el análisis de dicha cultura en perspectivas científicamente válidas, a fin de no pauperizar los contenidos de enseñanza, ni convertirlos en una “realidad ajena” a los alumnos, ni condicionarlos a la agenda que “imponen”, por ejemplo, los medios de comunicación.

-Si bien es sabido que los estudios culturales vienen ganando espacio en el campo académico, los especialistas encuestados no han considerado la dimensión cultural a la hora de priorizar contenidos. El hecho que solo uno de ellos investigue sobre temas culturales y que algunos vean con cierto “recelo” los nuevos enfoques cualitativos, quizás ayude a interpretar esta situación. Sin embargo, quienes se decantaron por priorizar estas temáticas las propusieron, además, como puente a la cultura experiencial del alumnado.

-Los temas que están fuera de los Ejes establecidos dan cuenta de las diferencias entre la geografía académica y la geografía escolar, atribuibles a sus distintas finalidades y a la necesidad de otorgar utilidad social a los contenidos que brinda la escuela. Por ello, algunos especialistas apuestan a una vuelta a la *geografía más clásica* pero ahora revisitada desde la noción de escala de análisis, y también a incorporar en la enseñanza el *uso de las geografías*, esto es contenidos que apunten a cubrir las finalidades prácticas de la disciplina escolar (Audigier, 1992).

4.2 Presencia de los temas en los materiales curriculares innovadores

Cuadro 12 Temas priorizados en los materiales curriculares

	Temas presentes en los en materiales curriculares innovadores	Ejes
1	Globalización y fragmentación. Trabajo y globalización. Ciudades y globalización	A E
2	-El derecho a un ambiente sano y desarrollo sustentable. Problemas ambientales a distintas escalas -El gobierno local y los servicios públicos -El derecho al trabajo y la vivienda. Las migraciones en la provincia de Buenos Aires	B E C
3	-La organización del territorio y la localización de las empresas -El Estado, el transporte y la economía de las regiones	A
4	-Ejes temáticos para el estudio de los problemas sociales -El abordaje de problemas en geografía -La enseñanza de la geografía en el contexto del Mercosur	C A D
5	-Reestructuración tecno-productiva y cambios territoriales -Las actividades terciarias: una revisión de la clasificación tradicional	A
6	-La vida en ambientes extremos -Los continentes se mueven -Los desastres naturales -Riesgo y vulnerabilidad: estudios de caso -Un análisis hidrográfico: el río Uruguay -Selvas y bosque tropicales en peligro -La calidad de vida: un análisis educativo -El Índice de Desarrollo Humano -Actividades económicas y calidad de vida: un caso de monoproducción -La organización política del territorio americano -Puerto Rico y sus opciones	B C A D
7	-La población mundial -Tendencias y políticas demográficas -Las migraciones internacionales y el mercado de trabajo -Urbanización: las megaciudades -¿Hacia una cultura global?	C E F B D

	-El estudio de los problemas ambientales -El Mercosur y la hidrovía -El Mercosur y el caso del azúcar	
8	Caso 1: Inseguridad alimentaria en África Caso 2: Explotación y conservación de recursos marinos	C B
9	-La tecnología y el futuro de la vida urbana. Espacios urbanos y espacios electrónicos. -Población, desarrollo y medio ambiente -Husmeando en la literatura: acerca de la memoria y la ciudad	E B F
10	-La Argentina en cifras -La Argentina educada -Haciendo foco en la calidad de vida -Un análisis industrial -Cuando el empleo se hace número -Un momento de energía	C A B
11	-América contemporánea: sociedades entre problemas y utopías -Los territorios en América contemporánea -Ambientes y recursos en América -Dinámica demográfica, empleo y calidad de vida -Los espacios rurales americanos -Los espacios urbanos americanos -Integración, comercio internacional y transporte en América	C D B A
12	-Conocer América -Los escenarios naturales del espacio americano -La ocupación del espacio americano y el uso de los recursos naturales -Sistemas económicos y producción en Latinoamérica -Población, condiciones de vida y diversidad cultural Proyectos: Mujeres en imágenes; ambientes y actividades humanas	B A C F
13	-La Argentina contemporánea: una sociedad entre problemas y utopías -La configuración del territorio argentino -Ambientes y problemas ambientales de la Argentina -La población argentina: trabajo y calidad de vida -Los espacios rurales y las actividades económicas primarias en la Argentina -Los espacios urbanos en la Argentina -Integración, comercio y transporte en la Argentina actual.	C D B A

14	<ul style="list-style-type: none"> -Las ciencias sociales y el conocimiento de la Argentina -El funcionamiento de la economía y de la sociedad -La Argentina: territorio y bases naturales -Producción y consumo en la Argentina actual -La organización del Estado y del territorio argentino -Población y condiciones de vida en la Argentina. <p>Proyecto: debatir el concepto de región.</p>	<p>A</p> <p>B</p> <p>A</p> <p>D</p> <p>C</p>
15	<ul style="list-style-type: none"> -El espacio geográfico argentino -La naturaleza y los ambientes en l Argentina -Problemas ambientales en la Argentina -La población argentina -Las actividades primarias en el territorio argentino -Las economías regionales -Las actividades secundarias y terciarias en la Argentina -La organización política del territorio argentino -El trabajo hoy -Un mundo para todos 	<p>B</p> <p>C</p> <p>A</p> <p>D</p> <p>F</p>
16	<ul style="list-style-type: none"> -La organización del espacio geográfico mundial: El nuevo mapa mundial. Expansión del capitalismo y evolución de los espacios mundiales -Globalización y organización del espacio urbano -Globalización y organización del espacio rural -La circulación en un mundo globalizado -Sociedades y ambientes en un mundo globalizado -Nueva división del trabajo y desarrollo desigual en el mundo global: condiciones de trabajo y desarrollo desigual. La nueva división espacial del trabajo: regiones que ganan y regiones que pierden -Estados y regiones: las distintas divisiones del mundo 	<p>D</p> <p>A</p> <p>B</p> <p>C</p>
17	<p>Bloque Ambiente y sociedad</p> <ul style="list-style-type: none"> -La naturaleza como recurso -La construcción de ambientes -El manejo de recursos -Problemas ambientales globales -Riesgos y catástrofes -Vulnerabilidad: la sociedad frente a la amenaza <p>Bloque Espacio, población y economía</p> <ul style="list-style-type: none"> -La población del mundo a lo largo del tiempo 	<p>B</p> <p>A</p> <p>C</p> <p>E</p> <p>D</p> <p>F</p>

	<ul style="list-style-type: none"> -La población en el espacio -Tecnologías y trabajo en la economía mundo -Economía y territorios en la globalización -El consumo y el mundo globalizado -El proceso de urbanización -Los espacios urbanos -Más allá de los espacios urbanos <p>Bloque Territorio, política y cultura</p> <ul style="list-style-type: none"> -El Estado como unidad político-territorial -Procesos de integración y bloques económicos -Espacios y culturas -Geografías futuras 	
18	<ul style="list-style-type: none"> -La población mundial: pasado, presente y futuro -La movilidad territorial de la población -Población y trabajo -Población y niveles de vida 	C A

Cuadro 13 Ejes priorizados en los materiales curriculares

EJES	Materiales curriculares que abordan temas claves del Eje	% de materiales
A	1;3; 4; 5; 6; 10; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17; 18	77,8
B	2; 6; 7; 8; 10; 11; 12 13; 14; 15; 16; 17	66,7
C	2; 4; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 15;16; 17;18	77,8
D	4; 6; 7; 11; 12; 13; 14; 15; 16; 17	55,5
E	1; 2; 7; 9; 17	27,8
F	7; 9 ; 12 ; 15; 17	27,8

Los materiales curriculares analizados muestran, en primer lugar, una preferencia por el tratamiento de contenidos correspondientes a los ejes A y C, seguidos por temas del eje B. En efecto, los temas referidos a la reestructuración capitalista ocupan un lugar central en las propuestas curriculares más innovadoras, al igual que los temas referidos a las desigualdades sociales (que en cambio fueron elegidos en tercer lugar por los especialistas). Los temas ambientales ocupan un segundo puesto en cuanto a su presencia en materiales curriculares, no coincidiendo con el cuarto lugar que ocupan en las prioridades de los especialistas.

En cuanto a los temas del eje D, en diez materiales curriculares se abordan contenidos referidos a la dimensión política de los procesos socio territoriales, lo que podría dar cuenta de la relevancia que le otorga es temáticas en la agenda de los especialistas.

Los ejes E (transformación urbana) y F (procesos culturales) tienen una presencia importante en los materiales curriculares, ya que cinco materiales se ocupan explícitamente de ellos, mientras que los temas referidos al eje G no tienen presencia en los materiales curriculares -al menos presentados en forma explícita en los índices-, lo cual podría explicar las escasas elecciones que los docentes hicieron para este eje (como se muestra en la tercera parte de esta tesis).

En el cuadro 14 que está a continuación, se constata la presencia de los temas priorizados por especialistas en los materiales curriculares innovadores. También que los temas más trabajados en los materiales curriculares son los referidos a los Ejes A, C y B. Los temas referidos al Eje D no tienen tanta presencia en los materiales curriculares como cabría esperar, por lo que estaría por verse qué posición ocupan esas temáticas en la agenda de los docentes.

Cuadro 14 Comparación de temas (especialistas y materiales curriculares)

Agenda escolar Temas priorizados por especialistas		Agenda escolar Temas priorizados en materiales curriculares innovadores	
1	Eje A: cuestiones económicas	1	Ejes A y C: cuestiones económicas y sociales
2	Eje D: cuestiones políticas	2	Eje B: cuestiones ambientales
3	Eje C: cuestiones social	3	Eje D: cuestiones políticas
4	Eje B: cuestiones ambientales	4	Ejes E y F: cuestiones urbanas y culturales
5	Eje F: cuestiones culturales		
6	Eje E: cuestiones urbanas		
7	Otros		
8	Eje G: cuestiones de gestión territorial		

A la luz de esta información, cabría observar qué ocurre con los temas correspondientes al Eje E (cuestiones urbanas) en las elecciones que realizan los docentes (capítulo 6 de esta tesis), ya que por ahora lo que se ha constatado es la presencia de contenidos referidos a procesos de transformación urbana en cinco de los materiales analizados. En el mismo sentido, es posible que en el capítulo 6 pueda explicarse la ausencia de temas referidos al Eje G en los materiales curriculares. Finalmente, también restaría conocer qué ocurre con los temas culturales en la agenda que confeccionan los docentes, ya que los especialistas no los han considerado de manera prioritaria, pero sí están presentes en algunos de los materiales curriculares analizados.

4.3 Conclusiones parciales: los contenidos de un temario renovado

Los Ejes temático-problemáticos elaborados tanto para el análisis de las respuestas de los especialistas como para el análisis de los materiales curriculares, han resultado consistentes. En consecuencia, una manera de compatibilizar resultados es utilizarlos como organizadores de la variedad de temas y problemas a enseñar.

A fin de establecer prioridades temáticas para la renovación de la geografía escolar, consideramos que el cruce de temas seleccionados por los especialistas y con los temas presentes en los materiales innovadores resulta una estrategia válida para la compatibilización. Así, los contenidos de una nueva agenda de temas y problemas socio territoriales que propicien procesos de innovación en la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria serían los siguientes:

Cuadro 15 Nueva Agenda escolar de temas y problemas socio territoriales

Eje A: Cuestiones Económicas

✓	Globalización, procesos productivos y valorización diferencial del espacio: nuevas formas de organización de los espacios urbanos y rurales.
✓	Cambios tecnológico-productivos y nuevas formas de trabajo.
✓	Los flujos del comercio internacional

Eje C: Cuestiones sociales

✓	El IDH. Diferencias en los niveles de desarrollo entre países centrales, periféricos y semiperiféricos
✓	Distribución desigual de la riqueza y procesos de exclusión social
✓	Corrientes migratorias y mercados de trabajo

Eje B: Cuestiones ambientales

✓	Problemas ambientales a distintas escalas
✓	Manejo y apropiación de recursos naturales
✓	Relación población-recursos-desarrollo

Eje D: Cuestiones políticas

✓	El Estado como unidad político-territorial
✓	Transformaciones políticas y redefinición de fronteras
✓	Procesos de integración regional

Eje F: Cuestiones culturales

✓	Discriminaciones de género, étnicas y religiosas
✓	Procesos homogeneización y diferenciación cultural
✓	Patrimonio cultural

Eje E: Cuestiones urbanas. Temas-problemas

✓	Transformaciones urbanas recientes
---	------------------------------------

Desde el punto de vista epistemológico, la idea que la enseñanza escolar debe procurar una simplificación-reducción del saber académico se reemplaza aquí por la de resignificación de dichos saberes. En efecto, y de acuerdo con las coordenadas analíticas desarrolladas en el marco de referencia los temas propuestos en esta agenda escolar se encuadran en un enfoque socio-crítico y aluden a problemas complejos, vinculados con procesos de carácter multidimensional cuyo análisis requiere del reconocimiento de las distintas escalas temporales y espaciales implicadas y de la variedad de actores, decisiones y normas que atañen a su gestión. El temario refiere a la relación entre procesos generales o de contexto y fracciones territoriales más “pequeñas” o acotadas de la vida social y territorial cotidiana. En consecuencia, requiere trabajar con un elenco de conceptos complejos y atender a la articulación de procesos mundiales y locales, urbanos y rurales, de homogeneidad y heterogeneidad, de concentración y dispersión, de exclusión e inclusión.

Por otra parte, en esta agenda se reconocen las matrices comunes de producción y consumo distribuidas por el planeta y se alude a los procesos de desterritorialización- reterritorialización del espacio local, en el sentido de que lo local es el lugar donde se condensan tensiones y diferencias. Dado que “lo local” se resignifica para ocupar un papel articulador entre lo particular y lo general, entre lo propio y lo ajeno, en su estudio confluirán múltiples escalas de análisis y variedad de atributos no locales.

En esta agenda queda también resignificada la noción de región, en tanto formación de bloques o conjuntos supraestatales con distintos fines comerciales, productivos, sociales o culturales. La región se explica en función de múltiples escalas (mundial, planetaria y regional o nacional), lo que supone una nueva espacialidad regional de las relaciones económicas, políticas, comerciales y culturales. Así la idea de regiones integradas no deroga ni cancela los espacios nacionales.

Como se dijo en el capítulo 1, en el estudio de los problemas socio territoriales, un aspecto de suma relevancia es la fragmentación, en tanto desdibuja las pinturas homogéneas y ordenadas que postulaban las geografías sistemáticas, continentales, regionales o nacionales. En esta agenda no hay alusiones a rasgos atemporales y homogéneos de las

regiones del planeta ni se asignan *a priori* roles autónomos a determinados lugares. Por el contrario, la heterogeneidad, la fragmentación, la diferencia, son nociones que tienen lugar en este temario y en consecuencia podrían incorporarse en el tratamiento de los contenidos escolares para dar cuenta de un mundo hecho de fragmentos, cuya totalidad no se expresa en la suma de las partes que los componen, sino en una dinámica articuladora y disgregadora a la vez, de los distintos conjuntos de zonas y lugares. Muchos de estos fragmentos de territorios se encuentran enlazados entre sí, mediante redes materiales e inmateriales, mientras que otros, se hallan fuera de cualquier entramado, conformando situaciones de marginación. Estos procesos están contemplados en el temario esbozado por los especialistas, desde el momento en que se enfatizan las crecientes y profundas desigualdades en las condiciones de vida y de trabajo de las personas en todo el mundo.

Finalmente, esta agenda posibilita el trabajo con problemas de orden cultural, político y ético, porque la diversidad y la pluralidad de los contenidos de enseñanza propuestos, brinda herramientas para el ejercicio democrático, para el intercambio de ideas, para la construcción de consensos y para tramitar productivamente los disensos, todas ellas instancias formadoras de una ciudadanía más compleja.

SEGUNDA PARTE: EL PAPEL DE LA FORMACIÓN DOCENTE CONTINUA EN LOS PROCESOS DE RENOVACIÓN DEL TEMARIO ESCOLAR

CAPÍTULO 5 LA CAPACITACIÓN DOCENTE EN CIUDAD DE BUENOS AIRES

En este capítulo analizaremos cuestiones referidas al escenario profesional en el que se inscriben las innovaciones en la enseñanza en geografía.

En el apartado 5.1 presentaremos los lineamientos fundamentales de la Escuela de Capacitación- Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA), los objetivos de la formación continua y la oferta de cursos a la que pueden acceder los docentes de geografía de enseñanza secundaria. Para ello, se ha realizado una entrevista al Lic. Ariel Denkberg, Coordinador del área de Ciencias Sociales en CePA. Esta entrevista nos permite indagar acerca de las características que asume la formación docente continua en Ciudad de Buenos Aires en el marco más amplio de los objetivos de política educativa, las modalidades y propósitos que se persiguen en la capacitación, los perfiles de los capacitadores a cargo de las acciones, los problemas de la enseñanza-aprendizaje de la geografía a los que se intenta dar respuesta desde la capacitación; los objetivos de los cursos destinados a docentes de geografía, los contenidos priorizados en esas instancias de formación y las formas en que la capacitación promueve el desarrollo de innovaciones en el trabajo de aula. Asimismo, mediante esta entrevista se ha obtenido información acerca de los aspectos que resultan más problemáticos en la capacitación y también

acerca de cómo se valora desde CePA el impacto de las acciones de formación continua en las prácticas de aula.

En el apartado 5.2 se analiza en detalle la oferta de capacitación destinada a geografía. Se trata de las propuestas con mayor convocatoria de docentes y que ocupan un lugar central en la planificación y ejecución de las acciones destinadas a promover el mejoramiento de la enseñanza de la geografía en el nivel medio. La entrevista al Lic. Roberto Damín, capacitador responsable de estas acciones, nos ofrece información puntual acerca de las peculiaridades de estos cursos de capacitación, que además son precisamente los que han realizado los docentes que participan de la investigación, es decir, ateneos didácticos y cursos de actualización curricular.

En el apartado 5.3 se presentan las trayectorias profesionales (de formación inicial y formación continua) de un grupo de docentes que participan en la investigación a partir de la información obtenida en la sesión de discusión²⁴. Estos docentes han realizado los cursos dictados por el capacitador Roberto Damín y el relato de sus experiencias nos permite cotejar sus impresiones y valoraciones con las de los responsables de la capacitación, para avanzar algunas conclusiones parciales referidas al impacto de la capacitación en el desarrollo de innovaciones.

5.1 La Escuela de Capacitación Docente CePA: “Otros sentidos al trabajo de enseñar”

En este apartado caracterizaremos los lineamientos de la Escuela de Capacitación- Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA)²⁵ a partir de la información obtenida de las cartillas y documentos de la institución y de

²⁴ En la sesión de discusión participaron seis de los docentes que contestaron la encuesta. Acerca de los participantes y Ejes de discusión ver Capítulo 2, Fase de Desarrollo, Etapa 4

²⁵ Ministerio de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

la entrevista que realizamos al Coordinador del área de Ciencias Sociales, Lic. Ariel Denkberg.

El CePA es un espacio público de formación permanente para docentes, que depende del Ministerio de Educación (hasta marzo de 2006, Secretaría de Educación) del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Fue fundado en 1984 y hoy es uno de los principales centros de formación docente continua de Latinoamérica.

Al proponerse como ámbito de encuentro, estudio y reflexión, el CePA tiene por objeto ofrecer, a quienes trabajan enseñando, la posibilidad de ejercer un análisis crítico acerca de su labor y actualizarse, perfeccionarse e intercambiar experiencias sobre diferentes teorías y prácticas educativas. Se propone así contribuir a *“dar otros sentidos al trabajo de enseñar”*, para potenciar a las escuelas como espacios de experiencias democráticas, cálidas y enriquecedoras para quienes las habitan. Para el Coordinador de Ciencias Sociales, otro objetivo de Escuela es *“intentar aproximarse de diversas formas al pasado y al presente de nuestra sociedad para comenzar a imaginar un mejor futuro, construir nuevos horizontes educativos y atender tanto a la renovación y actualización de los contenidos como a las peculiaridades de quienes pueblan nuestras instituciones educativas, recuperando y poniendo en circulación diversas experiencias producidas en las escuelas”*.

El CePA busca asimismo fortalecer la relación de los docentes con el amplio abanico de la producción cultural de la ciudad. En este sentido, se ofrece como un espacio de encuentro entre saberes, prácticas, y experiencias que pocas veces tienen la oportunidad de compartir un mismo marco institucional. Se propone de esta manera construir puentes entre los docentes y las preguntas que se hacen los investigadores sociales, las nuevas estéticas teatrales o cinematográficas y las manifestaciones culturales de la vida de cada barrio de la ciudad.

Articular pedagógicamente las múltiples opciones de disfrute y descubrimiento, de arte y de cultura que ofrece la Ciudad es para CePA una forma de aportar al mejoramiento de la educación. La capacitación docente se visualiza, además, como lugar privilegiado para promover la construcción de Ciudad -y ciudadanía- desde los tejidos culturales que

generan las escuelas de Buenos Aires, aportando a la creación de otras relaciones entre los habitantes del espacio urbano. De esta forma, se busca aportar a hacer realidad el derecho de los educadores y educadoras a seguir formándose y el de los alumnos y alumnas a recibir una educación plural y de calidad.

5.1.1 Los núcleos de formación de CePA

La propuesta pedagógica del CePA está organizada en tres núcleos de formación:

Sociedad y cultura contemporáneas

Este núcleo parte de la hipótesis de que la sociedad del nuevo siglo es el fruto de profundas transformaciones que modificaron el mundo en el que los docentes se formaron. En el nuevo escenario social se encuentran en crisis las ideologías del siglo XX, nuevas tecnologías y lenguajes abonan nuevas formas culturales. Asimismo, el desempleo es un problema gravísimo y la conflictividad social se manifiesta a través de formas inéditas. Estos y otros cambios afectan la práctica docente y reflexionar sobre ellos es una tarea urgente. Este núcleo, propone pensar estas transformaciones, convencidos de que sólo de este modo se podrá fortalecer el trabajo docente.

Sujetos e instituciones educativas

Es un núcleo cuyas acciones de capacitación buscan fortalecer la reflexión sobre la escuela y construir nuevos sentidos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Se propone discutir sobre las dinámicas institucionales, los procesos por los que se construyen las identidades de quienes hoy habitan las escuelas y los vínculos que se tejen con otras instituciones de la sociedad. Es preocupación de este núcleo la formación y reflexión sobre viejos y nuevos problemas que a diario enfrentan las escuelas, por lo que las preguntas que orientan la oferta de capacitación docente de este núcleo son: ¿Qué sentidos tiene educar hoy? ¿Cómo se expresa la desigualdad en la escuela? ¿Cómo renovar nuestra autoridad como docentes?

Currículum, saberes y conocimiento escolar

Este núcleo está integrado por los siguientes sub-núcleos, que reflejan áreas y asignaturas curriculares: Artes; Ciencias Naturales; Ciencias Sociales; Educación Corporal; Educación Tecnológica; Formación Ética y Ciudadana; Informática; Lecturas y escrituras; Lenguas extranjeras; Matemática. Los capacitadores que llevan adelante las acciones de capacitación relativas a la enseñanza de la Geografía integran el subnúcleo de Ciencias Sociales. Por ello, el núcleo *Currículum, saberes y conocimiento escolar*, es en el que se encuadran las acciones de capacitación que son objeto de análisis en esta investigación. Desde este núcleo se busca acercar respuestas a problemas que aparecen cotidianamente en la tarea de enseñar. ¿Cómo ofrecer experiencias educativas significativas a niños y jóvenes de nuestras escuelas? La capacitación asume aquí una posición en la que repensar situaciones de enseñanza supone preguntarse acerca del currículum y del conocimiento escolar, los problemas que hoy se plantean las didácticas y la inclusión de lenguajes no habituales y nuevas tecnologías en la escuela.

5.1.2 Modalidades y propuestas de trabajo en CePA

En cuanto a las modalidades y propuestas de trabajo que CePA ofrece a los docentes, algunas se llevan a cabo fuera del horario escolar, en las 11 sedes que la institución tiene en la ciudad de Buenos Aires. Allí, los asistentes tienen la posibilidad de construir sus propios itinerarios de formación. La capacitación realizada fuera del horario de trabajo otorga a quienes la realizan y aprueban, un puntaje o acreditación, que es altamente ponderado en los concursos para el acceso a cargos docentes y directivos en las escuelas públicas de gestión estatal.

Otras actividades se desarrollan durante el tiempo escolar y son acordadas entre el CePA y las escuelas. Éstas apuntan especialmente a las necesidades y problemáticas de cada institución o grupo de instituciones. Las acciones de capacitación realizadas en el horario de trabajo no acreditan puntaje para los concursos de acceso y ascenso en la carrera docente. No obstante, los participantes reciben una certificación que es reconocida como antecedente cultural, un rubro presente, con

menor peso relativo, en la ponderación que se realiza en dichos concursos.

Mientras que en los cursos que tienen lugar fuera de horario de servicio en las sedes de CePA pueden inscribirse aspirantes a la docencia y docentes que se desempeñan tanto en escuelas de gestión estatal como privada, las acciones de capacitación en servicio se realizan exclusivamente en instituciones educativas de gestión estatal.

En cuanto a las características que distinguen a la oferta de la Escuela de Capacitación de otras instancias de formación continua en ciudad de Buenos Aires, se destaca que las acciones de CePA, en tanto organismo oficial y orgánico del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, se encuadran y acompañan la política educativa del Ministerio. En este sentido, muchas de sus acciones están destinadas explícitamente a crear las condiciones para que los docentes puedan conocer, reflexionar e implementar líneas de política educativa establecidas por las autoridades educativas, en aspectos institucionales, pedagógicos y curriculares. Sin embargo, este acompañamiento se realiza con criterio amplio y dialogado con otras dependencias del Ministerio (Direcciones de planeamiento, Currículo, etc.) y en un marco de relativa autonomía. Por ello, mientras que algunas acciones se realizan a pedido de otras dependencias del Ministerio, la mayoría de las acciones son el resultado de una lectura, reflexión e interpretación autónoma de la Escuela de Capacitación sobre la política educativa, las propias percepciones sobre las necesidades de las escuelas, los docentes y los alumnos, así como producto del procesamiento de las demandas específicas que realizan estos últimos.

Esta situación de tensión entre sus características como ente oficial y la relativa autonomía, la distinguen de otras instancias de capacitación docente en la ciudad de Buenos Aires, es decir, de las que ofrecen otras instituciones públicas y privadas. Tanto en términos de cantidad de acciones como de participantes, el CePA es la principal institución de capacitación de la Ciudad, no obstante es importante también la presencia de ofertas de capacitación, en diferentes modalidades (particularmente cursos y postítulos docentes) por parte de sindicatos docentes, universidades públicas y privadas, el Consejo Superior de

Educación Católica (ConSudeC) -que agrupa a las escuelas privadas confesionales católicas- y otros organismos no gubernamentales y asociaciones privadas.

Algunas de estas instituciones tramitan y obtienen el reconocimiento de sus cursos en el Ministerio de Educación de la Ciudad, incluyendo el “puntaje” que acredita para los concursos. Esos cursos, de calidad muy variable, logran dicho reconocimiento a partir del cumplimiento de ciertos requisitos formales, que incluyen la presentación de un programa, pero no existe un seguimiento de su calidad y pertinencia. Por ello, el Coordinador entrevistado considera que la vinculación de esas acciones con las políticas educativas, los enfoques y diseños curriculares vigentes, es aleatoria. Asimismo, señala que por razones de carácter político, la oferta proveniente de los sindicatos docentes obtiene un puntaje mayor que las acciones del CePA.

Otro aspecto que singulariza al CePA respecto de otras ofertas, es la capacitación en servicio. Esta modalidad, que se realiza en acuerdo con los supervisores, directivos y docentes, por lo general tiene lugar en las mismas escuelas en el horario de trabajo y con grupos de docentes que comparten tareas regularmente. Su propósito, además de la actualización en contenidos y estrategias de enseñanza, es fomentar y fortalecer el trabajo en equipo, en particular entre docentes de materias afines o de un mismo ciclo o nivel. Mientras que las ofertas externas al CePA están dirigidas a docentes individuales, las acciones que realiza CePA en las escuelas están concebidas como institucionales y buscan (con desigual resultado) incluir a los diferentes actores de las escuelas (directivos, coordinadores de ciclos o áreas, profesores de asignaturas, etc.).

Finalmente, cabe consignar que todas las acciones de CePA son gratuitas. En la oferta externa, se combinan ofertas gratuitas y pagas.

5.1.3 Modalidades y objetivos de la capacitación a docentes de geografía de enseñanza secundaria

Los docentes de geografía de escuela secundaria pueden participar de diferentes instancias de capacitación. De acuerdo con los destinatarios, se distinguen las siguientes categorías:

- acciones destinadas a todos los docentes del sistema, independientemente de la asignatura o nivel del sistema en que se desempeñan;
- acciones destinadas específicamente a docentes del nivel medio, independientemente de la asignatura que enseñan;
- acciones destinadas específicamente a docentes del área de Ciencias Sociales;
- acciones destinadas específicamente a profesores de geografía del nivel medio.

En cuanto a los tiempos de la formación, se distingue nuevamente entre las acciones en servicio y fuera de servicio. A continuación presentamos una breve descripción de los distintos formatos en que se concretan estas modalidades:

Postítulos Docentes

Los Postítulos Docentes son propuestas de formación post inicial para docentes en ejercicio o aspirantes de las distintas áreas educativas del Gobierno de la Ciudad. Por su duración y su propuesta académica plantean nuevos vínculos con el conocimiento y un distinto abordaje de las prácticas docentes, requieren un compromiso académico y su duración es mayor al promedio de los cursos regulares. Están organizados de acuerdo a parámetros de los postgrados universitarios. Se realizan en una sede de CePA, fuera de horario de trabajo y otorgan puntaje docente. Es decir, se trata de una modalidad que se se realiza fuera de servicio. Actualmente el CePA ofrece los siguientes postítulos, que pueden cursar también los profesores de Geografía, aunque ninguno de estos postgrados es específico para profesores de Geografía.

- Sociedad y Cultura Contemporáneas para profesores de nivel medio
- Literatura Infantil y Juvenil
- Problemas Educativos Contemporáneos. Enseñanza, Nuevas Subjetividades y Diálogo Intergeneracional
- La Escuela y las Nuevas Alfabetizaciones

Tutores y preceptores

En el área de trabajo "Escuela media, escolaridades y jóvenes" se desarrollan dos líneas de capacitación que atienden las formas específicas que asume la función tutorial de la escuela media. Los profesores tutores y los preceptores comparten la tarea de acompañar la escolaridad de los alumnos. Se asume que la tutoría es una función compleja que no puede abordarse en forma aislada sino que requiere de una construcción a partir del análisis de situaciones individuales, grupales e institucionales. Por ello, en el caso de los preceptores y jefes de preceptores, es necesario trabajar el sentido pedagógico de la tarea que desarrollan y de la información que sobre los alumnos construyen. Algunos profesores de Geografía que se desempeñan como tutores, podrían estar participando en acciones de este tipo. Estas acciones son por lo general en servicio e institucionales o por grupos de escuelas de una misma región o distrito escolar.

Coordinadores de Áreas de Materias Afines

En esta instancia se aborda la problemática de la definición del rol de coordinador con las singularidades que éste asume en el nivel medio, sobre todo en lo que respecta a su papel como asesor de sus colegas. También se trabaja acerca de qué tienen de "afines" las "áreas de materias afines". Finalmente, se intenta discernir las funciones del coordinador atendiendo a las particularidades de cada escuela. Algunos profesores de Geografía que se desempeñan como coordinadores del área de Ciencias Sociales, por elección de sus colegas, están participando en estas acciones, que hasta ahora tienen el formato de jornadas de reflexión entre grupos de escuelas de una misma región.

Las acciones de capacitación hasta aquí reseñadas no están destinadas específicamente a profesores de geografía, sino que los incluyen en tanto docentes o profesores del nivel medio. Estas ofertas de capacitación responden a la concepción prevaleciente actualmente en la conducción del CePA sobre la importancia de que los docentes puedan formarse en cuestiones ajenas a la reflexión sobre los contenidos y su enseñanza. Se adjudica alto valor a que los docentes examinen las relaciones de las sociedades con las culturas contemporáneas, no como contenido a enseñar sino como el contexto en el cual se desarrolla la tarea educativa. De igual modo, se otorga importancia a instancias de capacitación que abordan aspectos institucionales y las relaciones entre los diferentes actores escolares, para tratar de conceptualizar y resolver problemas escolares y problemas sociales que afectan la vida escolar. En esta misma lógica, de prescindencia de los contenidos a enseñar, se llevan adelante acciones sobre aspectos didácticos, abordados en su dimensión general y a cargo de especialistas en Ciencias de la Educación. Un tema típico en este tipo de cursos es el de la evaluación.

5.1.4 La capacitación específicamente dirigida a docentes de geografía de enseñanza secundaria

Aunque desde el Subnúcleo Ciencias Sociales se comparte la visión sobre la importancia de la formación general, tanto en cuestiones que hacen al contexto social y cultural como a cuestiones generales de la pedagogía y la didáctica, se considera que el nudo central de la formación de los profesores de una asignatura en el nivel medio debe estar en la reflexión sobre la disciplina y su enseñanza. Se sostiene que la reflexión de los profesores, en tanto tales, acerca de la sociedad y la cultura, en el marco del perfeccionamiento docente cobra sentido cuando se hace teniendo como horizonte la mejora de la enseñanza en general y la de su disciplina en particular. Esto es lo que diferencia a la formación docente de cualquier otro ámbito de reflexión o aprendizaje en torno a cuestiones sociales y ciudadanas. De igual manera, las consideraciones generales sobre aspectos tales como, la evaluación de aprendizajes o la atención a la diversidad en la construcción de secuencias didácticas, pueden ser una buena introducción para la reflexión, pero se vuelven abstractas si a poco

andar no se anclan en el contexto específico de una asignatura. Esta es la lógica con la cual se organizan las propuestas de capacitación específicas en el Subnúcleo Ciencias Sociales para docentes del nivel inicial, primario y medio.

En este contexto, las acciones de capacitación del Subnúcleo Ciencias Sociales (núcleo currículum, saberes y conocimiento escolar) destinadas a los profesores de geografía del nivel medio son las siguientes:

Cursos regulares e intensivos

Estos cursos tienen una duración promedio de 13 encuentros de 3 horas reloj cada uno, aunque existen otros formatos, de carácter semipresencial o con otras duraciones. Los cursos se realizan en diferentes sedes del CePA dispersas en la Ciudad. Los docentes se inscriben voluntaria y espontáneamente, eligiendo cursos, sedes y horarios también a voluntad. Los cursos otorgan puntaje en función de la carga horaria estipulada. No se pondera la pertinencia del curso elegido con la tarea que desempeña el docente. Todos los cursos tienen una instancia formal de evaluación presencial, individual y escrita, aunque los capacitadores pueden completar los criterios de promoción con otras instancias de evaluación (trabajos prácticos, no presenciales o grupales). Por su temática, estos cursos ofrecen temas vinculados a los tres núcleos de formación señalados. Numéricamente, la mayor parte son del núcleo currículum (tanto en la oferta de cursos como en la matrícula de los mismos). Aquí es donde los profesores de Geografía pueden encontrar propuestas de cursos específicos.

Haciendo referencia concretamente a los cursos destinados a profesores de Geografía del nivel medio, éstos proponen, al mismo tiempo, una actualización disciplinar y la construcción de criterios y propuestas para la enseñanza de determinados contenidos curriculares. El peso de ambos ejes es variable en cada curso. He aquí algunos ejemplos sobre cursos de los últimos 4 años:

- Los sistemas de información geográfica como tecnologías de apoyo para la enseñanza de las Ciencias sociales en la Educación media.

- Ateneo²⁶: un abordaje crítico de los temas y problemas ambientales. Ateneo: la evaluación en las clases de geografía.
- Ateneo: secuencias didácticas en las clases de Geografía.
- El concepto de territorio en la enseñanza de la geografía y la historia.
- Geografías del Siglo XXI: territorios, lugares, fronteras y globalización.
- Territorios en tiempos de la globalización: temas propuestas y preguntas.

Cursos anuales: Los profesores de Educación Media y la actualización de programas

El punto de partida de estos cursos son las nuevas propuestas de programas para el primero y segundo año del nivel medio, elaboradas por la Dirección de Currícula del Ministerio de Educación de la Ciudad. A partir de la profundización en los enfoques de enseñanza, se inicia el intercambio y el diseño de experiencias que acompañan el trabajo en el aula, atendiendo a los problemas de las escuelas medias hoy. Durante los encuentros se definen proyectos de trabajo que incluyen la discusión y elaboración de estrategias de enseñanza, guías de actividades y materiales que acompañen la tarea de los profesores.

Estos cursos (ver Anexo I) se realizan en sedes de CePA, fuera de horario de servicio (generalmente los días sábado), son de inscripción voluntaria y otorgan puntaje. Tienen una carga horaria mayor que los cursos regulares o intensivos (70 horas reloj), su modalidad es semipresencial y su frecuencia es quincenal o mensual, en lugar de semanal. La semipresencialidad supone una carga de trabajo domiciliario y cierta comunicación vía e-mail entre encuentros con el capacitador. Dichos trabajos constan de análisis de bibliografía y elaboración de trabajos prácticos. Junto a los ateneos, estos cursos son los que tienen mayor convocatoria de docentes de geografía y ocupan un lugar central en la planificación y ejecución de las acciones destinadas a promover el mejoramiento de la enseñanza de la geografía en el nivel medio.

²⁶ Los ateneos son una modalidad que toma como insumo principal las prácticas de enseñanza de los cursantes (ver Anexo I)

La capacitación en servicio e institucional

A diferencia de lo que ocurre en el nivel inicial y primario, la capacitación en servicio e institucional en las escuelas medias tiene menor tradición y presencia, aunque está creciendo en los últimos cuatro años. Esta dificultad puede explicarse principalmente por ciertas características del trabajo docente en el nivel: fragmentación del trabajo de cada docente en varias instituciones, pago por hora cátedra y no por cargo, desigual presencia horaria de los profesores en la escuela, dificultad de reemplazar al docente en el aula cuando este se capacita, entre otras.

Salvo algunos casos aislados, todas las acciones de capacitación en servicio en media se realizan en escuelas en las cuales un grupo de docentes ha obtenido los llamados “módulos institucionales”, que son unidades de retribución salarial adicional de dos horas cátedra semanales por un tiempo promedio de 3 meses para desarrollar proyectos de innovación y mejoramiento de la enseñanza. En el marco de dicho proyecto, pueden solicitar la asistencia de un capacitador del CePA para reforzar la implementación de dicho proyecto. En contados casos, la capacitación se realiza en escuelas que pertenecen a un proyecto ministerial focalizado (Proyecto 13) para escuelas de zonas consideradas de atención prioritaria por su situación de marginalidad socioeconómica. En estas escuelas los docentes tienen también horas pagas todo el año escolar para desarrollar proyectos y acciones de capacitación. Sin embargo, son pocas las acciones de capacitación en geografía que se desarrollan en estas escuelas.

5.1.5 Propósitos de la formación continua a docentes de geografía y perfil de los capacitadores

Las acciones de capacitación dirigidas a profesores de geografía de enseñanza secundaria tienen como propósito y contenido los siguientes:

1. Conceptos claves de los programas de geografía: espacio geográfico, ambiente, relación sociedad – naturaleza, sociedad, población, actor social, territorio, globalización, etcétera. Abordajes teóricos y estrategias para su enseñanza.

2. Los principios explicativos de la realidad social: causalidad múltiple, perspectiva múltiple, conflicto, globalidad, identidad-alteridad, cambio y continuidad, etc.. Debates teóricos y estrategias para su enseñanza.
3. Criterios para la selección, organización y secuenciación de los contenidos de enseñanza. Propuestas para construir ejes temáticos-problemáticos para el estudio de temas socioterritoriales y ambientales.
4. Las estrategias de enseñanza que favorecen la conceptualización y el análisis de problemas o conflictos sociales, ambientales y territoriales: el estudio de caso, el juego de simulación, el juego de roles, etc.
5. Criterios para la selección de recursos didácticos y elaboración de estrategias para su utilización.
6. La articulación de escalas de análisis espacial. Propuestas para la enseñanza.
7. La evaluación de los aprendizajes en Ciencias Sociales. Criterios, estrategias e instrumentos.
8. Actualización conceptual y propuestas didácticas en torno a uno o dos ejes temáticos seleccionados. Entre ellos, los más frecuentes son:
 - a. Los recursos naturales y la dinámica ambiental
 - b. Estados y territorios en tiempos de Globalización y regionalización.
 - c. La reestructuración del capitalismo y sus impactos territoriales y demográficos
 - d. La ciudad de Buenos Aires, como eje de organización de contenidos.

En cuanto al equipo de capacitadores, la mayor parte de los cursos y acciones de capacitación destinadas específicamente a profesores de geografía del nivel medio, está a cargo de docentes-capacitadores graduados como profesores o licenciados en Geografía en la Universidad de Buenos Aires. La mayoría de ellos también enseña en la carrera de geografía de dicha universidad e investiga en institutos de la misma, en temas disciplinares. Algunos de ellos son también especialistas e investigadores en la enseñanza de la disciplina. Algunos de ellos se desempeñan también como docentes del nivel medio. Casi todos ellos son autores de libros de texto en temas de geografía, tanto para el nivel primario como el medio. Hay solamente un caso de un capacitador

formado como profesor de geografía en un instituto de formación docente del nivel terciario no universitario.

5.1.6 Los problemas de la enseñanza de la geografía: las hipótesis de la capacitación

Los principales problemas de la enseñanza de la geografía a los que se intenta dar respuesta desde la capacitación se refieren a la vigencia en las escuelas de una enseñanza de la disciplina alejada tanto de las producciones y enfoques producidos en el campo académico como de los temas socio territoriales de interés en la agenda pública. Se entiende que persiste la geografía positivista, determinista, descriptiva, centrada fundamentalmente en temas de la geografía física. El Coordinador caracteriza las prácticas de enseñanza como aquellas centradas en la repetición y memorización de los contenidos transmitidos por los docentes o en los textos, sin mayor reflexión ni problematización. Sostiene que hay poco trabajo sobre los aspectos metodológicos de la disciplina, que se dirigen casi exclusivamente a la copia o lectura mecánica de mapas. Aunque aclara en la entrevista que se trata de una generalización que no hace justicia a experiencias diferentes en algunas escuelas y aulas, sostiene:

“Mi impresión general es que predomina el canon instituido durante el siglo XX, tal vez yuxtapuesto sin mayor reflexión, con algunos temas “de moda”, incorporados sistemáticamente, o sea sin verlos como una modificación del objeto de estudio de la disciplina”.

El diagnóstico de problemas desde el cual se configura la oferta de capacitación específicamente diseñada para profesores de geografía de enseñanza secundaria, asume como hipótesis la persistencia de un paradigma construido en el campo académico argentino y adoptado en el sistema educativo entre fines del XIX y principio del XX, que orienta la enseñanza de la geografía en la formación de una identidad nacional y un sentimiento patriótico, asociados al territorio considerado nacional, en una visión teleológica, determinista y naturalizada del mismo. El hincapié en el territorio como base de la nacionalidad y en las pérdidas o reclamos

territoriales como causas nacionales, sigue ocupando un lugar importante, a pesar de las nuevas propuestas curriculares. Para el Coordinador, esto se expresa en la persistencia de temas tales como el estudio de las Islas Malvinas y de la llamada “Antártida Argentina”, con énfasis en las razones territoriales, históricas y jurídicas que asisten a la Argentina en su reivindicación. También señala que, aunque cada vez con menos fuerza que en el pasado, en la enseñanza de la geografía humana, persiste la visión de la sociedad argentina como sociedad europea y blanca. De igual manera, sostiene que sigue presente una visión que asocia en forma mecánica y con lógicas de determinación unidireccional las actividades económicas o las características de los asentamientos con “imposiciones” del relieve o del clima. De allí que sostiene que los debates sobre las relaciones políticas, sociales o culturales que hacen a la organización del espacio, no son aceptados por muchos docentes como temas de incumbencia de la asignatura.

Sin embargo, para el Coordinador de los cursos de capacitación, tal vez el problema más grave es la sensación de una enseñanza irrelevante. Esta hipótesis se refiere a que salvo para los profesores de la disciplina, no se percibe la “utilidad” o “necesidad” de lo enseñado para la formación de los alumnos. Esto se traduce en la dificultad para interesar a los alumnos en los contenidos de la materia. Esta hipótesis se combina con el hecho que en las dos últimas décadas, han ingresado a la escuela media alumnos provenientes de sectores populares que antes no ingresaban a la misma.

“Esto produce muchas veces cierto choque generacional y socio-cultural entre docentes y alumnos. Algunos docentes plantean que estos alumnos “no pueden aprender” ya que carecen de conocimientos y fundamentalmente de hábitos culturales y de “conducta escolar” propios de la escuela media”.

En función de este diagnóstico-hipótesis, las acciones de capacitación de profesores de Geografía buscan promover cambios en las prácticas de enseñanza acordes con el enfoque disciplinar y didáctico de los nuevos diseños curriculares. El Coordinador afirma que lo que el objetivo es lograr una mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica e interés social.

“Queremos estimular la incorporación a la enseñanza de problemáticas socioterritoriales relevantes, que incluya las transformaciones sociales, económicas, políticas, territoriales y culturales, en diferentes escalas, a la luz de los aportes provenientes del ámbito académico, junto con el análisis y discusión de herramientas que permitan seleccionar contenidos relevantes, socialmente útiles y pedagógicamente adaptados a los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas”

Las propuestas de capacitación se proponen asimismo contribuir a una educación orientada a la formación de ciudadanos de una república democrática, con sentido crítico, reflexivo y fundado en el conocimiento. En este sentido se aspira a una enseñanza de la geografía que se pregunte sobre la construcción histórica y social de los territorios, sobre la relación de diferentes sociedades con la ocupación, modificación y uso de los espacios.

“Pensamos en una enseñanza de la geografía que brinda a los alumnos elementos para la comprensión de los actores, mecanismos y factores implicados en los cambios socio territoriales recientes, la identificación de conceptos claves implicados en la interpretación de los problemas estudiados.”

Por otra parte, se trata de promover una enseñanza de la geografía que considere las características de los alumnos en el proceso de especificación curricular y en la elaboración de propuestas, actividades y recursos de enseñanza. Esto supone considerar aspectos generacionales y madurativos, diversidades culturales y la desigualdad de contextos socioeconómicos de los alumnos.

“Frente a una tradición normalizadora y homogeneizante, pensamos en una enseñanza que busca la igualdad sin recurrir a la homogeneidad sino que percibe al conflicto como inherente a las relaciones sociales y a la diversidad como enriquecedora.”

En cuanto a la metodología y las propuestas de actividades en los cursos, se busca la superación de actividades de carácter meramente descriptivo, repetitivo y memorístico, por la construcción de algunos conocimientos, la reflexión crítica sobre otros, el aprendizaje de los métodos científicos de

construcción y validación del conocimiento, el carácter legítimamente disputado del saber geográfico, en cuanto responde a las convenciones vigentes sobre las reglas del oficio.

En esta misma lógica, las actividades propuestas a los docentes en los cursos, ateneos y encuentros se orientan a la presentación de los temas bajo la forma de casos- problema, con lo que se pretende favorecer el despliegue de diversas estrategias centrales en el estudio de problemas en ciencias sociales, entre ellas la contextualización de la información; la comprensión, explicación e interpretación de la información, el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económica, política, ambiental, etcétera), la identificación de los distintos actores y sus intencionalidades, el despliegue de la multicausalidad y multiperspectividad, la articulación de escalas de análisis. Por otra parte, el trabajo con casos-problema busca colaborar en el reconocimiento de distintas estrategias vinculadas con la selección, organización y secuenciación de contenidos de enseñanza, y en consecuencia los trabajos prácticos se constituyen en una oportunidad para ensayar distintos recortes temáticos que permitan un abordaje didáctico que contemple criterios de relevancia social, validez científica y significatividad pedagógica.

Resumiendo estas reflexiones y tomando algunos propósitos enunciados en los programas de capacitación (ver Anexo I), los cursos destinados a docentes de geografía de enseñanza secundaria se proponen que los profesores:

- Reflexionen sobre su práctica docente y analicen las problemáticas vinculadas con la relación entre los jóvenes, la escuela y la sociedad.
- Interpreten y discutan la significación socio política de la enseñanza de la Geografía en las escuelas de hoy.
- Reconozcan la implicancia de diferentes paradigmas de la Geografía, y de la didáctica en la selección y organización de contenidos y en las prácticas de la enseñanza.
- Analicen la agenda actual de temas y problemas socio territoriales reconociendo diferentes perspectivas y marcos explicativos.

- Identifiquen ejes temáticos y problemáticas con alta potencialidad para generar situaciones de enseñanza que favorezcan la comprensión de la organización del territorio a distintas escalas.
- Reconozcan la relación existente entre la problematización del campo disciplinar y la problematización de los contenidos escolares a partir de situaciones de aula concretas.
- Elaboren criterios para la selección y organización de los contenidos de enseñanza.
- Construyan criterios para la selección, el diseño y la organización de actividades de aprendizaje en geografía.
- Analicen y discutan distintas estrategias para trabajar en el aula problemas sociales concretos, de alta significatividad y relevancia social.
- Discutan criterios para la selección de recursos didácticos y seleccionen estrategias adecuadas para su utilización.

5.1.7 Los problemas en la capacitación

El Coordinador manifiesta que existen varios niveles en los cuales se pueden analizar los problemas en la capacitación. Una primera aproximación refiere a lo que los docentes expresan en los cursos y la lectura primaria que algunos capacitadores hacen al respecto. Se podrían sintetizar en la idea de “resistencia al cambio”. Sostiene que la primera reacción de muchos docentes ante las nuevas propuestas curriculares y los nuevos enfoques, es no reconocer en ellos a la disciplina en la que se han formado. En efecto, los enfoques propuestos en los nuevos programas difieren notoriamente respecto de los anteriores, así como de los enfoques en los cuales se formaron la mayoría de los profesores y de las prácticas escolares.

“Esto no es geografía, es sociología” es una frase muy frecuentemente escuchada al inicio de nuestras acciones en alguna escuela o en la apertura de un curso en la sede de CePA. Esta expresión de alienación respecto de los nuevos enfoques y programas se acompaña de una

desconfianza hacia el proceso de gestión del cambio curricular, en el cual consideran que no fueron participes ni consultados. De inmediato aparece la idea sobre la ignorancia que tienen las autoridades y los técnicos de los ministerios local y nacional (y los capacitadores son tratados muchas veces como la cara visible de la última categoría) sobre lo que “realmente” pasa en las escuelas y la inaplicabilidad de los programas.

Es decir, que junto a expresiones de desaprobación hacia el enfoque mismo, conviven expresiones que sin discutir su validez teórica o científica, impugnan su pertinencia para las prácticas de enseñanza. El Coordinador señala al respecto que *“no casualmente, al inicio de cada acción una de las primeras preguntas que los docentes hacen al capacitador es: ¿Vos enseñás en alguna escuela?”*

Este último aspecto tiene, sin embargo, diversos matices. En algunos casos, los docentes defienden que la geografía escolar tiene propósitos pedagógicos (en general se alude a la necesidad de contribuir a la formación de la identidad nacional con base en el conocimiento del territorio nacional) aún si la geografía académica ya no está guiada por dicho propósito. Estas expresiones aparecen, por ejemplo, cuando se propone trabajar sobre los procesos de globalización y regionalización. Más frecuentemente, se pone la *“imposibilidad de enseñar esto”* en los alumnos y sus carencias. *“Con estos chicos no se puede”, “este tema es muy abstracto, muy complejo”*. Esto se vincula con lo señalado anteriormente respecto del ingreso de nuevos sectores sociales y nuevas culturas (por ejemplo la presencia de jóvenes inmigrantes o hijos de inmigrantes de países vecinos en la escuela).

Sin embargo, el Coordinador se distancia de cierta tendencia que pone la responsabilidad principal en la dificultad del docente para lograr el cambio curricular:

Hay un aspecto que los docentes mencionan frecuentemente, y que yo retomo, aún sabiendo que a veces se magnifican sus consecuencias y se los usa como pretexto para eludir las propias responsabilidades y esfuerzos: me refiero a las condiciones de la capacitación en particular y del trabajo docente en general. La ciudad de Buenos Aires tiene probablemente la mejor oferta de capacitación docente del país,

considerando la cantidad, variedad, calidad y accesibilidad de modalidades, sedes, formatos, temáticas, capacitadores y acciones de capacitación. Sin embargo, no se ha avanzado en igual medida en la creación de condiciones adecuadas para la capacitación, en el marco del trabajo docente. Más allá de los discursos sobre el derecho a la formación continua, salvo algunos programas focalizados (las acciones dentro de las instituciones) que involucran a una minoría de los docentes, los profesores de educación media cobran por hora cátedra dictada frente a curso. O sea que no se contemplan horas pagas para capacitación en o fuera de horas de servicio, como tampoco para reuniones de equipo o encuentros con otros pares. Además, como no están todos los días en la escuela debido a la fragmentación de sus horas en varias instituciones, es casi imposible organizar horarios para que varios docentes se puedan reunir. A diferencia de la primaria, donde los maestros tienen cargos, no se puede organizar la capacitación en horarios de clase de otras asignaturas como Educación física o Artística. Recuérdese además que la capacitación en servicio no otorga puntaje.

Respecto de los módulos institucionales, son pocos docentes por escuela y por lo general por un tiempo muy acotado: 6 encuentros. En cambio, el puntaje sí es un aliciente para la capacitación fuera de servicio. En efecto, es en esta modalidad donde se concentran la mayoría de los docentes que eligen capacitarse. Obviamente no todos concurren por el puntaje, pero es un estímulo importante. Sin embargo, el Coordinador señala que su alcance es limitado, por varias razones:

“Algunos docentes ya tienen el máximo puntaje posible; los concursos docentes, en los cuales este puntaje pesa, no son muy frecuentes, ya que los cargos titulares son, una vez obtenidos, vitalicios, con lo cual, en general están ocupados y se desocupan solo ante las jubilaciones o salidas de colegas del sistema. Iguales consideraciones son válidas en los concursos para cargos directivos. Aquí hay un agravante: la única promoción posible en el sistema una vez titularizado, es la salida del aula a un cargo directivo. O sea que salir del aula aparece como un premio. Lo cual no es gran estímulo a la capacitación en aspectos curriculares.”

Por último cabe mencionar que capacitarse o no, no tiene ninguna influencia en las condiciones de trabajo o retribución salarial, la cual se

incrementa únicamente por la antigüedad. En resumen, a pesar de ofrecer una oferta de capacitación interesante, el sistema no promueve ni crea realmente buenos estímulos para que los docentes opten por ella. Tampoco hay instancias de capacitación obligatoria (sí la hay para los directivos).

“En las actuales condiciones, tampoco implementaría una capacitación obligatoria para los docentes (sí las favorecería, si se modificara sustantivamente el estatuto, la carrera y las condiciones del trabajo docente). Para decirlo muy claramente, creo que habría que establecer horas pagas para capacitación obligatoria institucional o distrital y una modificación del estatuto docente en el cual la antigüedad tenga menos peso, y la capacitación y la evaluación de desempeño tengan un mayor peso tanto en la promoción como en la retribución. Soy consciente que en las actuales situaciones del sistema educativo y del país, esto es prácticamente inviable.”

En tal sentido, el Coordinador considera que la situación de los docentes es sólo un aspecto de la crisis del sistema educativo. Más allá de los discursos sobre la importancia de la educación para el futuro, para la país, ésta ocupa en realidad un lugar marginal en las políticas estatales nacionales, que se limitan a meras acciones de resonancia mediática pero de impacto marginal en el conjunto del sistema educativo. Agrega que si bien la situación en la Ciudad es mejor que en el resto del país -en parte por la mayor disponibilidad de recursos y algunas iniciativas pedagógicas interesantes- el malestar docente es amplio, profundo y generalizado. Hay además una sensación de pérdida relativa de la confianza entre familias y docentes, a pesar de que la escuela sigue siendo una de las instituciones que aún preservan, respecto de otras instituciones estatales, cierto prestigio y estima social, aunque mucho menos que en el pasado donde eran vistas como vehículos privilegiados del ascenso social.

Sin embargo, no se trata tampoco de echar toda la culpa en el sistema educativo. Su crisis es apenas una expresión, y no la más grave, de la profunda desigualdad y fragmentación social y crisis de representatividad política que sufre la sociedad argentina hace ya varios años, agravada a partir de la crisis de fines del 2001. Aunque los aspectos económicos han

mejorado en los últimos dos años, sus manifestaciones sociales, culturales y políticas tienen aún plena vigencia.

Más allá de las críticas que el modelo de escuela moderna, normalista y homogeneizadora hoy despierta, su vigencia durante gran parte del siglo XX se debió, a mi entender, a que formaba parte de proyectos de sociedad, de nación (fundamentalmente el modelo agroexportador y luego el modelo de sustitución de importaciones), que aunque excluían a algunos, tenían un alto potencial de integración y movilidad social. Los nuevos modelos educativos, críticos de los aspectos excluyentes de la escuela “moderna”, no tienen hoy un proyecto social creíble y capaz de volverse hegemónico, en el cual insertarse. Para ponerlo en términos de la enseñanza de la geografía: para las elites políticas, para las familias, para los educadores y para el conjunto de la sociedad, la geografía fue (y para muchos debería seguir siendo) la clase donde se aprende cuál es y cómo es “nuestro territorio/nuestra patria”, donde se aprende a defender nuestros derechos “inalienables” y “irrenunciables” sobre las Islas Malvinas, etc. Es muy difícil difundir una propuesta en la cual la clase de geografía suspende la visión tradicional que ve a los países vecinos como amenaza a nuestra integridad territorial y propone analizar a las zonas de frontera como espacios de interacción, tránsito, intercambio y posible integración de personas, culturas y bienes, si nuestros políticos, declaman discursos de integración regional pero ante un conflicto puntual con un país vecino (caso la disputa por la instalación de fábricas de pasta de celulosa en la margen Oriental del Río Uruguay) fomentan o toleran el corte del tránsito vehicular y comercial entre ambos países y convocan a un acto de “unidad nacional” en la frontera, para denunciar el agravio que nos provoca “el país hermano”.

5.1.8 El impacto de la capacitación: la respuesta de los docentes y líneas más promisorias

En cuanto a la valoración por parte de los docentes de los espacios de capacitación, el Coordinador señala que es difícil generalizar, ya que las motivaciones o expectativas con las que los profesores llegan a los cursos son muy diferentes.

“Solamente puedo aludir a ciertos prototipos de valoración. Algunos docentes persisten durante toda la capacitación en actitudes negativas hacia las propuestas, no obstante lo cual siguen viniendo...Sin embargo, creo que la mayoría supera dicha instancia y asume una actitud de expectativa genuina. En dichos casos, hay una valoración muy positiva hacia los capacitadores y una predisposición a analizar y reflexionar en torno a los contenidos propuestos. A partir de dicho trabajo se produce una dinámica interesante entre los nuevos enfoques, contenidos y propuestas y aquellas experiencias y visiones que traen los docentes. Nosotros trabajamos mucho, valorizándola, con las prácticas docentes. Ellos valoran mucho este aspecto. Sentirse respetados, no solamente en el trato, sino fundamentalmente en sus saberes y experiencias es fundamental en la evaluación que hacen de la experiencia. A su vez, muchos van incorporando a su discurso conceptos y temas que vamos proponiendo. Esto se nota, por ejemplo, en las jornadas de intercambio de experiencias”

Un fenómeno a destacar es que en las capacitaciones de geografía hay un número significativo de profesores que concurren, año tras año, a los cursos. Con esos docentes se establece un vínculo que además de mostrar valoración del trabajo de los capacitadores, sugiere una creciente apropiación de los enfoques que se ofrecen y un interés por profundizar en ellos y convertirlos en propuestas concretas de enseñanza.

En cuanto al impacto de la capacitación en el trabajo concreto de aula, el Coordinador considera que quienes participan sostenidamente de los cursos suelen incorporar los nuevos enfoques en sus discursos, en los trabajos prácticos y en evaluaciones de la capacitación. Sin embargo, el Coordinador no puede acreditar cuánto de lo nuevo llega efectivamente a las aulas.

“Es muy difícil de decir con certeza cuál es el impacto, yo no conozco estudios ni tengo información sistemática al respecto. Solo puedo sugerir algunas hipótesis, basadas en indicios aislados”

A pesar de ello, considera que los docentes que pasan por la capacitación muestran mayor predisposición a modificar sus prácticas que quienes no

lo hacen. Aunque en general esa apropiación sea “*asistemática e híbrida*”. Más que un cambio global de enfoque, su percepción es que se incorporan temas y conceptos, yuxtaponiéndolos con otros que siguen de los viejos enfoques y programas.

“Un ejemplo muy reciente: una docente de geografía, que participa de una capacitación del área de Ciencias Sociales, me comenta que aprovecha el conflicto sobre las pasteras uruguayas para trabajar la cuestión ambiental, esto es un tema de la “nueva agenda”. Cuando me detalla su secuencia, advierto que se entrecruza un temario “renovado” sobre los problemas ambientales (con un discurso ecologista antiindustrialista, donde “desarrollo sustentable” es promover el ambiente inalterado y promover el turismo en la naturaleza en lugar de instalar industrias) con argumentos sobre la soberanía nacional para comprender tanto la postura uruguaya como argentina. Temo estar generalizando y se que existen experiencias más ricas, sistemáticas y coherentes, pero creo que dependen exclusivamente de la voluntad de un docente”.

Donde el cambio se visualiza más difícil es en las actividades de enseñanza, en los recursos y en las formas de evaluación. Para el Coordinador, aquí priman las formas tradicionales, aunque señala que existen buenas experiencias de incorporación de actividades que invitan a problematizar, reflexionar, relacionar en lugar de repetir información. En particular, observa que sigue siendo fuerte la persistencia del enciclopedismo (“*esto cómo no lo voy a dar*”). Asimismo, que persiste la falta de correspondencia entre las actividades realizadas durante el desarrollo del tema y la instancia formal de evaluación, en la que los docentes siguen manteniendo una fuerte impronta memorística y descriptiva.

A diferencia de los cursos fuera de servicio, las capacitaciones institucionales ofrecen mayores indicios sobre el impacto en las prácticas. Como el producto es la elaboración de un nuevo programa institucional, acordado entre los docentes que participan en la institución de la capacitación, que está orientado por nuevos enfoques y criterios de selección de contenidos, en general ocurre que los docentes deciden

aplicarlos en sus cursos e incluso proponen, con desigual éxito, que lo hagan también los colegas que no participaron en la capacitación.

“Aquí si tengo alguna información más consistente, cuando estos profesores siguen capacitándose al año siguiente al tiempo que comienzan a implementar el nuevo programa. Algunos señalan que los nuevos temas logran despertar mayor interés en los alumnos. Pero que en las nuevas actividades y en particular en las evaluaciones, no baja el número de desaprobados. Además, se llega a la conclusión que el recorte de contenidos ha resultado insuficiente, ya que el tiempo no permitió completar el programa. Todo esto amerita mayores reflexiones e indagaciones. Sí puedo adelantar que he percibido que, en parte, estas dificultades, además de las más generales que mencioné antes, resultan justamente del carácter híbrido de incorporación del nuevo enfoque”

Sin embargo, lejos de una mirada pesimista sobre los efectos de la capacitación, el Coordinador considera, en primer lugar, que persistir en una “buena capacitación” contribuye a crear también demandas de los docentes hacia las autoridades y la sociedad sobre las mejoras necesarias. Sostiene que sería conveniente poder ampliar las oportunidades de la capacitación en servicio (o institucionales), porque si bien el trabajo dentro de la escuela es más arduo, es el que realmente deja ver sus resultados:

“En la capacitación institucional (o en servicio) la relación con los docentes a veces es más trabada, Sin embargo, el trabajo que hacemos deja ver sus frutos, lentos, pequeños, pero reales. Estar en el lugar y el contexto, resulta muy productivo. En estas capacitaciones habría que profundizar la veta de trabajo sobre la experiencia de los propios docentes”.

En la capacitación fuera de servicio considera que la senda recorrida ha sido la adecuada, puesto que los cursos introducen nuevas temáticas, que ayudan a construir nuevos programas. Como las capacitaciones hasta ahora fueron más sobre los conceptos clave fundamentales de la geografía renovada, poniendo el acento en la escala global y algunas articulaciones con la escala nacional, en los nuevos cursos se propone poner el acento en temáticas específicas que se vinculan con los cambios

socioterritoriales más recientes y singularizando la escala regional (en particular América Latina) y un abordaje específico de la escala nacional pero en una perspectiva multiescalar, o sea atendiendo a las diferentes escalas (globales, regionales, locales) que se requieren para abordar los problemas socioterritoriales de la Argentina. Los cursos en modalidad de ateneo didáctico, que proponen un ida y vuelta entre la práctica real y la teoría para analizar y producir nuevas opciones, es un camino que está resultando productivo y que los docentes que lo han transitado, vuelven a demandar este tipo de formato.

En ambos casos (capacitación en servicio y cursos fuera de servicio), se considera la necesidad de profundizar un aspecto que hasta el momento ha sido poco tratado, o al menos solo en términos de enunciados generales, que no tienen aún traducción concreta en las propuestas de trabajo con los docentes. Esto es, propuestas formativas en las que se contemplen explícitamente las particularidades y necesidades de los alumnos y en las que se promuevan estrategias inclusoras, a través del desarrollo de un nuevo modelo de ciudadanía.

“Me sigue preocupando cómo armar propuestas curriculares y desarrollar dispositivos de capacitación cuyos contenidos y metodologías de aprendizaje puedan dar cuenta, al mismo tiempo, de la desigualdad social (para intentar revertir sus consecuencias educativas y proponer un modelo de ciudadanía compartida e inclusora) y de la diversidad cultural de nuestros alumnos (para incorporarla)”.

5.2 Los cursos a los que asistieron los docentes que participan de la investigación

Este apartado presenta los resultados de la entrevista realizada al capacitador responsable de las dos modalidades de formación continua que han cursado los docentes que participan de la investigación. Se trata de los cursos destinados a profesores de geografía de enseñanza secundaria de mayor impacto (cantidad de docentes participantes, horas reloj dictadas): ateneos didácticos y cursos de actualización disciplinar y didáctica. Los primeros son cuatrimestrales, presenciales, de frecuencia semanal y cubren un total de 30 horas reloj. Los segundos son anuales, semi-presenciales y cubren un total de 70 horas reloj (ver Anexo I).

En cuanto a sus objetivos, para la **modalidad de Ateneo** (Anexo I) el responsable directo de la capacitación (quien dicta los cursos) enfatiza el propósito central de generar un ámbito de discusión, revisión crítica e intercambio de experiencias en enseñanza de la geografía. En este marco, sostiene que los objetivos se orientan a analizar los propios marcos referenciales acerca del enfoque de la geografía y de la didáctica especial de la disciplina; a elaborar propuestas que atiendan problemas comunes de la práctica, analizar los criterios que utilizan los docentes para evaluar los contenidos de la disciplina, elaborar diversos instrumentos de evaluación encuadrados en un enfoque explicativo y problematizador. Para ello, la propuesta de capacitación gira en torno a la elaboración– implementación – evaluación de un estudio de caso referido a la dinámica ambiental o a los problemas ambientales.

En la **modalidad de cursos de actualización** los propósitos del capacitador están relacionados con el conocimiento de las nuevas propuestas curriculares de geografía para primer y segundo año de la escuela media (13-14 años), la reflexión sobre la práctica, contextualizada en las problemáticas vinculadas con la relación jóvenes-escuela-sociedad, la identificación de algunas problemáticas centrales de la enseñanza de la geografía y la elaboración de criterios para la selección y

organización de contenidos de geografía y de diseño de actividades de aprendizaje en Geografía. Procura, de esta manera, profundizar en los marcos conceptuales que explican los procesos socioterritoriales en el capitalismo global.

En cuanto a los contenidos, en la modalidad de ateneo didáctico el capacitador prioriza aspectos de la didáctica especial de la geografía. En particular, la coherencia entre las propuestas de enseñanza y el enfoque epistemológico de la disciplina. Por tanto, sostiene que en sus cursos cobra fuerza el análisis de las intencionalidades didácticas que sustentan las prácticas de enseñanza, los criterios que subyacen en la elaboración de secuencias didácticas y en las propuestas de evaluación. El análisis de las estrategias de enseñanza que los docentes despliegan en sus clases se constituye, así, en un contenido central de esta modalidad de capacitación.

En la modalidad de curso de actualización, los contenidos de la capacitación se han seleccionado en función de fortalecer aspectos epistemológicos, mediante el trabajo con conceptos y contenidos que tienen débil tradición o presencia en la formación y las prácticas de enseñanza de la geografía, tales como la reestructuración del capitalismo, el rol del Estado, la organización del espacio urbano y rural, etc. A la vez se revisan categorías conceptuales tradicionalmente trabajadas en clase pero que necesitan ser repensadas en relación con la producción académica reciente, como el concepto de “territorio” o “región”.

En cuanto a los aspectos de las innovaciones educativas que el capacitador promueve en sus cursos, el entrevistado parte de la idea que la innovación curricular supone la puesta en marcha de procesos de revisión de los conceptos y contenidos de la enseñanza. Considera que, en esta línea, los cursos de actualización han logrado mover muchas categorías conceptuales *“anquilosadas en rígidas y acríticas prácticas de enseñanza”*. Por otro lado, subraya la necesidad de una revisión de las estrategias que organizan las prácticas de la enseñanza. Para ello, las acciones de capacitación promueven la elaboración de estudios de casos, el trabajo con problemas o el desarrollo de juegos de simulación. En este sentido, el capacitador sostiene que *“en la tarea concreta de armar en forma grupal un caso de estudio u otro recurso, los docentes se enfrentan*

con la necesidad de revisar la coherencia entre la propuesta y el enfoque disciplinar que lo sustenta, la lógica de sus decisiones didácticas, la claridad de las consignas con que proponen las actividades a los estudiantes”, por lo que es un camino para que afloren los sentidos profundos de las acciones que promueven, “tener en claro el para qué de lo que hacen” , así como los criterios con los que evalúan la apropiación de los contenidos por parte de sus alumnos.

Para el responsable de los cursos, los aspectos más problemáticos de la capacitación son los referidos a cuestiones de índole ideológica y de índole actitudinal. En relación con lo ideológico, relata que aún llegan docentes a los cursos *“con visiones cerradas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje”*. Sostiene que se trata de profesores que *“ponen afuera todos los problemas, con ideas tales como <los chicos no quieren aprender>, <no se puede enseñar geografía porque no saben leer comprensivamente>”*. En su opinión, en estos casos la capacitación opera como un barniz y en ocasiones ocurre que no se logra que los docentes se corran de su perspectiva, por lo que reinterpretan lo discutido en el espacio de la capacitación sólo para legitimar sus propias prácticas.

En relación con lo actitudinal, el capacitador relata que aquellos docentes que solo buscan en la capacitación obtener puntaje para su ascenso, suelen mostrar una actitud poco comprometida con la propuesta de capacitación, puesto que *“como en espejo actúan aquello que critican en sus alumnos, por ejemplo asumen actitudes especulativas, de manera infantilizada, desacreditando lo que se debate o se propone, imponiendo como único argumento el <no se puede>”*

En cuanto a los principales logros de la capacitación, el responsable de los cursos los describe en dos niveles. Por una parte, observa que en los profesores noveles se produce un *cimbronazo* entre algunas construcciones de su reciente formación docente *“a la que por inseguridad se encuentran aferrados”* y los nuevos debates que se proponen en las acciones de capacitación, en estos casos, dice, *“se les mueve toda la estantería”*.

Por otra parte, observa que en los profesores con mayor antigüedad docente se dan otras situaciones, que van desde la legitimación o

confirmación de sus búsquedas y prácticas, ya que a partir de la capacitación “*pueden encuadrarlas o contextualizarlas*”, hasta la revisión profunda y el cambio “*estructural de sus prácticas*”, al encontrar nuevos sentidos para la enseñanza de la geografía. En esta línea, subraya que en los distintos cursos y ateneos se han logrado producciones innovadoras y de calidad pedagógica (estudios de caso, secuencias didácticas, nuevas programaciones de aula), que se constituyen en el soporte concreto de los cambios en las prácticas de aula.

Otro de los efectos de la capacitación que resulta particularmente alentador para el responsable de estos cursos, es que muchos docentes a partir de la movilización que les produjo haber participado durante un año completo de alguno de los cursos o ateneos, buscaron más respuestas en los ámbitos universitarios y comenzaron a cursar licenciaturas o postítulos centrados en la actualización disciplinar o en la didáctica especial.

Finalmente, en cuanto a la valorización que los docentes hacen de la capacitación, el responsable de los cursos destaca de manera positiva la respuesta en términos cuantitativos, esto es una matrícula en los cursos elevadísima (en algunos cursos supera los 45 inscriptos), siendo muy superior a las inscripciones que se dan en otros cursos que dicta CePA para profesores de enseñanza secundaria, como los destinados a docentes de historia, biología o letras. El capacitador considera que un factor que opera en este interés de los docentes es el hecho que “*la renovación de la disciplina ha sido muy profunda y estructural y entiendo que los docentes manifiestan una clara búsqueda en relación con la resignificación del sentido de sus prácticas*”.

Por otra parte, observa que entre los docentes existe una fuerte valoración del espacio público de la capacitación, así como de la construcción de un ámbito de discusión entre pares de problemas comunes de la práctica docente. Estos espacios se visualizan como “*una alternativa a la soledad que caracteriza la fragmentada vida profesional en las escuelas*”.

5.3 Recorridos de formación de los docentes que participan en la investigación

En este apartado se presentan los recorridos de formación inicial y continua de los docentes participantes de la investigación. Se trata de extractos de la sesión de discusión (Anexo V) en los que cada docente relata su trayectoria, sus motivaciones personales y sus apreciaciones respecto de las distintas instancias de formación profesional por las que han transitado.

Resulta interesante observar cómo los dichos de los docentes se corresponden, en buena medida, con la percepción que el propio capacitador tiene de las demandas de formación, demandas que se articulan en los objetivos y propósitos de los cursos de capacitación. También se corresponden con la percepción que tiene el capacitador de los principales logros de las experiencias de formación continua.

Los docentes con mayor antigüedad en el sistema:

Docente MF- *La formación inicial no sirvió para nada, o sea nos sirvió para darnos cuenta que teníamos que innovar... vengo del Joaquín pero del Joaquín del Precámbrico...Entonces realmente si me pongo a pensar fue el punta pie como para decir en algún momento por acá no pasa la cosa, quizás esté por otro lado. Siempre tuve mucho rechazo a la memorización y no sé memorizar, entonces no me gustaba y cuando me di cuenta que la cosa podía pasar por otro lado ahí pensé que tenía que buscar un lugar donde pudiera encontrar eso que estaba buscando y bueno, traté de capacitarme con cursos, y después entré en la Universidad de San Martín a hacer la Licenciatura en Didáctica de las Ciencias Sociales y ahí se me abrió bastante la cabeza, ahí sí se me abrió bastante la cabeza, me di cuenta y reafirmé que tenía ganas de cambiar y por dónde tenía que pasar la cosa [Líneas1446-1463]*

Antigüedad docente 25 años

Docente GP- *Yo coincido en que es una cuestión de, ¿si memorizar no es lo mío, no puedo memorizar!, pero a mi siempre me gustó estudiar, no importa qué, yo estudio de todo y de hecho lo he hecho ¿sí? Pero yo creo que lo que más me abrió la cabeza es la realidad que se nos impone, los cambios en el mundo digamos ¿no?, como que lo que yo enseñaba en el aula era tan dissociado de la realidad, donde las noticias que hoy leen los chicos ¿sí? que son sobre problemas de todo el mundo, por donde pasa el mundo hoy ¿sí? me fue llevando a, no tanto especializarme, pero sí a intentar formarme más en lo social ¿sí?, Yo creo que la capacitación es importante, no creo que sin capacitación se pueda lograr innovación porque no se pueden ver otras posibilidades, ver más allá ¿sí? paradójicamente aunque cada vez se aprende menos en las escuelas, la única posibilidad para que los chicos aprendan más es que el docente esté cada vez más capacitado, porque siempre va a poder encontrar alguna punta por donde intentar el cambio (...) es porque me gusta, me gusta conocer, hice un curso de multimedia también, son varias cosas. Creo que pasa más por la iniciativa personal. [Líneas 1464-149]*

Antigüedad docente 26 años.

Docente AB- *En mi caso personal también soy egresada del profesorado [Instituto Joaquín V. Gonzalez] y la formación que recibí en la institución me sirvió hasta un determinado momento. Yo valoro bastante esa formación recibida, porque si bien fue muy de la geografía física, fue muy sólida en ese sentido y me sirvió para enfrentar ciertas situaciones, sobre todo en aquella época. Hoy que la geografía ha cambiado, uno se siente en la necesidad de actualizarse, entonces uno ve que aquella formación academicista ya no sirve tanto para enfocar estos nuevos temas, estas nuevas realidades, entonces a partir de ahí uno comienza a actualizarse, a seguir otros cursos, a hacer otras carreras. (...) también hay una motivación personal y siempre me gustó la geografía desde el vamos, yo la elegí muy conciente de lo que era y bueno eso sirvió también para que continuamente quisiera estar actualizada y capacitada. Y en cuanto a los cursos que hacemos en el CEPA a mi me parecen que constituyen un espacio muy importante para nosotros, a mi también me han ayudado mucho en esto de abrir la cabeza porque es otra posibilidad que uno tiene ¿no?, en la formación, en la capacitación, el intercambio con los otros colegas, esto de hablar de la práctica*

docente me parece muy importante, en ese sentido la capacitación y la necesidad de actualizarse viene un poco por ese lado.[Líneas 1587- 1606].

Antigüedad docente: 27 años.

Los docentes noveles:

Docente A- *En mi caso yo había empezado en el Joaquín [V. González]el profesorado de historia, porque siempre me gustaron los temas sociales y también lo ambiental, entonces cuando conocí un poco de qué se trataba la geografía dije –Ah, bueno hay una mezcla entre lo social y lo ambiental ahí-, se me ocurrió cambiarme..Por eso yo ya me metí en geografía teniendo como eje lo social y lo ambiental en toda la carrera. Siempre trabajé en educación ambiental, desde muy chico, entonces yo ya tomé a la geografía desde esa visión y aproveché mucho las materias físicas y las que tenían que ver con lo social. En el Joaquín [V González] hay una formación física muy fuerte que la aproveché para determinadas cosas (...) y bueno tal vez con tres docentes que tenía una visión crítica (...) es como que yo me quedé con esas visiones para poder construir el marco más social de la geografía, entonces a partir de eso es que adopté lo social, porque me servía y respondía a mi interés, y bueno, las otras las tomé como complemento y ahora si tengo que dar geografía de Los Alpes tengo esos apuntes que nos dieron en el Joaquín sobre Los Alpes, qué sé yo, al menos sirve para es. Pero creo que lo que me ayudó en la innovación es tener ejemplos de docentes innovadores (...) y a la vez seguir conectados con esos docentes como Roberto [Damín] en las capacitaciones (...) y aparte que esos mismos docentes innovadores al verte inquieto me dijeron -Bueno andate, mirá, hay distintos lugares, puedes ir a la Universidad de San Martín a hacer la licenciatura o la [Universidad] de Tres de Febrero, o a la [Universdad] de Lujan- ellos también te alientan y está bueno que haya docentes que te estimulen y te den oportunidades, entonces a partir de eso también entra la innovación.(...) Porque digamos, la teoría de la geografía que venía arrastrando del Instituto del profesorado era poca, casi nada, pero en cambio al profundizar más en la historia de la geografía, en la epistemología de la geografía me ayudó muchísimo más a posicionarme en qué geografía quiero dar(...). Y la capacitación me*

parece como un excelente complemento una vez que pude ver todo eso y las del CEPA me parece muy buen complemento tanto en lo teórico y más en lo práctico. Más en la práctica áulica, sí, que es con lo que nadie se mete. O sea los cursos que dan para profesores en CePA, están buenos en el sentido de que hay algunas clases dedicadas específicamente al proceso de globalización, concepto de ambiente (...) pero lo que tiene de bueno, lo enriquecedor es discutir las prácticas con esos contenidos, la praxis de la que no se habla tanto en la formación inicial. Entonces creo que la instancia de capacitación se tiene que centrar mucho en la praxis pero con un recorrido teórico también, como para saber por qué uno está haciendo eso. Creo que de las instancias de capacitación, los ateneos me parecen muy buenos desde eso, y los cursos de actualización de contenido, más allá de saber qué contenidos dar en determinados años, la aproximación práctica o metodológica en el aula de esos contenidos me parecen muy valiosos. O sea, yo creo que aprendí muchísimo a partir de esas capacitaciones y creo que muchos docentes también, porque de hecho probamos continuamente cosas, inventamos cosas y eso está bárbaro. [Líneas 1509-1584]

Antigüedad docente: 5 años.

Docente CP- *Yo opté por geografía no porque fuera mi materia preferida, sino porque era la menos mala. Porque lo que yo siempre quise fue ser docente, me parece que la función de un profesor es muy importante en la formación del pensamiento de los adolescentes, quizás por lo que fue mi vida en esa etapa en la adolescencia, me hubiese gustado tener algún profesor que se involucrara, porque si en la casa uno no tiene algunas cosas, la escuela lo suple. No sé qué fue lo que inconscientemente funcionó en mí, pero lo que yo siempre quise, de toda la vida, era ser docente, maestra. Y al atravesar la adolescencia me pareció que era ahí donde estaba mi lugar, trabajando con los adolescentes en su proceso de cambio, nada más ni nada menos que formar las ideas y los pensamientos!, ¿no?, terminar de formar la personalidad. Y bueno empecé geografía, dije acá voy, fue por descarte. Al [Instituto] Joaquín V González, ahí fui yo, y que no estaba en el precámbrico pero sí en el mesozoico. Tampoco me quejo, o sea me hubiese gustado que me den otro tipo de formación, pero la formación es muy sólida y nos permite manejarnos en algunos casos con cierta seguridad, una firmeza de conocimiento. El Joaquín ofrece diferentes recorridos, en el turno noche están los profesores más innovadores (...) Yo hice parte a la tarde y parte a la noche, por mi trabajo. A la tarde es más tradicional, todos los*

encadenamientos de los Andes, todos los encadenamientos de los Alpes, todos los encadenamientos de todo (...). Es lo que decía antes, ¿qué quiero lograr en los chicos? y cuando el clima de la meseta subtropical no me servía como excusa para lo que yo quería hacer en realidad, ahí dije -acá hay algo que cambiar-, y ahí empecé el peregrinaje (...) Los cursos del CePA nos ayudan a encontrar cosas en esta búsqueda ¿no?, porque la falta de tiempo, los contextos en los que trabajamos, las instituciones y la poca innovación de otros docentes, entonces uno se ve limitado, y más allá de los tiempo y de los materiales -porque a veces no tenemos, apenas salís del profesorado no tenés material como para decir bueno de acá saco-, entonces me parece que estos cursos de capacitación son una especie de encuentro de algo, por lo menos de gente a la que le pasa lo mismo que a uno. Entonces uno no se siente tan solo; lo que me pasaba a mi es que como yo decía -Yo soy una ignorante, no sirvo para esto- Entonces me dijeron -No, en realidad que vos te estés cuestionando y estés cambiando es bueno. Entonces encontrarme con gente a que le pasa lo mismo en los espacios de capacitación es muy importante, por lo menos uno sabe que no está solo, no se si encontrás todo lo que buscás, pero una parte sí, entonces me parece que son muy positivos. [Líneas 1607-1773].

Antigüedad docente: 3 años.

Docente MMD- *Yo estudié en el profesorado [Instituto Joaquín V. González] a la tarde, o sea que la visión que nos dieron a nosotros fue bien tradicionalista. Recuerdo a uno de los profesores, nos decía -Cuando salgan de acá del profesorado piensen que nosotros les dimos la base, nunca piensen que les dimos todo, después depende de cada uno buscar su camino y tratar de perfeccionarse- y eso siempre me quedó grabado. Y bueno, con respecto a la parte metodológica recuerdo haber tenido que dar clases, o sea, en la parte de metodología tuve una profesora que nos daba una clase y nosotros después teníamos que imitarla, exactamente igual. Recuerdo que yo tuve que dar una clase de paralelos y meridianos y ella tenía paralelos y meridianos ensamblados en madera, me los tuve que hacer y recuerdo que cuando di la clase mis compañeros se tentaron [rieron] porque yo no podía ensamblar todo eso, que lo tengo en mi casa guardado y jamás lo volví usar. Me pareció tan patético, por supuesto me hizo una crítica que me destruyó pero yo decía -¿Pero qué hice mal?- claro, yo tomaba nota de todo lo que ella hacía en esa clase porque sabía que esa clase la tenía que dar yo, y me resultaba terrible, yo decía -No puede ser que sea así- Recuerdo que cuando me recibí, a los dos meses me llaman de un colegio, entonces una profesora de geografía me dice -¿Hace cuánto que te recibiste?- -*

Hace dos meses, me dice -¿Dónde estudiaste?- En el Joaquín. Y me dice -Bueno olvídate de todo lo que te dijeron, porque acá la realidad es otra, no vas a dar las clases que dabas en el Joaquín, así magistrales, esas clases perfectas en las que los chicos se portan bien y uno tiene todo controlado, acá hay un montón de problemas. Bueno, me explicaron más o menos cómo era el curso y ahí empecé. Y lo que sí me pasó después que me recibí, es que me costaba mucho encontrar cursos de capacitación Bueno, digo de este tipo, así como los que dan en CePA no encontré hasta hace dos años y ahí es como que me abrí, es los que necesitaba, buscar algo que me ayudara a cambiar un poco, porque me parecía que me faltaba algo, que necesitaba cambiar algo de lo que yo daba en la clase, buscar algo nuevo y los cursos con Roberto [Damín] me ayudaron muchísimo
[Líneas 1788-1825]

Antigüedad docente 4 años.

5.3.1 Pasajes de la sesión donde se señalan dificultades derivadas de la formación inicial

Líneas 1837-1851:

Docente A- Yo cuando salí del profesorado [del Instituto Joaquín V. González] lo primero que me pasaba era ¿cómo doy clases?... Yo me acuerdo que tenía el cartoncito que decía profesor en geografía ¿no? y yo digo ¿y cómo tengo que dar, cómo se hace, cómo se da clases? Yo te juro, me recibí y no sabía como dar clases

Docente AB- Es una paradoja ¿no? egresar de un profesorado [de un instituto terciario de formación docente] y preguntarse ¿como dar clases?

Docente A- Entraba a un aula y no sabía si lo que escribía en el pizarrón lo tenía que tener en una carpeta, no sabía cómo llevar el control de las clases y qué sé yo, eran un montón de variables, y yo no tenía ni idea de qué hacer. Y bueno, las capacitaciones me fueron ayudando a poder sistematizar un poco más mi trabajo en el aula. Y la experiencia, codearme, hablar con otros colegas que ya llevan bastante recorrido, me ayudó. Pero principalmente me ayudó mucho la capacitación en procedimientos, no tenía ni idea de qué procedimientos hacer en el aula para que aprendan determinadas cosas.

Líneas 1896-1905

Docente GP- *El peor problema era tener que practicar recién en cuarto año. Imaginate, llegar a cuarto año para saber -¿Esto es lo mío?- Después de cuatro años me tengo que dar cuenta, al final de la carrera. Digo, no debe haber profesiones tan difíciles para empezar como la docencia ¿no? enfrentarte a treinta contra uno, digamos, donde uno es inmaduro, no tiene experiencia. Yo en mis primeras clases estaba pegada al pizarrón, de espalda contra el pizarrón parecía un imán. Bueno, uno después se va soltando, la experiencia no tiene precio.*

Líneas 1917-1919

Docente AB – *En el profesorado la epistemología no se maneja para nada, y yo entiendo que debería haber algún enfoque, alguna materia, algo que se ocupara de lo epistemológico en geografía. (...)*

Líneas 1978-1979

Docente A- *Pero fijate que el profesorado, como una instancia de capacitación docente, no se aprovecha... el profesorado no da cursos de capacitación...*

5.3.2 Pasajes de la sesión en los que se valoran otros aspectos de la capacitación en CePA

Líneas 1774-1787

Docente A- *Y aparte son gratis [risas], no en serio, dan puntaje gratis que en provincia [de Buenos Aires] lo tenés que pagar, eso es clave...*

Docente MF- *Y aparte tienen insumos para esos trabajos que tenemos que preparar, por ejemplo, se reparte material...*

Docente CP- *Claro, se reparte material...*

Docente MF- *Te mantienen activo...*

Docente CP- *Y aparte eso, me parece que por las características de los docentes que los dictan, o por lo menos con los que yo me encontré, es que justamente comprenden las dificultades que tenemos para encontrar material, como cuando uno tiene algo lo comparte, lo pasa o cuando*

encontró la tecla con algo, algún audio –Esto resulta interesante-enseguida se reparte...nos dan mucho material

Docente MF- Se solidariza, se socializa el material

Docente CP- Claro, eso está bueno

Líneas 1913-1979

Docente AB- La capacitación me ha servido desde los contenidos lógicamente, para actualizarlos. También en los procedimientos y en lo epistemológico, porque los cursos de CePA dan una mejor formación en ese sentido. Para mi ha sido como descubrir un aspecto que en el profesorado no se maneja para nada (...) Para mi los cursos de capacitación han servido también en ese aspecto. (...) estoy contenta con esto que brindan los cursos [de CePA], el nivel que tienen me parece que es muy bueno, la experiencia también la rescato porque es muy válida en este sentido, en el manejo que uno puede tener de los alumnos, de la situación de aula, eso también me ha ayudado muchísimo y bueno creo que más o menos lo de la capacitación pasa por ese lado más que todo.

Docente MF- Pero vos fijate que todos hablamos del CePA ¿no?, como que no hay otra cosa que... y, lamentablemente no hay...

Docente AB- Excepto las carreras que uno pueda seguir en la universidad, pero como cursos...

Docente MF- Una carrera de posgrado, pero como cursos de capacitación fuera de una carrera [universitaria]...

Docente A- Después del primer curso que hice en CePA me dieron un cartoncito [certificado] y dije –Qué bárbaro que todavía siga existiendo algo que es gratuito de buen nivel y que sirve-

Docente CP- Y destinado a la profesión

Docente A- Claro y de buen nivel aparte ¿no?

Docente AB- Por ahí hay algún curso de una universidad sobre alguna temática de la geografía, pero otra cosa es hacer un curso enfocado a tu profesión ¿no?

Docente CP- Bueno, yo no es que tenga un amplio recorrido en cursos (...) los cursos que hice fue en el CePA, hice tres. Me resultaron muy útiles (...) porque va a lo concreto y a la práctica en el aula ¿no?, ver cómo por ejemplo un estudio de caso, o de evaluación, cómo hacer para bajar esos contenidos o para encontrarle la vuelta. Pero fundamentalmente para lo que me sirvió es para conectarme con gente a la que le pasen las mismas cosas que a mi, más allá de que yo tenga un

grupo muy bueno de amigas del profesorado que nos complementamos bastante, pero de todas formas el abrirse y ver que hay otras perspectivas, que hay un abanico de cosas y de gente... Y para comprender también lo que hablábamos hace un rato, comprender por qué alguna gente no cambia o no quiere cambiar, para ver que hay otras realidades. Fundamentalmente me sirvió para eso, para ampliar mi visión (...). Los cursos del CePA tienen este valor y además que se orientan a una geografía un poco más crítica o por lo menos lo que quiere intentar Roberto [Damín] ¿no?, entonces me parece que ese enfoque está bueno

5.4 Conclusiones parciales: la capacitación como puerta de acceso a la innovación

Las profesoras con mayor antigüedad en la docencia señalan haber transitado una formación inicial en la que ha prevalecido un enfoque clásico de la disciplina. Asimismo, enfatizan las limitaciones de la formación pedagógica recibida, el fuerte acento en la memorización y en la reproducción de información y, en general, el escaso nivel de profesionalización específica con el que egresaron del instituto de formación docente.

En dos de los casos se visualiza esta situación como deficiencia y en consecuencia la demanda hacia la formación continua se orienta no solo a la actualización, sino a la necesidad de una revisión profunda de los paradigmas pedagógicos que sustentan sus prácticas y a la búsqueda de nuevos sentidos para la enseñanza de la Geografía.

En el otro caso, no se cuestiona la formación inicial, más bien se valora su academicismo por las seguridades que esa inclinación contenidista otorga para encarar la profesión y para legitimar sus prácticas de enseñanza. La capacitación se visualiza aquí como necesidad de una puesta al día frente a los cambios del mundo de hoy y se valora también como un espacio de

acceso a la innovación en el encuentro con colegas para el intercambio de experiencias.

Un elemento en común entre las docentes con mayor antigüedad, se refiere a aspectos de índole ético-vocacional, esto es motivación y compromiso personal, gusto por la geografía, gusto por la enseñanza, gusto por el estudio, todos ellos factores que las impulsan a la renovación. También se pondera el hecho que la capacitación es gratuita y que otorga puntaje, y en ese sentido, hay una fuerte valoración de las instancias de formación continua de carácter público, que jerarquizan definiéndola como “oferta de calidad”.

Los profesores con menor antigüedad en la docencia (noveles), también señalan como característica de la formación inicial el sesgo academicista, clásico y el escaso peso de los contenidos pedagógicos. Sin embargo, se presentan lecturas distintas.

Por una parte, la del profesor que decide formarse en un instituto terciario; primero comienza a estudiar el profesorado en historia y luego decide cambiarse al de geografía, aunque la oferta académica del instituto no se ajustara precisamente a su visión de la disciplina y a sus intereses personales, esto es una visión de la geografía como ciencia social asociada a un interés particular por la educación ambiental (ex-militante de Greenpeace). Esta combinación de elementos motivacionales que lo llevan a optar por la carrera, quizás explica cómo el profesor valora de su formación inicial tanto los contenidos clásicos como los contenidos del enfoque crítico. Estos últimos reconoce haberlos incorporado gracias a unos pocos docentes innovadores, que se constituyen en modelos a seguir. A partir de allí, y alentado por esos docentes, comienza a transitar distintos itinerarios de formación continua, primero en la universidad, y luego en los cursos de CePA. Su búsqueda académica se orienta a fortalecer su marco epistemológico, en la universidad, y la praxis, a en las instancias de capacitación.

Por otra parte, la experiencia de las profesoras noveles, quienes describen las diferencias epistemológicas al interior del propio instituto de formación docente; esto es, entre los profesores del instituto que dictan las clases en el turno tarde y los que las dictan en el turno noche. Aunque

no se explayan demasiado en la definición de los enfoques epistemológicos en ambos casos -posiblemente porque carecen de las herramientas conceptuales para dar cuenta de cada uno de ellos-, sí destacan la convivencia de un enfoque “muy tradicional”, encarnado en los docentes del turno tarde, con un enfoque “más innovador” en los docentes del turno noche.

Estas profesoras consideran que su formación inicial ha sido limitada o insuficiente, en virtud de la escasa preparación pedagógica específica recibida en el instituto. Sus dichos dan cuenta de una lógica deductiva de organización de los contenidos de la formación inicial (descrita en el capítulo 1), en la que primero se cursan las materias donde se imparten los fundamentos teóricos de la disciplina geografía (con mucho peso de las materias “físicas”), luego participan de instancias de ensayo o simulación (dar un tema en clase frente al docente y el resto de los compañeros) y al final de la formación realizan unas horas de prácticas (residencia) en un contexto específico de aula. Además, el hecho de que la residencia sea el cierre de los estudios, se considera como otra debilidad de la formación profesional, ya que la misma se desvincula de los problemas reales de la escuela y de los requerimientos de la enseñanza en contextos específicos.

En cuanto a la capacitación, ésta aparece como la instancia formativa que ha provocado un antes y un después en su desarrollo profesional, básicamente por tres motivos. En primer lugar, porque en los cursos de CePA han tenido acceso a nuevos discursos disciplinares y didácticos y han conocido las propuestas de enseñanza innovadoras. En segundo lugar, porque la capacitación es un lugar de encuentro con otros colegas y en ese intercambio comprenden que sus dudas o sus problemas son también compartidos por otros docentes. En tercer lugar, porque en la capacitación se brinda mucho material nuevo para el trabajo de aula, y por ende esa posibilidad de transferencia de los contenidos desarrollados en la capacitación a las prácticas cotidianas, se constituye en uno de los aspectos más apreciados de la formación continua.

TERCERA PARTE: LOS CONTENIDOS DE ENSEÑANZA EN LAS CONCEPCIONES Y PRÁCTICAS DOCENTES

En este capítulo analizaremos cuestiones referidas al escenario pedagógico en el que se inscriben las innovaciones en la enseñanza en geografía. Nos centraremos en analizar qué agenda de contenidos priorizan los docentes de geografía que participan de las experiencias de formación continua, por qué toman esas decisiones curriculares, qué tipo de experiencias desarrollan en sus clases y por qué.

Se presentan así los resultados obtenidos en relación con las preguntas del eje *Currículum, trabajos de aula e innovación*: ¿Cuáles son las prioridades de enseñanza del profesorado de geografía? ¿Con qué criterios las establecen? ¿En qué medida dichas prioridades y criterios coinciden con los de los especialistas del campo académico? ¿Como se manifiesta la innovación en el trabajo de aula? ¿Qué condiciones favorecen los cambios? ¿Qué logros se alcanzan en esas innovaciones? ¿Qué problemas-situaciones las obstaculizan? Dado que las mismas procuran explorar las condiciones del cambio curricular, este capítulo desarrolla los resultados correspondientes al objetivo 3:

- Identificar la agenda de contenidos escolares que priorizan los docentes y compararla con los contenidos que priorizan los especialistas
- Caracterizar la concepción de conocimiento y los criterios de selección de contenidos que orientan las decisiones didácticas de los docentes
- Identificar los alcances de las prácticas innovadoras en el trabajo de aula
- Establecer los atributos que para los docentes connota la noción de innovación

Nuestra intención es transparentar en el texto de la tesis el proceso de obtención de información así como el cruce de estos nuevos datos con los obtenidos en otras etapas. Por ello, la exhibición de resultados y su análisis se articula con las estrategias de recolección e interpretación de información adoptadas en el proceso de investigación.

CAPÍTULO 6 EL TEMARIO DE PROPUESTO POR LOS DOCENTES

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las encuestas a docentes en relación con los temas que priorizan en sus clases. Asimismo se presenta un cuadro comparativo en el que se advierten las diferencias y semejanzas entre la agenda de temas priorizada por especialistas y por docentes, y su interpretación.

6.1 Temas priorizados en la encuesta

La primera pregunta de la encuesta enviada a los docentes indaga acerca de los temas que priorizan en sus clases de geografía. Cada tema presenta entre paréntesis el código de respuesta, siguiendo la nomenclatura adoptada y ejemplificada en el capítulo 3 (ED1-1.1: Encuesta Docente 1, Tema priorizado 1).

Cuadro 16 Temas priorizados por docentes

N° encuesta	Temas priorizados
1	Problemas ambientales en distintas escalas (ED1-1.1) Conflictos étnicos (ED1-1.2) Problemas urbanos y rurales (ED1-1.3) Pobreza y exclusión social (ED1-1.4)
2	Apropiación desigual de los recursos naturales y del territorio, el manejo de los recursos y sus consecuencias ambientales (ED2-1.1)
3	Relación desarrollo-política. Los Grandes sistemas políticos. Consecuencias espaciales de los SP (ED3-1.2) Historización de los procesos territoriales. Énfasis en la H del siglo XX. Consecuencias territoriales después de la Segunda Guerra Mundial (ED3-1.3) La formación de bloques regionales, los nuevos estados y su “neo colonialismo” (ED3-1.4) El cambio del mundo bipolar al multipolar (ED3-1.5). El proceso de globalización y sus consecuencias. La economía mundo y el papel que cada estado desempeña en ella (ED3-1.6)

	<p>La relación sociedad-naturaleza (población-recursos) teniendo en cuenta tres factores esenciales: culturales, políticos-económicos y tecnológicos (ED3-1.7)</p> <p>Manejo racional de los recursos y agotamiento, contaminación ambiental (ED3-1.8)</p> <p>Diferencias entre ricos y pobres, áreas desarrolladas y subdesarrolladas, periféricas y semiperiféricas (ED3-1.8).</p>
4	<p>La globalización y la reestructuración de distintos tipos de espacios (ED4-1.1)</p> <p>La relación población-recursos-desarrollo (ED4-1.2)</p> <p>La distribución de la riqueza y la exclusión social. (ED4-1.4)</p> <p>La organización del territorio y los actores intervinientes (ED4-1.5)</p> <p>Los niveles de gestión del territorio (nacional, local) (ED4-1.6)</p> <p>Los modelos productivos. (ED4-1.7)</p> <p>La soberanía (ED4-1.8)</p>
5	<p>Los problemas ambientales (ED5-1.1)</p> <p>La geografía social (ED5-1.2)</p> <p>La geografía política (ED5-1.3)</p> <p>La geografía económica (ED5-1.4)</p>
6	<p>Manejo y apropiación de recursos naturales. Dinámica ambiental (ED6-1.1)</p> <p>Problemáticas ambientales de origen natural, humano y tecnológico (ED6-1.2)</p> <p>Globalización y reestructuración económica. Consecuencias territoriales (ED6-1.3)</p>
7	<p>Geografía cultural o más bien social como por ejemplo los efectos y consecuencias socio-territoriales del proceso de globalización en todos los órdenes (ED7-1.1)</p>
8	<p>Las relaciones entre sociedad y ambiente, su espacio y sus recursos (ED8-1.1)</p> <p>Evolución de las políticas mundiales y como incidieron en la conformación de los actuales territorios, los procesos socio- políticos e históricos que evolucionaron hasta conformar la "Aldea Global" (ED8-1.2)</p> <p>Las características de los procesos de los países centrales, periféricos y semiperiféricos y la consecuencia de estos procesos en la desigual distribución de la riqueza y la calidad de vida. Vulnerabilidad (ED8-1.3)</p>
9	<p>Problemas humanos relacionados con la parte física y en consecuencia lo económico (ED9-1.1)</p>
10	<p>Diferencias en los niveles de desarrollo en distintas zonas del mundo: acceso a tecnología, calidad de vida, actividad económica, etc. (ED10-1,1)</p> <p>-Organización de espacios urbanos: diferentes tipos de espacios urbanos (ED10-1.2) problemas característicos de espacios urbanos (ambientales, segregación socio-espacial, gestión política y administrativa, etc.) (ED10-1.3)</p> <p>-Organización de espacios rurales: usos agrícolas, mineros, turísticos, etc. Diferencias en la organización de espacios rurales en países con mayor y menor nivel de desarrollo (ED10-1.4)</p> <p>-Producción y circulación de mercaderías a escala mundial. Estrategias productivas y de localización industrial. Globalización. Empresas multinacionales (ED10-1.5)</p>

	- Mercados de trabajo y desplazamientos de la población (ED10-1.6)
11	Manejo de los recursos naturales – desarrollo sustentable (ED11-1.1) Diferencias entre países centrales / periféricos. Asimetrías tecnológicas, económicas, políticas y sociales (ED11-1.2) Globalización – división internacional del trabajo (ED11-1.3) Procesos de integración y bloques económicos (ED11-1.4)
12	Escala local: temas urbanos. La ciudad como proceso, segregación en el espacio. La ciudad en el contexto global (ED12-1.1) Escala planetaria: Coexistencia de estados, entidades supranacionales, nuevas territorialidades (ED12-1.2) El espacio de los flujos (E12-1.3)
13	Globalización (ED13-1.1) Los actuales cambios políticos y territoriales y sus efectos socio-culturales (ED13-1.2) La situación poblacional en el mundo y sus derivaciones en los comportamientos sociales (ED13-1.3). La situación económica a diferentes escalas de análisis teniendo en cuenta los distintos actores sociales intervinientes (ED13-1.4) Análisis del espacio urbano y sus problemáticas para posterior comparación con el mundo rural (ED13-1.5) Los impactos ambientales y los nuevos ordenamientos espaciales en función de la valorización de recursos (ED13-1.6)
14	Los bloques económicos y sus disputas por la hegemonía política, económica y cultural : -Flujos de comercio internacional (ED14-1.1) -El poder de las multinacionales (ED14-1.2) -La nueva carrera armamentista (ED14-1.3) -Corrientes migratorias globalizadas (ED14-1.4) -Catástrofes ambientales pasadas y futuras (ED14-1.5) -La manipulación de las religiones (ED14-1.6)

6.2 Temas agrupados según Ejes temático-problemático

A fin de establecer las prioridades de los docentes en cuanto a los temas de enseñanza, se han agrupado las 57 elecciones en función de los mismos Ejes temático-problemáticos con los que se agruparon las elecciones de los especialistas, dado que la formulación de los temas

realizada por los docentes permite encuadrar la mayor parte de sus elecciones en torno a dichos Ejes.

Eje A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial

- El proceso de globalización y sus consecuencias. La economía mundo y el papel que cada estado desempeña en ella (ED3-1.6)
 - La globalización y la reestructuración de distintos tipos de espacios (ED4-1.1)
 - Los modelos productivos. (ED4-1.7)
 - Globalización y reestructuración económica. Consecuencias territoriales (ED6-1.3)
 - Organización de espacios urbanos: diferentes tipos de espacios urbanos (ED10-1.2)
 - Organización de espacios rurales: usos agrícolas, mineros, turísticos, etc. Diferencias en la organización de espacios rurales en países con mayor y menor nivel de desarrollo (ED10-1.3)
 - Producción y circulación de mercaderías a escala mundial. Estrategias productivas y de localización industrial. Globalización. Empresas multinacionales (ED10-1.5)
 - Mercados de trabajo y desplazamientos de la población (ED10-1.6)
 - Globalización – división internacional del trabajo (ED11-1.3)
 - El espacio de los flujos (ED12-1.3)
 - Globalización (ED13-1.1)
 - La situación económica a diferentes escalas de análisis teniendo en cuenta los distintos actores sociales intervinientes (ED13-1.4)
 - Flujos de comercio internacional (ED14-1.1)
 - El poder de las multinacionales (ED14-1.2)
- Total: 14/57 elecciones para este Eje (24,56%)**

Eje B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales

- Problemas ambientales en distintas escalas; problemas (ED1-1.1)
- Apropiación desigual de los recursos naturales y del territorio, el manejo de los recursos y sus consecuencias ambientales (ED2-1.1)
- La relación sociedad-naturaleza (población-recursos) teniendo en cuenta tres factores esenciales: culturales, políticos-económicos y tecnológicos (ED3-1.7)
- Manejo racional de los recursos y agotamiento, contaminación ambiental (ED3-1.8)
- La relación población-recursos-desarrollo (ED4-1.2)
- Los problemas ambientales (ED5-1.1)

- Manejo y apropiación de los recursos naturales. Dinámica ambiental (ED6-1.1)
 - Problemáticas ambientales de origen natural, humano y tecnológico (ED6-1.2)
 - Las relaciones entre sociedad y ambiente, su espacio y sus recursos (ED8-1.1).
 - Problemas ambientales urbanos (ED10-1.3)
 - Manejo de los recursos naturales-desarrollo sustentable (ED11-1.1)
 - Los impactos ambientales y los nuevos ordenamientos espaciales en función de la valorización de recursos (ED13-1.6)
 - Catástrofes ambientales pasadas y futuras (ED14-1.5)
- Total: 13/54 elecciones para este Eje (22,80%)**

Eje C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global

- Pobreza y exclusión social (ED1-1.4)
 - Diferencias entre ricos y pobres, áreas desarrolladas y subdesarrolladas, periféricas y semiperiféricas (ED3-1.8)
 - La distribución de la riqueza y la exclusión social. (ED4-1.4)
 - Las características de los procesos de los países centrales, periféricos y semiperiféricos y la consecuencia de estos procesos en la desigual distribución de la riqueza y la calidad de vida. Vulnerabilidad (ED8-1.3)
 - Diferencias en los niveles de desarrollo en distintas zonas del mundo: acceso a tecnología, calidad de vida, actividad económica, etc. (ED10-1,1)
 - Diferencias entre países centrales y periféricos. Asimetrías tecnológicas, económicas, políticas y sociales (ED11-1.2)
 - La situación poblacional en el mundo y sus derivaciones en los comportamientos sociales (ED13-1.3)
 - Corrientes migratorias globalizadas (ED14-1.4)
- Total: 8 elecciones para este Eje (14,04%)**

Eje D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales

- Conflictos étnicos (ED1-1.2)
- Relación desarrollo- política. Los Grandes sistemas políticos. Consecuencias espaciales de los SP (ED3-1.2)
- Historización de los procesos territoriales. Énfasis en la H del siglo XX. Consecuencias territoriales después de la Segunda Guerra Mundial (ED3-1.3)
- La formación de bloques regionales, los nuevos estados y su "neo colonialismo" (ED3-1.4)
- El cambio del mundo bipolar al multipolar (ED3-1.5).
- La soberanía (ED4-1.8)

-Evolución de las políticas mundiales y como incidieron en la conformación de los actuales territorios, los procesos socio- políticos e históricos que evolucionaron hasta conformar la "Aldea Global" (ED8-1.2)

-Procesos de integración y bloques económicos (ED11-1.4)

Escala planetaria: Coexistencia de estados, entidades supranacionales, nuevas territorialidades (ED12-1.2)

-Los actuales cambios políticos y territoriales y sus efectos socio-culturales (ED13-1.2)

-La nueva carrera armamentista (ED14-1.3)

Total: 10/57 elecciones para este Eje (17,54%)

Eje E: Procesos de transformación urbana

-Problemas característicos de espacios urbanos (ambientales, segregación socio-espacial, gestión política y administrativa) (ED10-1.3)

-Escala local: temas urbanos. La ciudad como proceso, segregación en el espacio. La ciudad en el contexto global (ED12-1.1)

-Análisis del espacio urbano y sus problemáticas para posterior comparación con el mundo rural (ED13-1.5)

Total: 3/57 elecciones para este Eje (5,26%)

Eje F: Procesos culturales y patrimonio territorial

La manipulación de las religiones (ED14-1.6)

Total: 1/57 elección para este Eje (1,75%)

Eje G: Gestión pública (territorial) y políticas territoriales

Los niveles de gestión del territorio (nacional, local) (ED4-1.6)

Total: 1/57 elección para este Eje (1,75%)

Otros:

-Problemas urbanos y rurales (ED1-1.3)

-La organización del territorio y los actores intervinientes (ED4-1.5)

-La geografía social (ED5-1.2)

-La geografía política (ED5-1.3)

-La geografía económica. (ED5-1.4)

-Geografía cultural o más bien social como por ejemplo los efectos y consecuencias socio-territoriales del proceso de globalización en todos los órdenes (ED7-1.1)

-Problemas humanos relacionados con la parte física y en consecuencia lo económico (ED9-1.1)

Total: 7/57 elecciones para este Eje (12,28%)

Cuadro 17 Ejes priorizados por docentes (porcentaje de elecciones por Eje)

EJE	% de elecciones*	Prioridad en la Agenda Escolar
A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial	24,56	1
B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales	22,80	2
D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales	17,54	3
C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global	14,04	4
Otros	12,28	5
E: Procesos de transformación urbana	5,26	6
F: Procesos culturales y patrimonio territorial	1,75	7
G: Gestión pública (territorial) y políticas territoriales	1,75	7

*Consideramos el total de elecciones como 100%

6.2.1 Interpretación de resultados

Del análisis de las respuestas dadas por los docentes surge, en primer lugar, que la mayor parte de los temas priorizados (87,72%) han podido encuadrarse en los Ejes elaborados para agrupar las respuestas/elecciones de los especialistas. Este hecho estaría indicando que, en términos generales o al menos en lo que se refiere a “mencionar temas”,

existe un **nivel importante de actualización disciplinar** por parte de los docentes encuestados.

En efecto, en buena parte de los casos **la formulación de los temas resulta similar a la formulación de los especialistas**, aunque las menciones no revistan un carácter tan conceptual. Se advierte una preferencia por la concreción temática más que a referir procesos o tendencias, es decir se proponen temas o problemas determinados y recortes territoriales que privilegian la escala de los estados nacionales y la comparación entre países. Al respecto, podríamos inferir que uno de los efectos de la actualización temática llevada a cabo desde la formación continua, ha sido la incorporación por parte de los docentes de nuevos temas a la programación de geografía. También, que los temas concretos explorados por los docentes vía capacitación, por ejemplo estudios de caso referidos a problemas ambientales (ver Anexo I Programas de los cursos de capacitación), tienden a ser incorporados de manera más o menos inmediata en sus programaciones, a través de los estudios de caso analizados en la capacitación.

Otro aspecto que se destaca en las elecciones realizadas por los docentes, es el hecho que la geografía física más clásica aparece virtualmente fuera de escena. Temas vinculados con las condiciones naturales del territorio (clima, relieve, suelos, biomas, etc.) están articulados en torno del concepto de *recurso natural*, y se subraya su abordaje desde cuestiones vinculadas con los procesos de valorización, apropiación y uso de recursos naturales y con las problemáticas ambientales a distintas escalas. A diferencia de lo expresado por los especialistas, aquí es clara la opción por privilegiar temáticas ambientales por sobre las cuestiones sociales, políticas y culturales. Posiblemente el hecho de que desde la capacitación se haya impulsado con mucha fuerza una renovación de los contenidos en torno al núcleo *relación sociedad-naturaleza* (ver Anexo I Programas de los cursos de actualización y del ateneo didáctico), explique el desplazamiento de las prioridades de enseñanza hacia temáticas ambientales.

Cabe recordar aquí que buena parte de la capacitación en geografía tuvo como fin propiciar el desmantelamiento de una geografía escolar emparentada con las “ciencias de la tierra” (enfoque que remite a

concepciones de la geografía como ciencia natural, de raíz positivista, descriptiva e inventarial) a través del trabajo con las nuevas coordenadas analíticas del enfoque socio-crítico. De esta manera, arremetiendo contra el núcleo más duro de contenidos de geografía física desde conceptos y problemas sociales²⁷, la mayor parte de las estrategias de renovación en didáctica en geografía se pusieron al servicio de esta "urgencia epistemológica y cerraron filas para lograr que un profesorado bastante reacio a modificar sus enfoques y sus prácticas, pudiera resituar la materia en el contexto de las ciencias sociales.

Del análisis global de las respuestas podríamos decir, también, que los temas referidos por los docentes se encuadran en una geografía emparentada con los enfoques socio-críticos, donde conceptos como actor social y escalas de análisis cobran protagonismo a la hora de comprender y explicar los procesos socio territoriales. Como decíamos en el párrafo anterior, se trata posiblemente de uno de los mayores logros tanto de la capacitación como de la difusión de nuevas propuestas curriculares. En efecto, resulta notable que los docentes mencionen conceptos como "nuevas territorialidades", "mundo bipolar y mundo multipolar", "neocolonialismo", "segregación espacial", entre otros.

También pude inferirse sensibilidad al trabajo con temas de alta relevancia socio-política y económica en el contexto de la crisis y de las nuevas demandas a la escuela, hecho que se advierte en la cantidad de elecciones que hacen referencia a problemas socio territoriales críticos, como la creciente pobreza y exclusión social, las asimetrías entre países, el nuevo orden mundial, los conflictos étnicos y religiosos, entre otros.

Sin embargo, algunos enunciados de temas revelan que persisten problemas de orden epistemológico-disciplinar, ya que connotan insuficiente apropiación de los nuevos enfoques. También se advierten importantes confusiones respecto de la categoría espacio geográfico y del concepto de territorio. Por otra parte, la vaguedad en la formulación de algunos temas (por ejemplo "*Problemas urbanos o rurales (ED1-1.3)*" o su amplitud ("*Geografía cultural o más bien social como por ejemplo los*

²⁷ Por ejemplo, reemplazando la noción de población por sociedad, comprendiendo el medio físico como oferta de recursos, que la sociedad valora, apropia y usa en cada momento histórico de acuerdo con sus posibilidades y necesidades sociales, económicas, tecnológicas o culturales, etc.

efectos y consecuencias socio-territoriales del proceso de globalización en todos los órdenes” (ED7-1.1) dificultó su encuadre en los Ejes. En relación con esto, cabe señalar que del total de las elecciones de los docentes, un importante número resulta sin encuadre en los Ejes (12,28%) En este caso las entradas son, o bien por “rama” de la geografía (*La geografía social* (ED5-1.2), *la geografía política* (ED5-1.3), *la geografía económica*. (ED5-1.4), o bien expresan un alto grado de generalidad o de ambigüedad, situación que como señalamos revela dificultades de orden conceptual y eclecticismo en las formulaciones (*Problemas humanos relacionados con la parte física y en consecuencia lo económico* (ED9-1.1).

Otro aspecto a destacar son las explícitas referencias geográfico-espaciales en la formulación de los temas-problemas, por ejemplo: territorio, escala, espacio urbano, espacio rural, países, estados, áreas. Asimismo, el acento en la comparación entre países, en el contraste de situaciones y en la detección de asimetrías, destaca como otra característica de la formulación de los temas. Pareciera aquí que una preocupación central es resguardar la especificidad de la disciplina escolar, esto es legitimarla como una materia que se ocupa de transmitir información sobre el mundo y los países, para construir un “*razonamiento geográfico*” en el que se privilegia la escala de los estados nacionales (Audigier, 1992)

Por otra parte, en algunas formulaciones se destaca la presencia de conceptos, perspectivas analíticas y valoraciones que permiten inferir la problematización que se adoptaría en el tratamiento del tema. Ejemplo de ellos son las respuestas de las encuestas 2, 6, 10 y 14:

“Apropiación desigual de los recursos naturales y del territorio, el manejo de los recursos y sus consecuencias ambientales” (ED2-1.1)

“Manejo y apropiación de los recursos naturales. Dinámica ambiental” (ED6-1.1)

“Diferencias en los niveles de desarrollo en distintas zonas del mundo: acceso a tecnología, calidad de vida, actividad económica, etc.” (ED10-1.1)

“Problemas característicos de espacios urbanos (ambientales, segregación socio-espacial, gestión política y administrativa, etc.) (ED10-1.3)

“Los bloques económicos y sus disputas por la hegemonía política, económica y cultural” (ED14-1.1).

Por último, interesa señalar que el Eje F referido a los procesos culturales y el patrimonio territorial, ha obtenido una única elección (La manipulación de las religiones, ED14-1.6), aunque para otros Ejes algunas elecciones incluyen la dimensión cultural, por ejemplo ED1-1.2; ED3-1.7; ED13-1.2; ED7-1.1. Pareciera que al tratarse de temáticas con menor presencia en la geografía académica y muchísima menos tradición en la geografía escolar, su inclusión en una agenda innovadora todavía estaría lejos de materializarse.

Recapitulando las prioridades temáticas de los docentes encuestados, los resultados han sido los siguientes:

- Los *procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial* ocupan el primer lugar en las prioridades de enseñanza de docentes, destacándose los siguientes temas: **la globalización, el comercio internacional, las multinacionales, reestructuración productiva y localización de actividades económicas; organización de espacios urbanos y organización de espacios rurales.**
- El *Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales* es el Eje que ocupa el segundo lugar de prioridades, siendo temas claves: **los problemas ambientales a distintas escalas, el manejo y apropiación de recursos naturales y la relación población-recursos-desarrollo.**
- Los *Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales* ocupan el tercer lugar de prioridades de enseñanza, siendo temas claves: **los procesos de integración y bloques económicos, los cambios políticos y territoriales, el neocolonialismo, la nueva carrera armamentista y los conflictos étnicos.**
- *Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global* es el Eje que ocupa el cuarto lugar de prioridades, siendo temas clave: **diferencias en los niveles de desarrollo entre países centrales, periféricos y semiperiféricos (áreas desarrolladas y**

subdesarrolladas), distribución desigual de la riqueza y exclusión social; corrientes migratorias.

- Los temas englobados en la categoría “*otros*”, ocupan el quinto lugar de prioridades temáticas, siendo muy ecléctica la selección (ver apartado 6.2 Temas Agrupados según Ejes)
- Los temas vinculados con los *procesos de transformación urbana* ocupan el sexto lugar, destacándose los temas: **la ciudad en el contexto global y segregación espacial.**
- Los *Procesos culturales y patrimonio territorial* ocupan el séptimo lugar de prioridades, siendo el único tema referido: **la manipulación de las religiones.**
- Los temas referidos a la *Gestión territorial y políticas territoriales* aparecen también en un séptimo orden de prioridades con una única elección: **los niveles de gestión del territorio.**

6.3 Análisis comparado: los nuevos temas que proponen los especialistas y los que priorizan los docentes

En este apartado se comparan los temas socio territoriales priorizados por los docentes y los que fueron establecidos por los especialistas para la enseñanza (ver capítulo 4). La idea es identificar similitudes y diferencias entre las prioridades de docentes y especialistas, atendiendo a que se trata de lo dicho en la encuesta. Posteriormente, en el capítulo 7, confrontaremos estos resultados con lo relevado en la sesión de discusión.

6.3.1 Presentación de resultados comparando prioridades

En el Cuadro 18 se comparan los Ejes priorizados para la Agenda de la geografía académica y los Ejes priorizados por docentes para la enseñanza. Puede notarse la correspondencia de prioridades en ambos casos.

Cuadro 18 Agenda de la geografía académica y Ejes priorizados por docentes para la enseñanza

Agenda académica		Ejes priorizados por docentes	
1	Eje A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial (24,46%)	1	Eje A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial (24,56%)
2	Eje B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales (17,95%)	2	Eje B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales (22,80%)
3	Eje D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales (15,38%)	3	Eje D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales (17,54%)
4	Eje C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global (14,10%)	4	Eje C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global (14,04%)
5	Eje F: Procesos culturales y patrimonio territorial (10,25%)	5	Otros (12,28%)
6	Eje E: Procesos de transformación urbana (8,97%)	6	Eje E: Procesos de transformación urbana (5,26%)
7	Eje G: Gestión territorial y políticas territoriales (5,12%)	7	Eje F: Procesos culturales y patrimonio territorial (1,75%)
		8	Eje G: Gestión pública (territorial) y políticas territoriales (1,75%)

Entre paréntesis el % de temas seleccionados sobre el total de elecciones

En el siguiente, Cuadro 19, se comparan los temas priorizados en los materiales curriculares y los temas priorizados por docentes. Puede notarse cómo las elecciones de los docentes se corresponden con los temas presentes en los materiales curriculares.

Cuadro 19 Temas priorizados en los materiales curriculares y temas priorizados por docentes

	Materiales curriculares	Docentes
1	Ejes A: cuestiones económicas. Eje C: cuestiones sociales	Eje A: cuestiones económicas
2	Eje B: cuestiones ambientales	Eje B: cuestiones ambientales
3	Eje D: cuestiones políticas	Eje D: cuestiones políticas
4	Ejes E y F: cuestiones urbanas y culturales	Eje C: cuestiones sociales
5		Otros
6		Eje E: cuestiones urbanas

En el Cuadro 20 se comparan los temas nueva agenda escolar elaborada en el Capítulo 4 y los temas priorizados docentes. Puede notarse que hay discrepancias en el orden de prioridad, pero no en las temáticas.

Cuadro 20 Temas de la nueva agenda escolar y temas priorizados docentes

NUEVA AGENDA ESCOLAR DE TEMAS Y PROBLEMAS	TEMAS Y PROBLEMAS PRIORIZADOS POR DOCENTES
1.- Globalización capitalista; procesos productivos y valorización diferencial del espacio urbano y rural; nuevas formas del trabajo.	1.- Globalización; comercio internacional; multinacionales; reestructuración y localización de actividades económicas; organización de espacios urbanos y rurales.
2.- Transformaciones políticas del mundo actual, procesos de integración regional y relaciones espacio-poder.	2.- Problemas ambientales a distintas escalas; manejo y apropiación de recursos naturales; relación población-recursos-desarrollo
3.- Desigualdades socio espaciales.	3.- Integración y bloques económicos; cambios políticos y territoriales; neocolonialismo, nueva carrera armamentista; conflictos étnicos.
4.- Problemas ambientales; relación población-recursos.	4.- Diferencias en los niveles de desarrollo entre países centrales, periféricos y semiperiféricos; distribución desigual de la riqueza y exclusión social; corrientes migratorias.
5.- Patrimonio; diferenciación cultural.	5.- La ciudad en el contexto global; segregación espacial.
6.- Transformaciones urbanas	
7.- Políticas territoriales	

La agenda escolar de prioridades temáticas de los docentes es muy similar a la agenda académica elaborada sobre la base de las respuestas de los especialistas en el capítulo 3. A la luz de estos resultados, es evidente que los docentes consideran a la disciplina de referencia (al saber académico) como fuente privilegiada para construir (legitimar) el contenido escolar (Cuadro 18).

Los materiales curriculares analizados en el capítulo 4 (apartado 4.2) mostraron una preferencia por el tratamiento de contenidos correspondientes a los Ejes A (cuestiones económicas) y C (cuestiones sociales), seguidos por temas del Eje B (cuestiones ambientales) Esta situación revela una combinación de las prioridades establecidas por especialistas y por docentes. Es decir, se observa que los temas referidos a la reestructuración capitalista ocupan un lugar central en las propuestas curriculares más innovadoras, al igual que los temas referidos al estudio de las desigualdades sociales (elegidos en tercer lugar por los especialistas). En cambio, los temas ambientales ocupan un segundo puesto en cuanto a presencia en materiales curriculares, coincidiendo con el lugar que ocupan en las prioridades de los docentes (Cuadro 19)

En cuanto a los temas del Eje D (cuestiones políticas) , en diez materiales curriculares se abordan contenidos referidos a la dimensión política de los procesos socio territoriales, hecho que podría dar cuenta de la tercera posición que ocupan estas temáticas en las prioridades de los docentes (Cuadro 20) .

En los materiales curriculares los Ejes E (transformación urbana) y F (procesos culturales) tienen una presencia importante y al comparar esta situación con las elecciones de los docentes (Cuadro 19), tenemos que: los procesos de transformación urbana sí tienen lugar en las prioridades de los docentes, mientras que los procesos culturales casi no se incluyen. Los temas culturales están en algunos pocos materiales curriculares, y quizás por ello los docentes no los consideran a la hora de priorizar las temáticas de su agenda. Por último, siguiendo el razonamiento anterior, los temas referidos al Eje G (Gestión territorial y políticas territoriales) no tienen presencia en los materiales curriculares, lo cual podría estar explicando las escasas elecciones que los docentes hicieron para este Eje.

Las prioridades temáticas de los docentes, difiere de las que los especialistas establecieron para la enseñanza, básicamente en la jerarquización de los temas. En cambio, las temáticas refieren a cuestiones similares. Las diferencias más importantes se advierten en la priorización de las cuestiones ambientales y de las cuestiones políticas (Cuadro 20)

En síntesis, los resultados obtenidos en esta etapa de la investigación podemos resumirlos de la siguiente manera:

- Se constata correspondencia entre la agenda académica y los temas priorizados por los docentes. Los temas que los especialistas priorizan para la enseñanza no tienen la misma ponderación en las elecciones de los docentes. En cambio, los temas priorizados por docentes sí se corresponden con los que están desarrollados en los materiales curriculares innovadores.
- Los temas más trabajados en los materiales curriculares innovadores resultan de una combinación de las agendas de especialistas y docentes, siendo los referidos a los Ejes A, C y B los más presentes.
- Los temas referidos al Eje D no tienen tanta presencia en los materiales como cabría esperar, y esta situación podría explicar la tercera posición que ocupan estas temáticas en la agenda de los docentes.
- A las interpretaciones anteriores se suma que la presencia de contenidos que abordan procesos de transformación urbana en cinco de los materiales analizados, también podría estar indicando que las propuestas curriculares innovadoras se constituyen en una fuente importante para priorizar los contenidos de enseñanza. En el mismo sentido, puede interpretarse la ausencia de temas referidos al Eje G.
- Como excepción a lo anterior, los temas culturales que sí están presentes en algunos materiales analizados, pareciera que no terminan de encontrar un lugar en las prioridades de los docentes.
- Los Ejes temático-problemáticos elaborados tanto para el análisis de las encuestas como de los materiales curriculares, han resultado consistentes.

CAPÍTULO 7 SELECCIÓN DE CONTENIDOS: CRITERIOS, ENFOQUES Y TEMAS CLAVE

En este capítulo se analizan los criterios con que los docentes seleccionan los contenidos del temario escolar. Esta dimensión de la didáctica resulta clave para develar aspectos referidos al escenario de innovación que nos ocupa en esta investigación: el de la concepción y organización del conocimiento.

En primer lugar se presentan los resultados obtenidos en la encuesta (apartado 7.1) y, posteriormente (apartado 7.2), se analizan los criterios de selección de contenidos que fueron discutidos en la sesión de discusión que mantuvieron 6 de los docentes encuestados con la investigadora.

Es interesante ver cómo las primeras definiciones dadas en la encuesta van siendo enriquecidas, matizadas y, en cierta forma, modificadas durante la sesión de discusión. Es en el relato de las prácticas donde afloran con más fuerza cuestiones de orden pedagógico-didáctico, generándose un desplazamiento de los criterios epistemológico-disciplinares, que habían sido más ponderados en la encuesta.

Estos resultados y su análisis se presentan a continuación.

7.1 Criterios y enfoques en la encuesta

Como señala Audigier (2002), los materiales de enseñanza anuncian los objetos estudiados y las condiciones de su elección. La selección de materiales se ve sostenida por el vínculo entre la concepción que tienen los docentes de conocimiento, las fuentes de tales conocimientos y las maneras de introducirlos en clase. Por ello, a fin de establecer los motivos por los cuáles los docentes priorizan unos contenidos y no otros, hemos

analizado sus respuestas a la encuesta en relación con la selección y uso de materiales, para identificar los criterios que guían sus decisiones didácticas.

Así, la pregunta referida a los criterios no se formuló directamente en la encuesta (por ejemplo bajo la forma: ¿con qué criterios selecciona los contenidos que trabaja con sus alumnos?), pues de acuerdo con numerosas investigaciones, frente a este tipo de preguntas los docentes suelen contestar lo que consideran que el investigador espera que respondan y no lo que realmente hacen o piensan. Entonces, se realizaron preguntas referidas a los materiales curriculares y los recursos didácticos que utilizan en sus clases a fin de poder inferir los criterios que guían sus decisiones prácticas.

Para realizar este análisis hemos adoptado una estrategia interpretativa que consiste en la lectura global/transversal de todas las respuestas y luego en la selección de los extractos que permiten reconstruir la categoría “criterios de selección de contenidos”. Esta estrategia nos ha permitido resolver dos cuestiones:

-Superar el hecho que en la mayoría de los casos los elementos para reconstruir la categoría no siempre han aparecido en la pregunta que esperada: *¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?* Sino que en varias encuestas aparecen en otras preguntas, por ejemplo *¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados?*, o bien *¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?* *¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?*

-Reconstruir, a partir de las respuestas de los docentes, la categoría “criterios de selección de contenidos” en el sentido que le damos en esta investigación a la noción “contenido escolar”, es decir, entendiéndolo como el resultado de un proceso en el que converge un amplio conjunto de fuentes académicas –desarrollos científicos, productos de la investigación- y también no académicas –medios de comunicación, discursos políticos, practicas sociales- relacionadas con los conocimientos

que la sociedad espera que la escuela brinde y que cobran significación en cada contexto escolar particular.

En cuanto al **criterio epistemológico-disciplinar (significatividad lógica)**, del análisis de las respuestas surge, en primer lugar, que los docentes enfatizan este criterio a la hora de seleccionar los contenidos de enseñanza. En efecto, la validez científica, que involucra nociones como multiperspectividad de las ciencias sociales, multicausalidad de los procesos sociales o interjuego de escalas espaciales y temporales, se advierte en la mayoría de las respuestas. Además, este criterio aparece en varias respuestas como condición de una selección de calidad y como habilitador de competencias vinculadas con la comprensión de problemas, la capacidad de conceptualizar y el desarrollo del juicio crítico.

Sin embargo, cabe aquí alertar acerca de dos cuestiones. La primera: si bien en las respuestas se menciona la validez científica o la lógica disciplinar, no se explicita mayormente en qué consiste el enfoque epistemológico adoptado. La segunda: una lectura global de todas las respuestas estaría indicando que, posiblemente, en la práctica este criterio no se privilegia tanto; hecho que se intentará esclarecer en una etapa posterior de la investigación (la sesión de discusión). Nos referimos a algunos ejemplos de situaciones de aula con los que los docentes ilustran sus afirmaciones. Por ejemplo: *“Uno de mis objetivos como docente es poder lograr que los alumnos se acerquen a un conocimiento crítico, diferenciando éste del saber academicista. Me parece interesante comentar que en algunos temas, por ejemplo: ¿Globalización es sinónimo de homogeneización cultural? les doy dos textos con dos posturas completamente diferentes –no aclara cuáles son esas posturas-, una vez que leyeron las dos posturas, nos ponemos en ronda y simplemente los dejo hablar y los escucho: mi función es la de coordinarlos para que todos se escuchen... debemos aceptar sus opiniones coincidan o no con las del docente”* (ED-3).

En consecuencia podría inferirse, siguiendo a Audigier (1992) que el criterio de significatividad lógica opera más como discurso de legitimación científica de lo que se enseña -habida cuenta de cierto “desprestigio” de la materia como inventario de información desactualizada, estereotipada y con escasa utilidad social- que como criterio que orienta efectivamente el

trabajo con los contenidos. Sin embargo, el hecho que en las respuestas de los docentes hayan aparecido menciones a lo epistemológico, merece consideraciones especiales a la hora de interpretar el impacto de la formación docente continua en los procesos de innovación curricular. En primer lugar, hay que tener en cuenta que el grupo encuestado²⁸ ha transitado una formación inicial no universitaria en la que el paradigma pedagógico se nutre de un enfoque disciplinar clásico²⁹. Incluso algunos de los docentes, hasta hace poco tiempo, no contemplaba la posibilidad de pensar la geografía como ciencia social, considerando su materia propia del área natural (ciencias de la Tierra) e incluso “instrumental” (la denominada geografía matemática), desde un enfoque más bien naturalizante³⁰. Por este motivo, la incorporación, aunque ecléctica, de un enfoque socio-crítico ha supuesto para muchos docentes un enorme esfuerzo de actualización disciplinar. Más aún, la posibilidad de reflexión acerca de la propia práctica y de las particularidades del contexto socio-económico y cultural en el que desarrollan su labor – reflexión estimulada en buena parte desde los espacios de capacitación- pareciera estar generado, en algunos profesores, un nuevo posicionamiento respecto de los fines y los sentidos de la enseñanza de su materia en la escuela secundaria.

Veamos que expresan al respecto ocho de los docentes encuestados:

“Sostengo que los alumnos, para poder comprender y explicar las problemática, deben conocer las distintas perspectivas con que se mira la realidad, los intereses que se generan en torno de la misma. Priorizo las distintas escalas de análisis con las que se puede analizar un problema y la multicausalidad. Debemos enseñarles a desarrollar una mirada crítica a través de la indagación, la búsqueda de la multicausalidad, la reflexión sobre las acciones de la sociedad, la expresión y transmisión escrita y oral de diversas situaciones problemas, la habilidad de manejar distintas fuentes de información que les permitan formar su propia opinión y construir el conocimiento formativo” (Encuesta 2)

“Busco que (la propuesta de enseñanza) tenga una secuencia lógica con el enfoque y el criterio con que la elaboro”. (Encuesta 3)

²⁸ Con excepción de dos docentes que se graduaron en la UBA

²⁹ Ver Capítulo 1, apartado 1.7

³⁰ Ver Capítulo 1, apartado 1.6

“Actualización, pertinencia, que permitan establecer relaciones, que permitan tomar decisiones, que permita desarrollar capacidades instrumentales tendientes a la construcción de conocimientos y no sólo a la repetición de información” (Encuesta 4)

“Que tenga rigor científico (...) que el alumno pueda extraer conceptos, que lo haga pensar” (Encuesta 5)

“Priorizo la calidad de la información” (Encuesta 6)

“Priorizar la rigurosidad académica de los materiales de enseñanza” (Encuesta 7)

“Criterio de validez y confiabilidad de la información seleccionada” (Encuesta 8)

“(Trabajo) distintas lecturas o puntos de vista sobre un mismo problema, de manera tal que se estimulen las distintas miradas que enriquezcan la comprensión del mismo” (Encuesta 10)

En cuanto a la **relevancia social** de los contenidos, buena parte de los docentes encuestados mencionan este criterio, aludiendo a la necesidad de presentar temas de actualidad y de alta relevancia social, política y económica que ayuden a los jóvenes a comprender el mundo de hoy. Además, su presentación bajo la forma caso-problema -dar cuenta de una realidad compleja y una posición crítica frente a los problemas socio territoriales del mundo actual-, aparece como denominador común en las respuestas.

Audigier (1992) sostiene que las disciplinas escolares funcionan con sistemas de motivación que le son propios, que en geografía pasan básicamente por la actualidad o la referencia a problemas contemporáneos. Por ello, dice que buena parte del profesorado siente satisfacción cuando se produce un terremoto en el momento en que están abordando el estudio de la deriva continental. Agrega que el entorno ofrece también otra fuente de motivación, desde la idea que es más fácil interesarse por alguna cosa cuando ésta es más próxima. Sin embargo, a partir de las respuestas de los docentes podríamos decir que esta idea de Audigier aparece en forma difusa, ya que los docentes encuestados no

asociarían tan directamente la idea de relevancia actual del conocimiento con la de motivación. En la sesión de discusión veremos si esta inferencia resulta tal.

“Lo que priorizo es la significatividad del contenido” (Encuesta 3)

“Vivimos en un mundo de gran diversidad y en el que la velocidad de transformación nos introduce en una permanente incertidumbre acerca de dónde estamos parados y hacia donde nos dirigimos. Considero que mostrarles los patrones con los que funciona la realidad que nuestra materia puede abarcar es brindarles herramientas de aprehensión de la misma, por más dura que esta sea. (...) “En los materiales didácticos que utilizo en mis clases priorizo la pertinencia, que permitan establecer relaciones, que permitan tomar decisiones, que permitan desarrollar capacidades instrumentales tendientes a la construcción de conocimientos y no sólo a la repetición de información” (Encuesta 4)

“Un material innovador debe ser significativo” (Encuesta 5).

“[Los materiales didácticos] los selecciono en función de la calidad de la información, la relevancia de los temas, que trate temáticas actuales” (Encuesta 6)

“[Cuando selecciono materiales didácticos] trato de priorizar la relación de los mismos con la realidad que se intenta mostrar” (Encuesta 7)

“Lo más importante es desarrollar la comprensión de problemas, esto implica compromiso en entender las causas, buscar las relaciones socio-políticas-históricas que inciden en la problemática. Seleccionar las más importantes y sacar conclusiones válidas” (Encuesta 8)

“Priorizo que los materiales den cuenta del problema a analizar, ya sea como disparador [que plantee el problema] o que desarrolle argumentos o explicaciones que permitan el análisis del mismo” (Encuesta 10)

“Priorizo el análisis de casos (...) el estudio de conflictos” (Encuesta 11)

“La prioridad esta puesta en la lectura e interpretación que de la realidad el alumno puede hacer a fin de que se sienta participe de este mundo. La cotidianidad de los hechos a analizar compromete al alumno en el análisis de las problemáticas” (Encuesta 13)

En relación con los **criterios pedagógicos** (significatividad psicológica), una parte de las respuestas abonan a una postura realista y práctica, que se traduce en la búsqueda de materiales que sean aprehensibles por los alumnos. La necesidad de simplificar o reducir en función de las “debilidades intelectuales”, es decir carencias y dificultades para realizar operaciones complejas, como el establecimiento de relaciones entre distintas variables, hechos o conceptos, aparece como un criterio que opera como solución práctica para ofrecer una *enseñanza de base simple* (Hugonie, 2004). En este sentido, se menciona la necesidad de presentar un lenguaje “acorde”, “comprensible”, “claro”, “poco complicado”, pero también que las propuestas sean “atractivas”, condición clave para captar el interés y motivarlos en el estudio de los temas y problemas.

“Priorizo el lenguaje acorde y la claridad en el propósito de enseñanza para elaborar las actividades” (Encuesta 1).

“Quiero lograr que temas que a veces parecieran tan abstractos, se vuelvan más “visibles” encarnándose en la realidad vivida y conocida” También señala como criterios: *“la comprensibilidad del material a trabajar, su facilidad de lectura, su accesibilidad”*. (Encuesta 3)

“[Los materiales los selecciono en función de] la claridad en la presentación, que sean materiales atractivos, la dinámica de las actividades que proponen. Interesar a los alumnos, captar su atención y desarrollar los contenidos de manera dinámica teniendo en cuenta las deficiencias de los adolescentes en la actualidad” (Encuesta 6).

“[Cuando selecciono los materiales que empleo en mis clases busco] que sean comprensibles para el alumno, que capten su atención, que lo mantengan interesado, que sean claros y concisos, que den toda la información necesaria pero que no sobrecarguen de información no necesaria para que sea fácilmente detectable la información a utilizar en el estudio o en el trabajo a realizar” (Encuesta 8)

“La bajada al aula de contenidos presenta complicaciones debido a: la falta de contenidos previos que poseen los alumnos; el mínimo vocabulario con el que se manejan y por supuesto la ignorancia que poseen del significado de los vocablos lo que impide una eficaz comprensión de las temáticas; el poco entrenamiento en ciertas

estrategias pedagógicas (analizar, relacionar, obtener conclusiones); la lucha permanente por tratar de cambiar la actitud aúlica de los educandos de meras maquinas de escupir conocimientos a la hora de evaluar, para trata que evolucionen a seres pensantes.” (Encuesta 13)

La cultura experiencial de los alumnos también aparece en las respuestas. Especialmente cuando se alude a la necesidad de motivarlos apelando a sus experiencias cotidianas, a los intereses y a las preocupaciones propias de la adolescencia. En todo caso, y retomando la cuestión de la motivación, ésta aparece más asociada a la necesidad de apelar a la cultura juvenil que a la relevancia socio política de los temas a trabajar. Por otra parte, las cuestiones referidas a las particularidades de la enseñanza- aprendizaje de las ciencias sociales –las dificultades para el aprendizaje de conceptos sociales, los problemas en el trabajo con las representaciones previas y el desmantelamiento de estereotipos y errores, los problemas en el cruce e interpretación de variada información o en la comunicación de los resultados de un análisis- se mencionan sólo en una encuesta, a propósito de las dificultades que supone la “bajada al aula”.

”Que sea interesante y motivador para el alumno, que pueda extraer conceptos, que lo haga pensar” (Encuesta 5)

“[Busco] la interacción de las estructuras presentes en los alumnos con la nueva información que se le aportará en clase, permitiendo, de esta manera, la reestructuración activa y continua de la interpretación que tienen los alumnos del mundo, llegando así al aprendizaje significativo esperado “ (Encuesta 7)

“Utilizo en forma combinada y complementaria diferentes fuentes y soportes (texto, estadísticas, cartografía combinados con videos, pinturas, fotografías, piezas musicales, etc.) atendiendo a la desarrollada cultura visual y del “zapping” de los alumnos” (Encuesta 10)

“Selecciono lo que atrae más al adolescente, priorizo el grupo de alumnos y además con los que puedo contar en la escuela (...) muchas veces un mismo material no me sirve para otros grupos, lo debo modificar” (Encuesta 9)

“[Cuando selecciono los materiales que empleo en mis clases busco] que se adecuen a mi planificación, la que a su vez seguirá la orientación indicada por el Gobierno de la ciudad de Buenos Aires). La integración del material de estudio con la realidad cotidiana del alumno; propuestas de actividades para unir ambas, que casi siempre discurren por vías inconexas”. (Encuesta 11)

Recapitulando las expresiones vertidas por los docentes, podrían reagruparse, tal como lo hace Audigier (2002), en dos nuevas categorías: interés y oportunidad³¹, pero enriqueciendo su significado. Por interés, Audigier entiende la comodidad que supone para el docente trabajar con materiales conocidos y exitosamente probados con los alumnos. Aquí en cambio, el interés de los alumnos aparece como criterio que condiciona fuertemente las elecciones de los docentes. En cuanto a la oportunidad, se refiere a que los objetos de estudio, los materiales de enseñanza, se seleccionan en función de su disponibilidad (que estén en las bibliotecas, que se disponga de un artículo referido a un acontecimiento de la actualidad). Si bien este grupo hizo referencias al tema de la disponibilidad, a partir de las respuestas analizadas, por “selección con sentido de la oportunidad” podríamos entender por aquella en las que se realizan las elecciones más pertinentes o adecuadas al grupo de alumnos.

7.2 Los contenidos de enseñanza en la sesión de discusión

La sesión de discusión³² fue otra de las estrategias de recolección de información adoptada para obtener evidencias acerca de las cuestiones que son objeto de investigación. Entre ellas, las ideas que los docentes tienen en relación con las innovaciones asociadas a la renovación del temario escolar³³.

³¹ Audigier menciona también una tercera, denominada “actividad”.

³² En la sesión de discusión participaron seis de los docentes que contestaron la encuesta. Acerca de los participantes y los temas de discusión, ver Capítulo 2, Fase de Desarrollo, Etapa 4.

³³ Las otras cuestiones abordadas en la sesión de discusión se refieren a: las posibilidades y límites de la innovación en el contexto de la escuela secundaria actual y al papel de la formación inicial y continua en el desarrollo de innovaciones

Dado que el estudio de las concepciones y de las prácticas se construye en términos de interpretación, lo que interesa son las múltiples y abundantes maneras en que los actores elaboran sus concepciones y prácticas de la profesión. Como suele ocurrir cuando se investigan las representaciones y prácticas docentes recogiendo datos a través de entrevistas abiertas y observaciones (sesión de discusión, observaciones de clase) se ha producido un cierto “bricolaje”³⁴. De aquí la importancia de la mediación analítica, seleccionando e interpretando la abundante información generada en función del problema de investigación, y dando un sentido a la multiplicidad de puntos de vista y de experiencias singulares relatadas y puestas en práctica por los docentes.

La charla que establecieron los docentes participantes fue abierta y fluida, precisamente este era el objetivo de la coordinadora (investigadora), quien se limitó a plantear los ejes del debate, realizar algunas intervenciones destinadas a orientar la discusión, recapitular o bien solicitar ejemplos o aclaraciones. De esta manera se logró un clima propicio para que aflorara, en los relatos y opiniones, abundante información contextualizada acerca de sus concepciones y prácticas.

Así como lo hicimos en apartados anteriores, presentar el análisis articulando los fragmentos de la sesión de discusión más ilustrativos y los hallazgos que resultan más relevantes en función de los objetivos de la investigación, es una estrategia que nos permite transparentar en el texto de la tesis esta etapa del proceso.

7.2.1 Criterios de selección y contenidos clave

Previo a la sesión, se envió a cada docente participante una síntesis de los resultados obtenidos hasta ese momento, por lo que la discusión se inició solicitando sus apreciaciones. Invitados a comentar la agenda de temas y problemas obtenida en la primera etapa de la investigación, más concretamente las prioridades de enseñanza que resultó del cruce de

³⁴ Audigier, 2002

respuestas de docentes, especialistas y materiales curriculares (capítulos 4 y 6 de esta tesis), los docentes destacaron positivamente las compatibilidades entre sus respuestas y las de los especialistas. Como señala una docente: “*no hay diferencias entre por donde va la agenda (académica) y por dónde más o menos uno prioriza*”, o bien: “*no estamos tan alejados de por donde van los grandes temas en lo puramente académico*”, debido a que “*la docencia en geografía ha hecho un gran esfuerzo por modificar contenidos*” (Anexo V, líneas 23 a 30). A esta percepción se suman otras opiniones que enfatizan el esfuerzo que hacen los profesores por actualizarse y capacitarse, esfuerzo que se evidencia en la coincidencia entre ambas agendas (ver Anexo V, líneas 35 a 46). Ya en estas primeras expresiones aparece valorada, como condición de la renovación del temario, la capacitación permanente. Asimismo se pone de relieve la propia idea de priorizar contenidos, porque se vislumbra como herramienta útil para la renovación en los contenidos de enseñanza (ver Anexo V, líneas 48 a 50).

Seguidamente, preguntados por los criterios que orientan la selección de contenidos y por los temas que mayormente desarrollan en sus clases, en el diálogo establecido fueron apareciendo tres nociones sobre las que el grupo iba desarrollando cierto consenso y que fueron denominadas con las siguientes expresiones: **relevancia**, **significatividad** y **didáctica**. Dicho consenso se deriva del hecho que esas nociones fueron asociadas concertadamente a distintos aspectos que orientarían la selección de contenidos llevada a cabo por ellos. Esto es, representadas en unos atributos que condensarían el sentido con el que estos profesores realizan dicha selección. Los mismos se desprenden de sus dichos en la sesión, y se presentan en el cuadro que está a continuación.

Cuadro 21 Nociones que los docentes asocian con criterios de selección de contenidos

Nociones	Atributos (Frasas de los docentes)
RELEVANCIA	<p><i>Que sea algo actual</i> <i>Que interese a los alumnos</i> <i>Conexión con la realidad</i> <i>Que sea real</i> <i>Conectados con el contexto</i> <i>Que los alumnos se vean reflejados</i> <i>Que los alumnos puedan decir algo</i> <i>Que los alumnos puedan tomar decisiones</i></p>
SIGNIFICATIVIDAD	<p><i>Cercanía porque los toca directa o indirectamente</i> <i>Cercanía no necesariamente de su entorno físico</i> <i>Que los alumnos sean interlocutores del tema</i> <i>Que los haga pensar</i> <i>Seleccionar problemas que vengan de los chicos</i></p>
DIDÁCTICA	<p><i>Secuenciar de lo menos complejo a lo más complejo</i> <i>Aumentar gradualmente la complejidad</i> <i>Realizar diferentes aproximaciones</i> <i>Tener en cuenta la edad de los chicos</i> <i>Tener en cuenta los objetivos del aprendizaje</i> <i>Atender a las dificultades de los alumnos (lectura)</i> <i>Atender a las necesidades de los grupos y también a que los grupos cambian</i> <i>Que los criterios de selección orienten los de evaluación</i> <i>Procedimientos adecuados a los contenidos conceptuales</i></p>
Otras: CONTEXTO, DEMANDAS, COMPROMISO SOCIAL	<p><i>Enseñar lo que se puede</i> <i>Enseñar aquello en lo que el docente está mejor posicionado, mejor formado</i> <i>Enseñar lo que nos gusta</i> <i>Placer del docente</i> <i>Cuidar que no se desprestigie la materia</i> <i>Tener en cuenta lo que se espera de la materia</i> <i>Tomar una postura</i> <i>Tener una convicción</i> <i>Tener un compromiso</i> <i>Suplir una necesidad de conocimiento social</i> <i>Trabajar valores. Formación ciudadana</i></p>

Antes de comenzar el análisis, comentamos que este tramo de la conversación tendía a dispersarse en anécdotas que no necesariamente referían a cuestiones relativas a la selección de contenidos, sino a ejemplos de situaciones de aula, de contexto o institucionales de variada índole. Así, la investigadora tuvo que reorientar en varias ocasiones la discusión a fin de que aparecieran en forma más explícita esas cuestiones. En cuanto a los rodeos para precisar criterios de selección de contenidos, presentamos algunos fragmentos ilustrativos:

Líneas 252 a 259

Investigadora-*¿Y tus criterios Mercedes? Los criterios para priorizar los temas, para elegir los contenidos que vas a trabajar con los chicos*

Docente MMD- *Yo trabajo en una escuela que está en Lugano, que está cerca de la villa de Lugano, en Scalabrini Ortiz, y estoy utilizando el programa nuevo de Geografía [hace mención al programa de actualización elaborado por el Ministerio de Educación del GCBA]. Y en general tiene que ver mucho con los ambientes, con problemas ambientales, hay algunos temas de pobreza que mucho no les gustó tratarlos, en realidad son chicos un poco violentos y cuesta mucho dominarlos, es un curso problemático. (...)*

Docente A- *“(...)¿qué cantidad de temas nosotros podemos dar de geografía en tan poco tiempo?, y ese tema en particular, el de la realidad de ellos, es decir que todos los días viven gracias a los planes basura que yo les digo [se refiere a los planes estatales de asistencia social denominados Plan Jefes y Jefas de Hogar], que son cincuenta mangos [pesos] y que a ellos no les queda otra que vivir de eso y salir a cartonear [recoger cartón en las calles] es...y en cierto modo creo que el tratamiento de esos temas en las escuela es mínimo, o sea, a no ser por geografía... no sé si se hablará algo en Cívica [la asignatura Educación Cívica], qué sé yo, y de geografía cada vez tienen menos horas, así que también no sé hasta que punto...”*

Líneas 366 a 378

Investigadora- *(...) lo que ustedes traen para ilustrar esto de los criterios son ejemplos: -Con tal tema, o con tal grupo de chicos trabajé de esta manera o de esta otra. Podemos ahora hacer una nueva ronda en la que pensemos en los criterios con los que definir la programación de la materia. O sea, criterios de selección, si se quiere más globales, para una*

secuenciación de contenidos, es decir con los que justificarían la elección de los temas, problemas, competencias que ustedes mencionaron en la encuesta.

Docente MF- Te vuelvo a repreguntar, vos decís criterios ¿en qué sentido? Investigadora- Por ejemplo, criterios epistemológicos, criterios pedagógico-didáctico, criterios de relevancia...

Docente MF- Bueno, por ahí una secuenciación de lo menos complejo a lo más complejo ¿no?, como para darles tiempo de ir incorporando conceptos previos que van a precisar más adelante.

En términos generales, un aspecto a destacar en relación con los criterios que orientan las decisiones didácticas sobre los contenidos, es el contraste entre lo que fue mencionado en las encuestas y lo que mencionaron al respecto quienes participaron posteriormente en la sesión de discusión.

Es posible que en la encuesta respondieran aquello que suponían que la investigadora esperaba, dado que los cursos de capacitación estuvieron centrados en la actualización disciplinar (enfoques, conceptos, temas y problemas socio- territoriales). De ahí que en las encuestas aparecieran menciones explícitas al criterio epistemológico-disciplinar (validez científica, rigurosidad académica), seguramente operando como legitimador de la profesión, en el sentido que expresan autores como Audigier.

En cambio, en la discusión con otros colegas, el énfasis se desplazó hacia la **relevancia social de los contenidos** y hacia otros **aspectos de orden pedagógico-didáctico**, en ambos casos significándolos desde la preocupación compartida por captar el **interés de los alumnos** a partir de la conexión de los temas con su propia realidad. La actualidad y cercanía de los temas garantizaría el interés, la **motivación** en el trabajo de aula. Por ejemplo,

Líneas 109-115:

Docente AB- La relevancia de que sea algo actual y que les interese, yo veo que cuando trabajamos de esta manera los alumnos se interesan mucho más, no hay vuelta que darle.

Docente MF- *Lo importante es que haya una conexión con la realidad, que sea algo... tal vez no sé si tan cotidiano ¿no?, pero que sea algo realmente que permita ser significativo ¿no?, esto de que sea real, de que esté conectado con su contexto*

Líneas 139-151:

Investigadora - *¿Y cuáles son los temas que les interesan más a los chicos? ¿Son temas o problemas que tienen que ver con su realidad cotidiana u otros temas que no son de su mundo más inmediato...?*

Docente AB- *Otros también. Pero donde ellos de alguna manera se vean reflejados aunque no sea justamente el mismo problema en el que ellos están inmersos, pero que le pase a otros lugares del mundo lo mismo... ellos sienten...*

Docente MF- *Yo creo que eso pasa también porque... los temas donde ellos puedan decir algo digamos, donde tengan algo que decir, no que todo venga dado, donde ellos puedan tomar decisiones acerca de ...*

Docente AB- *Una cercanía del tema en cuanto significatividad, no porque sea de su propio..., no tanto por su entorno físico, sino...*

Docente MF- *Algo que los toque directa o indirectamente pero donde tengan algo que decir, que sean interlocutores del tema y no meros receptores.*

Tal como se observa en el Cuadro 21 y en los fragmentos seleccionados, las nociones de significatividad y relevancia son entendidas casi como sinónimos. Es decir, no se distingue explícitamente entre la significatividad lógica o coherencia que se desprende de la propia estructura de la disciplina y la significatividad psicológica, derivada del grado de desarrollo de la estructura cognitiva del alumno. Por *significatividad* estarían entendiendo relevancia de un contenido, desde un punto de vista sociopolítico y también en atención a la cultura experiencial de los alumnos ("cercanía"). Se asume que es un criterio que implica un juicio de valor y en consecuencia entraña cuestiones referidas al sentido que tiene enseñar geografía a los jóvenes que serán ciudadanos del siglo XXI. Así, a la luz de los dichos de los docentes, consideramos que cuando hablan de significatividad del contenido se refieren simultáneamente a la significatividad pedagógica (que incluye

cultura experiencial) y a la relevancia socio-política de un tema o problema.

Además de la significatividad, los docentes resaltaron la idea de que los recortes temáticos se realizan en función de su formación (*mejor posicionado, mejor formado*) y de sus preferencias (*placer, recortar por donde más gusta*). Estas referencias tampoco habían aparecido explícitamente en la encuesta, y nos llevan a inferir que el papel de la formación inicial tiene mucho peso y opera como referente a la hora de definir que contenidos “tradicionales” se van a resignificar. Resignificación que se plantea como necesidad de renovación y que se instala a partir de la revisión conceptual y de los nuevos planteos de la agenda disciplinar trabajados en la capacitación. Se trataría de una suerte de “vuelta de tuerca” a los temas físicos, resignificados en clave ambiental, lo que conlleva un recorte de los contenidos en función de los conocimientos, seguridades, gustos o preferencias de los docentes.

Líneas 398 a 414:

Investigadora- *Estamos en los criterios para una selección y organización de los contenidos a trabajar a lo largo de un año, los contenidos a programar en la asignatura*

Docente A- *Habíamos quedado en uno didáctico que era el tema de las edades, la frecuencia...*

Docente MF- *El de la significatividad*

Docente A- *Y bueno, a nivel contenido, ¿qué criterio de selección de contenido?, bueno, más allá de lo que está en la currícula, a ver...*

Investigadora- *Tus criterios, en definitiva*

Docente CP- *Bueno, pero agreguemos lo que dijimos recién que estaba esto apagado, que en realidad tiene que ver mucho...*

Docente MF- *Con el placer que te causa...*

Docente CP- *Claro, con el gusto del docente, uno va a recortar siempre por donde más le gusta, otro tema que quizás...*

Docente AB- *O por donde el docente está mejor, donde se siente mejor, donde se siente mejor posicionado, mejor formado, más cómodo, son varios factores que probablemente intervienen, pero esto no deja de estar presente, claro*

De la mano de los aspectos referidos a la significatividad y al manejo de los temas, aparecieron numerosas alusiones a problemas que se les presentan cotidianamente y que inciden en sus elecciones curriculares. Por lo que otro criterio que estaría operando efectivamente en la selección del contenido se vincularía estrechamente con situaciones concretas del contexto de enseñanza, por ejemplo localización del establecimiento³⁵, características y situación socio económica del grupo de alumnos, condiciones institucionales, disponibilidad de recursos, entre otras.

En concordancia con lo antedicho, la pobreza, el desempleo y la exclusión social fueron contenidos de enseñanza priorizados por el grupo y tomados como ejemplo para ilustrar sus estrategias de selección de contenido y de trabajo en el aula. La sensibilidad de los docentes al trabajo con temas de alta relevancia social, habida cuenta del contexto de crisis y de la creciente pauperización del alumnado y sus familias, ya la habíamos advertido en las encuestas a propósito de la cantidad de elecciones temáticas que hacía referencia a problemas socio territoriales críticos. Luego, durante la sesión, pudo confirmarse que esos contenidos tienen fuerte presencia en las clases de geografía, pero no solo porque el propio alumnado se encuentra en una situación socioeconómica desfavorecida³⁶, sino porque la relevancia del contenido implica una opción por trabajar problemas de la agenda socio-política contemporánea.

Por otra parte, y más allá de las distintas formas de abordaje que relatan los docentes, se destaca el compromiso social y la actitud “militante” con la que se asume la selección de los temas y sus modos de enseñanza. Las situaciones de aula que traen los docentes (dificultades para abordar el problema de la pobreza, reacciones de los alumnos, estrategias de enseñanza desplegadas) así lo ejemplifica:

Líneas 116-122:

Docente AB- Claro, y a veces ellos mismos se encuentran reflejados en esas circunstancias que nosotros tratamos en el aula, con las cuestiones

³⁵ Los docentes que participaron de la sesión trabajan (o han trabajado recientemente) en escuelas públicas urbano-marginales, es decir localizadas en zonas próximas a asentamientos de emergencia (villas miseria) o en barrios de clase media a las que concurren alumnos de las villas, tanto de la Capital Federal como del conurbano bonaerense (provincia de Buenos Aires).

³⁶ Uno de los docentes refiere que también trabaja estos temas en escuelas privadas de nivel sosito-económico medio-alto.

por ejemplo de la desocupación. En una de las escuelas en las que trabajo, la única escuela pública que tengo, un poquito de estilo marginal, y bueno, ellos se sienten muy reflejados en estos temas cuando los tratamos en clase, se interesan mucho, hay silencio automáticamente en la clase y bueno, trabajamos de otra manera.

Líneas 139-178:

Docente CP- Yo trabajo con población marginal en asentamientos de emergencia, Villa Fiorito, Ingeniero Budge, y noto como que se ponen medio incómodos cuando tocamos el tema de pobreza, de todos modos...

Docente MF- Sí, claro...

Docente AB- Hay que tocarlo delicadamente...

Investigadora - Por ejemplo...

Docente CP- Por ejemplo cuando estudiamos Argentina y cuando hablamos de industrialización y de la concentración urbana, y todo lo que tiene que ver con el comienzo de los asentamientos de emergencia, es como que se sienten un poco incómodos, los noto como que no les gusta, como que se dispersan más, se incomodan...

Docente AB- Que no quieren tratar mucho el tema

Docente CP- Claro

Docente MF- Se sienten tocados, hay que tener mucho cuidado

Docente CP- Claro, entonces hay que tener mucho cuidado, por ahí es muy significativo porque es donde ellos viven, les toca muy de cerca, cuando hablamos de desempleo, entonces yo siempre les explico que la geografía más allá de todo, de hacerlos pensar y demás, les va ayudar a explicar y a entender los porqué. Les digo que van a entender por qué están acá y no en otro lugar y por qué están así como están y no en otras condiciones, ¿no?, porque les va a mostrar el contexto, y entonces bueno, tratamos de ver algunas políticas, como el manejo de recursos que deriva en cuestiones sociales y todo eso. Pero cuando hablamos en particular de algo que les toca muy de cerca, que explica lo que ellos están viviendo, es como que les incomoda

Líneas 220-246:

Docente MF- Yo estoy trabajando en una escuela en provincia [de Buenos Aires] en el Partido de Vicente López, en Olivos y van chicos que están muy polarizados ¿no?, chicos de clase media acomodada y chicos que están bastante mal y en este momento estamos haciendo con uno de los

cursos de segundo polimodal un trabajo de investigación en el aula acerca del Partido de Vicente López y las primeras actividades que estamos haciendo tienen que ver con la percepción de ellos del Partido. Entonces cuentan cómo lo ven, de acuerdo a distintas variables que yo les di para que no se vayan tanto por las ramas...

Investigadora - *¿Por ejemplo?*

Docente MF- *Como por ejemplo vivienda, condiciones de vida, salud, educación y aparecen en los relatos de ellos estas diferencias, y yo noto que están muy interesados en saber qué es lo que pasa. Yo ya les dije que vayan pensando posibles recortes que puedan hacer para que ellos investiguen. Bueno también hicimos distintas actividades ¿no?, como por ejemplo vimos fotografías áreas del Partido [el municipio] en distintos momentos, conseguí una del '39, otras del '50; la del '39 fue un hallazgo bárbaro y otras del '98 que no está todo el Partido ¿no? Y los chicos realmente... los de las dos puntas ¿no? se interesan mucho por ...- Bueno qué pasó- las preguntas que se hacen, las hipótesis que están largando, tienen que ver con todo esto, con todo este interés que tienen por estos temas, por eso me llama la atención lo que vos decís, porque pegado a la costa hay ocho pibes[chicos] que son de un asentamiento que se llama el Barrio Chino que están en el Bajo, ¿vieron cuando van con el Tren de La Costa que de un lado están las casas bárbaras [lujosas] y del otro lado está la villa [miseria]?*

Todos- *Sí*

Docente MF- *Bueno, tengo ocho pibes [chicos] que son de ahí, de la villa y les pega esto ¿no?, quieren saber qué pasa, ¿cómo puede ser que en un Partido como Vicente López se da ésta polarización?*

Líneas 317-343:

Docente A- *Por ejemplo, en las escuelas privadas priorizo [los contenidos] en función a desmitificar un poco la imagen de pobreza que tienen ellos. O sea, a lo que voy, es a que en escuelas donde hay un ingreso socioeconómico alto -por así decirlo- hay imágenes prejuiciosas con respecto a la pobreza, “o los pobrecitos que tenemos que darle polenta, o los que no quieren trabajar, o los piqueteros, etc”, entonces tal vez selecciono más en función de tratar de hacerles ver otra imagen, lo mismo con los inmigrantes ¿no? Yo trato de priorizar más eso, trabajar más en valores, más allá de entender conceptualizaciones, qué sé yo,*

pobreza estructural o lo que sea, apunto más a eso. Y tal vez en otras escuelas...no. Yo tengo una sola experiencia en escuela urbano marginal, en Dock Sud. Trabajé allí en varias escuelas de Dock Sud con otro programa. Y ahí seleccionamos más problemáticas que venían de los chicos, o sea, del barrio principalmente.

Investigadora- Por ejemplo

Docente A- Trabajar sobre el barrio, por ejemplo, ¿qué cosas ellos consideraban que podrían mejorar de su barrio, y cómo? Y bueno, ahí salían varias cosas interesantes y los chicos estaban bastante motivados con esa tarea. Pero, obviamente también, en algunos casos, pasa que a los mismos chicos o les resulta difícil escuchar temas relacionados con pobreza, o tal vez algunos lo quieren escuchar, por una especie de masoquismo, por así decirlo. Entonces es como que necesitan escuchar, digamos, cómo ellos están excluidos de la misma sociedad. Entonces se encuentran varias cosas, no sé, es muy raro realmente, porque no sabés. Primero, tenés que entrar en contexto con el grupo para darte cuenta, pero tampoco irte por las ramas en ese sentido ¿no?, porque sino estás mostrándoles demasiado cómo la sociedad los excluye y tampoco les estás dando una herramienta para poder salir del todo de eso, porque a su vez los padres cobran los planes sociales y ellos tal vez aspiran a eso...

Docente MF- Pero quizás es que comprendan qué es lo que pasa, y por qué les pasa...

Docente A- Seguro

Los pasajes de la sesión arriba presentados muestran como la **significatividad- relevancia** estaría actuando como **criterio guía** para la selección de contenidos, entendiéndose a partir de varias miradas: situación general o contexto, vinculación del grupo de alumnos con el tema- problema, potencialidad del tema-problema para desarrollar debates sobre valores y presencia del tema-problema en la agenda pública. Sin duda tanto el problema de la pobreza, como otros que fueron apareciendo en la sesión, son cuestiones que ocupan un lugar central en la agenda contemporánea de discusión social y política. A la vez son temáticas portadoras de preguntas y dilemas de conocimiento y acción que ofrecen gran potencialidad pedagógica para producir aprendizajes significativos. Potencialidad que no radica solamente en la relevancia de los temas, sino en el enfoque que se adopte en su tratamiento.

En efecto, como venimos sosteniendo desde el marco de referencia, el trabajo en el aula con temas de alta relevancia social requiere de perspectivas científicamente válidas y de marcos teóricos específicos. Esto es, desmontar los temas para develar sus relaciones técnicas y sociales y, fundamentalmente, el carácter desigual, combinado y contradictorio de los protagonistas que producen, consumen, usan, venden y se apropian de los recursos de geo-ambientales y geohistóricos (Harvey, 2003). En otras palabras, las problemáticas socio territoriales mencionadas por los docentes dan cuenta de una realidad empírica que no es independiente de las posturas teóricas desde donde esos problemas son formulados. En consecuencia, estos temas permitirían una aproximación a las transformaciones de la realidad, a partir de propuestas teóricas *ad-hoc* que involucran perspectivas analíticas y procedimientos.

Esta sería una condición en la selección y en el tratamiento de los temas que también ha sido invocada por los docentes: **apelar a perspectivas científicamente válidas**, a fin de no tornar banales los contenidos de enseñanza ni de condicionar la agenda de enseñanza a temas impuestos, por ejemplo, por los medios de comunicación. En efecto, si la geografía se ocupa de la “presentación del mundo y sus problemas”, la competencia más fuerte proviene de los medios de comunicación, que ofrecen un espectáculo agradable y hasta lúdico para aprender desde los nombres de los continentes hasta las consecuencias de ciertas evoluciones demográficas. Competencia denunciada por algunos y considerada como estimulante por otros (Audigier, 2002).

Los siguientes fragmentos de la discusión ilustran estas cuestiones.

Líneas 262-302:

Docente MMD- (...) Y les gusta mucho todo lo que sea ambiental, es donde más pueden hablar ¿no sé si tiene que ver con el tema de la televisión?, porque están mucho más actualizados, quizás es porque miran mucho televisión. Uno les pregunta y ahí sí participan un poco, y en general, eso es lo que más les gusta

Investigadora - Habría que preguntar a los chicos por qué prefieren temáticas ambientales

Docente MMD- *Yo creo que es porque están mucho con el tema de la televisión y es lo que más pueden llegar a ver, uno les pregunta algo...*

Docente CP- *¿Te parece que en la tele se ven más temas ambientales que sociales?*

Docente MMD- *Están un poco más informados o a lo mejor les interesa más a ellos*

Docente A- *Tal vez porque ven de una manera muy romántica todo lo ambiental*

Docente MMD- *Puede ser también*

Docente A- *Yo creo que puede ser también porque lo ambiental está visto de una manera muy romántica últimamente, y hasta puede ser atractivo salvar especies en peligro, desde ese lado sensibilero, por ahí es que puede ser una atracción, lo que pasa es que cuando avanzás en un análisis social...*

Docente CP- *Hay más fuentes de lo ambiental para que los chicos se enganchen, les atrae más...*

Docente A- *Claro, lo que pasa es que cuando ya hay un análisis social y político de lo ambiental, ahí ya empieza a costar un poco más, porque lo fácil es tal vez trabajar con imágenes que vienen de la televisión, de Greenpeace – Bueno, hay que salvar la selva y todo esto, y ahí nos comprometemos-*

Docente AB- *O por ahí, hoy ven en la tele que hay un barrio que protesta porque les falta algún servicio en especial...*

Docente A -*Claro, ahí ya no...*

Docente AB - *No, no, pero se enganchan un poco con ese tipo de cosas*

Docente GP-*Pero queda más en la anécdota...Pero cuando vas a profundizar, como es un tema altamente complejo...*

Docente A -*Hablas del riesgo, de vulnerabilidad y ahí ya no les gustó más*

Todas- *No, no...*

Docente A- *Claro, el tema es cuando llevas a la conceptualización...*

Docente MF- *Claro, por eso...*

Docente A- *Cuando vas a la conceptualización ahí es como que, bueno, no era tan divertido*

Líneas 452-455:

Docente GP- *Otro problema que a veces se plantea, que podría ser un criterio en algunos casos, es que el tema puede ser muy interesante, muy pertinente, muy motivador pero ¿con qué bibliografía contás para vos y*

para el chico? Digamos, ¿cómo lo bajás? ¿Qué conocimientos manejas para bajar el tema?

Más adelante agrega, Líneas 928-941:

Docente GP- No pasa tanto por el contenido en sí, sino por modo de acercamiento al contenido, pasa más por el enfoque, por lo metodológico, por lo procedimental (...) En presentar el tema, y a través de distintas herramientas, instrumentos, metodologías, lograr que el chico se apropie un poco de ese conocimiento y lo sienta como muy importante ¿no? Me parece que no pasa por el tema en sí, porque se pueden seguir dando los mismos temas que se daban allá por el 1950 ¿sí?, porque a veces es una cuestión de cambio de nombre, está bien que en la manera de nombrarlo está la interpretación que uno tiene atrás, eso desde ya, pero yo con ese mismo título en una planificación, puedo hacerlo igual aunque no esté en el título ¿no?, puedo dar Los Alpes, –Sí, Los Alpes son estos, listo, ya está- ahora cómo estos Alpes inciden en determinada problemática ... Pasa por el acercamiento, el enfoque, más que por el tema

En la medida que la discusión fue centrándose en el relato de las experiencias con los alumnos, afloraron los temas que prioritariamente abordan en sus clases y también ideas respecto de la disciplina y de los enfoques con los que trabajan. Información que nos da nuevas pistas para conocer la concepción de conocimiento que subyace entre los docentes, escenario que en nuestra hipótesis adquiere relevancia a la hora de motorizar procesos de innovación en la enseñanza.

7.2.2 Los temas en el relato de las prácticas: pobreza, vulnerabilidad social y medio ambiente

En cuanto a los temas que ocuparon un lugar central en los relatos que traían los docentes a la discusión, presentamos un listado de ellos y a continuación un cuadro en el que se compara los temas priorizados por los docentes en la encuesta con los temas más referidos en la sesión.

LISTADO DE TEMAS MENCIONADOS EN LA SESIÓN:

Eje C: Cuestiones sociales

Pobreza (L.156-257-318-754-755)

Pobreza estructural (L. 192-325)

Polarización social (L. 246-251)

Inmigrantes (L.323)

Desarrollo/subdesarrollo (L. 417)

Relación Norte-Sur (L. 418)

Desigualdades (L. 427)

Marginalidad y pobreza (L.493)

Cuarto Mundo (L.493)

Eje B: Cuestiones ambientales

Problemas ambientales (L. 181-257)

Ambiente (L. 1572)

Riesgo y vulnerabilidad social (L. 297-1003)

Desastres (L. 462-466-479-488)

Eje A: Cuestiones económicas

Globalización (L.419-420-746-1557-1249-1340)

Cambios territoriales (L.1557-1571)

Eje E: Cuestiones urbanas

Industrialización y concentración urbana (L. 161)

Cuadro 22 Comparación de temas priorizados en la encuesta y temas referidos en la sesión (relato de las prácticas)

EJE³⁷	Contenidos mencionados por los docentes	Prioridad asignada en la encuesta	Prioridad asignada en el relato de las prácticas
A: Cuestiones económicas	Globalización (L.419-420-746-1557-1249-1340) Cambios territoriales (L.1557-1571)	1	3
B: Cuestiones ambientales	Problemas ambientales (L. 181-257) Ambiente (L. 1572) Riesgo y vulnerabilidad social (L. 297-1003) Desastres (L. 462-466-479-488)	2	2
C: Cuestiones sociales	Pobreza (L.156-257-318-754-755) Pobreza estructural (L. 192-325) Polarización social (L. 246-251) Inmigrantes (L.323) Desarrollo/subdesarrollo (L. 417) Relación Norte-Sur (L. 418) Desigualdades (L. 427) Marginalidad y pobreza (L.493) Cuarto Mundo (L.493)	4	1
E: Cuestiones urbanas	Industrialización y concentración urbana (L. 161)	6	4

³⁷ Resto de los Ejes de la encuesta: sin mención en los relatos

Un primer aspecto a destacar es el distinto orden de prioridad con el que aparecen los temas en el relato de las prácticas. Creemos que aquí cabe recordar algo que ya hemos mencionado respecto del instrumento encuesta. La misma fue utilizada a los efectos de recabar una información que ha resultado útil en la primera etapa de la investigación: recoger tendencias del cambio curricular a partir de la capacitación. Por lo que se esperaba que no necesariamente reflejara lo que hacen los profesores. En efecto, la sesión de discusión –y posteriormente las observaciones de clase- son estrategias utilizadas en la etapa de profundización para lograr un nuevo acercamiento a sus concepciones y prácticas y así obtener indicios más certeros de las transformaciones que efectivamente se estarían produciendo en el temario escolar.

Los temas referidos en la sesión de discusión son consistentes con los criterios de selección antes analizados, es decir los que aparecen efectivamente operando en las decisiones didácticas relativas a los contenidos, según lo expresado por los docentes en la sesión. Aunque esta situación relativiza un poco las prioridades de la agenda de temas priorizados en la encuesta (capítulo 6), refuerza la idea de que se estarían verificando cambios en la enseñanza. Recordemos que la geografía social hasta no hace mucho tiempo ocupaba un lugar marginal en las programaciones y una presencia casi nula en las prácticas.

Así, que distintos temas y problemas sociales ocupen un lugar relevante en los relatos de las prácticas estaría indicando que en este grupo de docentes hay una vocación por modificar el temario tradicional. Aunque esas innovaciones, por ahora, se observen sobre todo en la inclusión de temáticas sobre pobreza y en una resignificación de los contenidos clásicos -geografía física, relieve, clima, biomas, etc- desde el abordaje de problemas ambientales. Restaría ver cómo se trabajan estos temas en el aula³⁸.

Los temas correspondientes al Eje A (cuestiones económicas) tan ponderados en la encuesta, en cambio, no fueron explicitados en la sesión tal como se esperaba. Si bien los contenidos referidos a los

³⁸ A tal efecto, como veremos en el apartado 8.2 del capítulo 8, se solicitó a los docentes de este grupo colaboración para la etapa de entrada al aula y se acordó con ellos observar clases en las que se trabajen secuencias referidas a problemas sociales (pobreza) y a problemas ambientales, precisamente porque esos temas fueron los que ocuparon un lugar central en sus prioridades

procesos de globalización y los cambios socio productivos recientes no revisten desde el punto de vista conceptual más complejidad que los temas anteriores, es posible que la capacitación no haya sido suficiente para cubrir los “baches” epistemológicos y para reponer conceptos y temas no vistos en la formación inicial, situación que estaría condicionando el tratamiento de los nuevos temas en el aula. Por otra parte, aunque los docentes que participaron de la sesión mencionaron que seleccionan los contenidos de acuerdo, entre otras cosas, con su formación, en sus relatos posteriores, cuando se refieren a la escasa innovación temática que tiene lugar en las escuelas, lo hacen a partir de las dificultades que observan en otros docentes, a los que denominan docentes de la vieja escuela. Por ejemplo:

Líneas 717-747

Docente AB- *Yo creo que la innovación la podemos ver en la innovación de contenidos, es una renovación, una transformación de contenidos, de las estrategias que utilizamos, de los criterios, de los recursos con los que contamos, evidentemente, de los enfoques con los que damos la materia, porque a veces decían acá bueno con pizarrón y tiza se puede ser innovador si nuestro enfoque, si nuestra postura es diferente...*

Docente A- *Claro, el temas es eso, que los contenidos pueden cambiar y al docente de repente no le queda otra que cambiar y empezar a dar no sé, la globalización, pero si también tenés un enfoque que no está comprometido con ese tema...*

Docente AB- *Claro, o muy estructurado...*

Docente GP- *Por eso, no lo va dar nunca desde la modernización...*

Docente A- *Tampoco vas a ser innovador por más que des globalización...*

Docente AB- *No, lo vas dar de una manera muy intelectualizada o -La globalización es tal-*

Docente A- *No, o cuestionarios respuestas...*

Docente AB- *Claro, muy sencillo...*

Docente GP- *Por eso yo decía que en el papel puede estar escrito un nuevo contenido, pero cuando se cierra la puerta del aula, cada uno da el tema como puede*

Docente A- *Tiene que ver con el compromiso*

Docente CP- *Sobre todo eso, como pueden...*

Docente AB- *Es una realidad en nuestras escuelas,...*

Docente MF- *Como pueden, desde su concepción y desde las posibilidades del aula...*

Docente AB- *Si en nuestras escuelas es una realidad cerrar la puerta y que cada uno vea lo que puede hacer*

Docente CP- *Que Dios te ayude a veces*

Docente AB- *Sí, también*

Docente GP- *Sí, que Dios te ayude, claro. Por eso para docentes formados en la vieja escuela, plantados en épocas anteriores, que no salen de los Alpes, para dar tu ejemplo, es muy difícil enfrentarse a dar un tema como globalización, es un salto abismal... No está capacitado para abordar un tema tan complejo....*

Como hemos visto en el capítulo 5, en la capacitación se procura avanzar sobre los nuevos temas de la agenda socio territorial que, en principio, se supone no opondrían resistencia entre los docentes, puesto que se apuesta a su predisposición para aprender algo que es nuevo, que no se sabe.

Sin embargo, aquí surge una cuestión quizás no tan prevista en la capacitación: pareciera que es más fácil resignificar temas y problemas sobre la base de estructuras conceptuales previas –aunque estas sean “erradas” para el enfoque socio crítico postulado-, que instalar una nueva agenda temática que gire alrededor de un elenco de nuevos conceptos, dando cuenta de la articulación entre procesos mundiales y locales, urbanos y rurales, de homogeneidad y heterogeneidad, de concentración y dispersión, de exclusión e inclusión. El tratamiento de temas y problemas vinculados con la globalización y reestructuración capitalista necesita de ello. Lo que no significa que los otros temas ponderados por estos docentes no lo requieran, pero aparentemente resulta más sencillo o más familiar reformular el temario tradicional incorporando problemas ambientales o la cuestión de la pobreza. En todo caso, esta situación revela que el cambio de temario supone la apropiación de un nuevo enfoque o perspectiva, y que este desafío no puede resolverse sólo por la vía de la capacitación.

7.2.3 Los enfoques en el relato de las prácticas: una significatividad “no académica” (aspectos epistemológico-disciplinarios)

Para orientar ahora el análisis en aquellos aspectos referidos al enfoque y a la concepción de conocimiento que surgieron en la sesión de discusión, se presenta un listado de las menciones realizadas por el grupo de docentes:

LISTADO DE MENCIONES REFERIDAS A ASPECTOS EPISTEMOLÓGICO-DISCIPLINARIOS

- Que los temas de enseñanza no se alejen de los académicos (Anexo V, L.23-31)*
- Que los temas seleccionados coincidan con los de la agenda académica (Anexo V, L.35-37)*
- Desplazamiento de la geografía tradicional, positivista/de la geografía física hacia nuevos contextos de significatividad (Anexo V, L.80-81-99)*
- Desplazamiento de lo sistemático a lo global (Anexo V, L.53)*
- Desplazamiento de lo tradicional y memorístico (Anexo V, L.57)*
- Trabajo con valores y con conceptualizaciones (Anexo V, L.324-325)*
- Formación ciudadana (Anexo V, L.354)*
- Apuntar a una geografía más social, más problematizadora (Anexo V, L.761-762)*
- Coexistencia de diferentes posturas epistemológicas (Anexo V, L.1047-1061-1062-1086-1095-1103-1417-1419)*

La perspectiva de concebir al conocimiento como un producto histórico, no cerrado, inacabado, resulta fecunda para revisar la selección de contenidos en geografía. Esto es, bucear en las concepciones y en las prácticas (ideas de los docentes, planificaciones, trabajos de aula) para establecer en qué medida los contenidos se presentan con tal apertura, historicidad, diversidad y pluralidad. En otras palabras, se trataría de establecer si se acercan o distancian de dichas características del conocimiento. En el tratamiento de contenidos y prácticas coherentes con un enfoque renovado de la geografía, resulta casi inevitable apelar a un modo de conocer que incluye lo incierto, lo no evidente y situaciones en las cuales los datos disponibles serán siempre insuficientes, o al menos

limitados, para estar a la altura de la resolución de los problemas planteados.

En este sentido, **los aspectos epistemológicos no resultaron tan evocados** como se esperaba que ocurriera en la sesión de discusión, es decir mencionados de manera explícita y para definir las características del enfoque adoptado, incluyendo aquí la concepción de conocimiento que subyace en sus prácticas de enseñanza. En efecto, si bien se hace alusión a “nuevos enfoques”, “cambios en la disciplina” no se avanza en una definición al respecto. En todo caso, se relatan situaciones por contraste, por ejemplo, de las concepciones positivistas de otros docentes (de geografía o de historia) conocidos por ellos.

Por otra parte, aparecen contradicciones respecto de la connotación “conocimiento academicista” (de ahí las comillas en el título de este apartado). En algunos casos, se lo valora como sinónimo de conocimiento válido científicamente, riguroso, sólido. En otros, se lo connota como lo tradicional, lo no innovador, incluso lo desactualizado.

Líneas 897-907:

Docente CP- (...) me pregunto ¿qué es lo que quiero lograr en los chicos? Entonces la respuesta siempre es que se acerquen a un pensamiento crítico, que salgan de lo academicista, para lo cual necesitaran historizar, hipotetizar. Entonces yo quiero lograr eso, no importa donde esté, o sea en qué nivel cognoscitivo estén, yo quiero acercarlos al pensamiento crítico, que busquen la contextualización y necesitarán historizar, todo lo que se requiera entonces para lograr eso ¿qué tengo que hacer? Bueno, diferentes actividades, con lo que tengo, con lo que puedo

Líneas 1636-1668:

Docente CP- [Yo me formé en el] Joaquín V González, ahí fui yo, y que no estaba en el precámbrico pero sí en el mesozoico. Tampoco me quejo, o sea me hubiese gustado que me den otro tipo de formación, pero la formación es muy sólida y nos permite manejarnos en algunos casos...

Docente AB- Con cierta seguridad...

Docente CP- Claro, una firmeza de conocimiento

Investigadora- De conocimiento ¿de qué tipo?

Docente CP- *No, no, totalmente academicista... Eso vale la pena rescatar ¿no?, el Joaquín [V. Gonzalez] ofrece diferentes recorridos, tiene a la [turno] tarde y a la [turno] noche y quizás a la noche se presentan profesores más innovadores, las materias más innovadoras. A la tarde no... Yo hice una parte a la tarde y otra parte a la noche, por el trabajo, a la tarde es más tradicional, yo tuve tres materias nada más, todos los encadenamientos de Los Andes, todos los encadenamientos de Los Alpes, todos los encadenamientos de todo...*

Investigadora- *Pero eran materias más centradas en contenido disciplinar que en contenido pedagógico....*

Docente A- *O sí pedagógico, didáctico pero...*

Docente MF- *Pero las materias son las mismas que...*

Docente AB- *No, pero cuando uno se refiere a formación sólida, es en lo disciplinar*

Docente CP- *En lo disciplinar con el enfoque del profesorado tradicionalista. Bueno salí de ahí a Ingeniero Budge, me fui con todos los Andes y todos los Alpes...*

Docente AB- *Que pesado...*

Docente CP- *Claro, (risas). En realidad es lo que decía antes, uno ¿qué quiere lograr en los chicos? ¿No? ¿Qué ideas claras quiere obtener de ellos? y cuando no sé, el clima de la meseta subtropical no me servía como excusa para lo que yo quería hacer en realidad, ahí dije -acá hay algo que hay que cambiar.*

Líneas 1592-1596

Docente AB- (...) *Hoy que la geografía ha cambiado, uno se siente en la necesidad de actualizarse, entonces uno ve que aquella formación academicista ya no sirve tanto para enfocar estos nuevos temas, estas nuevas realidades, entonces a partir de ahí uno comienza a actualizarse, a seguir otros cursos, a hacer otras carreras.*

Buena parte de las referencias se centraron también en apelar al llamado **imaginario social** y manifestar las **múltiples demandas** (de la escuela, de los padres, de otros colegas) de las que es objeto la geografía escolar -y por ende ellos mismos- en función de dicho imaginario, en el que se concibe a la geografía como la descripción del escenario inmutable (constituido por elementos físicos que no cambian) donde tienen lugar los procesos que la historia sí se ocupa de explicar. Por ende, la demanda

social pasa por enseñar el “contenido de ese escenario”, por ejemplo enumerando y/o describiendo ríos, montañas o capitales. Los docentes justifican este imaginario contraponiendo la tradición y peso de la historia como disciplina académica, frente a la una **supuesta debilidad de la geografía**, debilidad que operaría como obstáculo para la innovación.

Líneas 748-753

Docente AB- *A mi me han llegado a decir -¿Para qué das esos temas?¿Cómo das estos temas a estos chicos?-*

Docente A- *O si no, los de historia, te dicen...*

Docente AB- *Ah! ¡los de historia!, es una resistencia...*

Docente A- *Pero eso, ¿por qué los dan los de geografía?-dicen*

Docente GP- *Y vos les tenés que decir -Porque no los dan ustedes-*

Líneas 762- 799:

Docente AB- *(...) yo había pensado que tenemos que tener en cuenta qué es lo que los demás esperan de la materia ¿no?, entonces yo veo que a lo mejor, bueno, en las escuelas...Los alumnos, los papás, esto se da mucho en las escuelas privadas, no tanto en las escuelas públicas. Yo trabajo en las dos modalidades, entonces veo que ellos en las escuelas privadas sobre todo, esperan algo de la geografía, como que el docente de geografía forme a sus hijos -y los chicos mismos- en determinados temas que tienen mucho más que ver con la geografía física...*

Investigadora- Por ejemplo

Docente AB-*¿Cómo van a cursar geografía en la escuela secundaria y no van a saber dónde están Los Alpes o cuál es la montaña más alta...?*

Docente A- *O todas las capitales y los países*

Docente AB- *Sí, la división política también,...Entonces hay como una demanda a la materia, una demanda muy fuerte*

Docente MF- *Eso tiene que ver con la idea que tienen de geografía...*

Docente AB- *Sí, también, pero me parece que hay que adecuar un poquito las cosas, porque si no nuestra ciencia empieza a estar muy desprestigiada por ese lado, porque empiezan a decir -Pero esto no es geografía, se les está enseñando algo que no es geografía-*

Docente MF- *Ahí es como para decirles - Mira, toda transformación social de la que estamos hablando es geográfica, entonces hay que estudiarla...*

Docente A- *A mi me pasó una cosa con respecto a eso...*

Docente AB- *Están muy armados, muy estructurados...*

Docente A- *A mí en una escuela me pasó que un profesor de historia me decía –Bueno, pero ¿cómo puede ser que ahora la nueva geografía no explica los ríos? - y otra profesora de historia, con una mente más abierta, me dice –Pero eso en historia también lo podemos explicar nosotros- o sea en historia también se puede decir –Bueno, este país tiene tal capital o en Europa están Los Alpes- por ejemplo. O sea, no necesariamente tiene que ser de geografía ese contenido. Sí, tal vez en geografía, se puede hacer alguna mención, pero a lo que se voy es a que también nos encasillaron mucho, en que nosotros explicamos el escenario y en historia explican los hechos. Ya partir de encasillar a la geografía en la geografía del escenario, bueno, es obvio que nunca vas a poder ser innovador, más vale, ¿qué innovación puedes hacer de algo que está estático?, digo algo que no se modifica ¿no? Entonces yo creo que tiene mucha relación también con el nuevo enfoque que se está tratando de implementar*

Líneas 1419-1438:

Docente A- *Pero por ahí, académicamente hablando, la historia tiene una tradición académica y tiene un lugar como disciplina científica, por así decirlo, que bueno, tiene un peso metodológico más fuerte del que tuvo la geografía en todo su desarrollo...*

Docente AB- *Fíjate que la carrera de historia aparece en muchísimas universidades no sólo las públicas, en las privadas también, y la carrera de geografía no. Pero quiero decir que la historia tiene un gran peso en la sociedad más que lo geográfico...*

Docente A- *Pero lo que pasa es que la historia tiene un peso epistemológico más fuerte también.*

Docente GP- *También es cierto que en un contexto donde lo social hoy es tan impactante para todos nosotros, sea por las experiencias personales, sea por los medios, y si venimos de una formación en geografía más positivista, el que entra a estudiar una carrera de profesorado no piensa que va a encontrar otra visión en geografía, entonces se va a la historia, cuando en realidad yo creo que la geografía también puede suplir determinadas necesidades de conocimiento social, que a lo mejor ni la historia se la puede dar, que la historia no se la puede dar en una visión de conjunto, digamos ¿no?, hay mucha escala y...*

En estos fragmentos se observa que, para el grupo entrevistado, distintas **demandas sociales e institucionales condicionan el temario escolar**, ya que la institución, los padres y los propios alumnos perciben a la geografía como materia encargada de proporcionar conocimientos relativos a la vulgata y procedimientos canónicos aceptados por todos. En efecto, como hemos señalado en el capítulo 1, la disciplina fue construyendo desde el siglo XIX un discurso que ha impactado en la formación de opiniones, categorías y miradas sobre el territorio que impregnan aún hoy el sentido común (visiones ancladas en los tópicos que conforman la vulgata) y que constituyen un discurso geográfico que aún goza de popularidad no solo en el “imaginario social”, sino también en algunos sectores del sistema educativo. En consecuencia las expectativas y demandas hacia la asignatura son muy limitadas. Para los docentes, esta situación asociada a la existencia de distintos enfoques epistemológicos, tanto en lo que se considera como “academia” como en las escuelas donde trabajan, sería otro obstáculo para motorizar la innovación.

Cabe destacar que en relación con la coexistencia de distintas geografías, los docentes registran la pluralidad de perspectivas disciplinares, básicamente reconociendo dos corrientes: la escuela denominada *geografía tradicional- positivista* y la denominada *geografía renovada-social-crítica*. Para el grupo de docentes esos serían los dos paradigmas predominantes y contrapuestos en la geografía académica y también en la geografía escolar. No hay mención a otras corrientes, especialmente a la geografía regional ni a la geopolítica, corrientes que desde la investigación se han detectado como predominantes, por ejemplo en los libros de texto (Quintero, 2001, 2004).

Líneas 1057-1073:

Docente A- Pero en geografía siempre es el mismo problema, cuando hablás de historia el imaginario colectivo ya sabe de que se trata, cuando hablás de geografía el imaginario colectivo va a pensar la geografía en la que fuimos formados y una parte muy minúscula va a saber tal vez qué es la geografía hoy...

Docente GP- Las geografías...

Docente A- *Por eso, las geografías, pero justamente ese es el problema, porque de repente, literatura es literatura, más allá de que hay distintas formas de encarar la literatura, pero se entiende que literatura tiene que ver con leer textos, poemas, qué se yo, novelas. En historia, ver el pasado, pero geografía, qué es ¿describir montañas o hablar de problemas sociales? Entonces ahí está el problema, también por lo que cuesta esta innovación, o sea por la diversidad de las prácticas que existen en geografía, hay una gran diversidad de prácticas en geografías, que coexisten, y ese es un gran problema, porque tal vez tenés un jefe de departamento que es profesor de geografía y está formado en la antigua escuela y ¿cómo puede ser innovador. O sea, uno adentro del aula hace lo que quiere, pero después, también ellos te evalúan y te dicen –Bueno ¿pero esto qué es?-*

Líneas 1157-1166:

Docente GP-(...) *no estoy muy convencida de que la razón de esta no innovación generalizada sea el enfoque que cada uno tiene, porque viendo por ejemplo a algunos compañeros míos que no se han renovado, desde el punto de vista académico, creo que no lo han hecho no por una cuestión de que se plantan epistemológicamente en un lugar, sino porque no conocen las otras ramas de la geografía. Es decir, que como no se han actualizado, o no han visto más que aquella salida que ustedes dicen peor antes del profesorado a lo mejor ¿sí? se han quedado solamente en eso y no se han ido formando, pero ya no quedan demasiados, me parece, por ejemplo con todos los cursos de capacitación en los que hemos participado...*

Docente MF- *No, sí que quedan...*

Líneas 1344-1347:

Docente MF- *Yo me pregunto ¿cómo serían las cosas si los institutos de formación terciaria tuvieran otros enfoques? Tuvieran este enfoque, un enfoque renovador, que no lo tienen, ¿cómo serían los profesores en general?*

Lo reseñado hasta aquí estaría indicando que los docentes construyen sus concepciones acerca de la disciplina que enseñan en función de la **relación que mantienen con la geografía de referencia** (académica), de lo que piensan que ésta aporta a los alumnos, de las demandas sociales, de los contenidos del currículum y del lugar que realmente les otorgan. Mas allá de los cambios en los conocimientos y de las nuevas perspectivas teóricas, más allá también de los cambios político-institucionales (por ejemplo, las nuevas programaciones oficiales) y lejos de una aplicación directa de nuevos contenidos vistos en la capacitación, el paradigma pedagógico desde el que seleccionan los contenidos y desarrollan sus estrategias de enseñanza, continua siendo bastante parecido al que recibieron en su formación inicial.

Sin embargo, sobre este **trasfondo de permanencia**, se montan las innovaciones que dan paso a los nuevos temas que se incorporan como contenidos de enseñanza: básicamente problemas ambientales y problemas sociales asociados a la pobreza. Por ello, más allá del alcance de las transformaciones operadas en el currículum, permanece una **epistemología práctica** de los docentes (Audigier, 1992) en la que confluyen sus saberes de referencia (cuyos discursos provienen de distintas vertientes epistemológicas), las creencias y convicciones personales, el entorno social, profesional, material y cultural en el que ejercen la profesión y también el realismo práctico, como veremos más detalladamente en el capítulo siguiente.

CAPÍTULO 8 LOS CONTENIDOS EN EL TRABAJO DE AULA

La organización de los contenidos, tanto en las programaciones de los docentes como en el trabajo en clases con los mismos, da cuenta de las decisiones que toman atendiendo a la progresión con que presentan los temas de enseñanza, a las conexiones significativas que se proponen, así como a la extensión y profundidad con que los despliegan.

En el apartado 8.1 se analiza, en primer lugar, la organización, secuenciación y alcance de los contenidos priorizados en las programaciones de los docentes que participan de la investigación. Se busca con ello establecer las relaciones entre los contenidos, el tipo de aproximación y la progresión con que se presentan considerando el conjunto de los contenidos de la programación. Este análisis permite reconocer qué enfoque disciplinar prevalece, que conceptos se priorizan, y cuáles son las expectativas del docente en cuanto a las adquisiciones por parte de los alumnos.

En el apartado 8.2, se analiza en profundidad el tratamiento en clase de algunos temas seleccionados –problemas ambientales y pobreza- con el fin de observar los alcances efectivos de las innovaciones en el temario escolar. El análisis del alcance de los contenidos en los trabajos de aula, revela el sentido con el que el docente está identificando y transmitiendo como desarrollo de ese contenido. En el caso de las ciencias sociales, y de la geografía en particular, este análisis es crucial, ya que el nombre de un tema no está asociado con un significado único y puede estar encerrando muy distintos abordajes y desarrollos. Por ejemplo, no alcanza con decir que se trató “el riesgo ambiental” o “la pobreza” para entender qué es lo que realmente se ha enseñado cuando se refieren temas vinculados al Eje B (cuestiones ambientales) o al Eje C (cuestiones sociales). Como lo demuestran algunos pasajes de las clases observadas, es necesario ver cuánto y cómo se ha desagregado el tema (extensión), el grado de complejidad con que se lo trata (profundidad) y

los criterios que orientan las tareas o actividades que los docentes proponen a los alumnos para el aprendizaje de esos contenidos.

A través del análisis de las actividades desarrolladas en clase por estos docentes, se espera, entonces, obtener indicios más certeros acerca de los supuestos que orientan las decisiones didácticas en geografía. Al mismo tiempo, el estudio de las actividades propuestas a los alumnos permitirá evaluar si éstas posibilitan procesos innovadores centrados en un paradigma pedagógico en el que se privilegia la construcción de conocimientos acerca de la realidad social por parte del alumno.

A tales efectos, y como adelantamos en el capítulo 7, se solicitó a dos docentes de este grupo colaboración para la etapa de entrada al aula y se acordó con ellos observar clases en las que se trabajaran secuencias referidas a problemas ambientales (riesgo y vulnerabilidad) y a problemas sociales (pobreza), precisamente porque esos temas fueron los que ocuparon un lugar central en sus prioridades, de acuerdo con lo surgido de la sesión de discusión (ver listado de temas, capítulo 7, apartado 7.2.2). Se les solicitó, asimismo, sus programaciones y las fuentes previstas para el trabajo con estos temas. Finalmente, se acordaron las fechas de entrada al aula y la forma de registro de las observaciones (grabación del audio y toma de notas por parte de la investigadora, con posterior transcripción).

Si bien se realizaron doce observaciones de clase en las que los docentes desarrollaron estos temas en distintos cursos, atendiendo a un criterio de economía en la presentación de resultados, hemos decidido concentrarnos en el análisis de cuatro clases correspondientes a dos cursos (uno por docente). En particular nos detendremos en aquellos pasajes de las sesiones observadas que resultan más paradigmáticos para nuestras hipótesis. Se trata de observaciones realizadas en dos escuelas, una pública y otra privada, a saber:

- Profesor A: 4to año bachillerato, escuela privada, turno tarde, 2 clases. Tema: problemas ambientales (Eje B)
- Profesora GP: 4to año bachillerato, escuela pública, turno noche, 2 clases: Tema: problemas sociales. (Eje C)

En los anexos de la tesis se adjuntan las programaciones de aula de los cursos observados (Anexos VI y VII), las transcripciones completas de las clases que aquí son motivo de análisis (Anexos VIII y IX) y los materiales utilizados por los docentes (fuentes Anexo X)

8.1 Enfoques, contenidos y fuentes en las programaciones

Programa del Profesor A.

ESCUELA PRIVADA, CAPITAL FEDERAL, CURSO 4TO AÑO BACHILLERATO. LA ORGANIZACIÓN DEL ESPACIO ARGENTINO³⁹. ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA: 5 AÑOS

Este programa presenta una fundamentación en la que el profesor explicita su posición respecto de la disciplina como ciencia social y la adopción del enfoque crítico. Las ideas alrededor de las cuales se articula el temario a abordar, centran la atención en el estudio de la relación sociedad- naturaleza y los contenidos estarán al servicio de analizar críticamente los problemas socio- territoriales- ambientales y las distintas configuraciones espaciales de la República Argentina. Asimismo, plantea que va a vincular el estudio de los procesos socio espaciales con distintos modelos de acumulación del sistema capitalista, haciendo hincapié en el modelo agro-exportador, el de sustitución de importaciones y el de desindustrialización en el marco del proceso de globalización económica a partir de 1990.

A continuación, presenta los propósitos de la materia: que los alumnos comprendan las complejas relaciones socio-ambientales y políticas a través del tiempo y en el marco del proceso actual de globalización; también que los alumnos obtengan herramientas para comprender, analizar, hipotetizar, comparar, pensar y explicar la dimensión ambiental

³⁹ Los temas priorizados en la encuesta por el docente fueron: Problemas ambientales en distintas escalas; Problemas y conflictos étnicos; Problemas urbanos y rurales; Pobreza y exclusión social, en este orden (Anexo III)

en la Argentina actual; e instalar en los alumnos una mirada crítica de las ciencias sociales. Cabe destacar que en estos propósitos no hay menciones explícitas al papel de la comunicación en la construcción de conocimientos. Si bien es posible que en sus clases el docente habilite el diálogo, promueva el desarrollo de habilidades argumentativas u organice debates entre los alumnos, la falta de propósitos vinculados al desarrollo de estas competencias -que hoy se han convertido en un supuesto central de la didáctica- resulta una ausencia llamativa en este programa.

En cuanto a los objetivos de enseñanza, en ellos hace explícito el enfoque disciplinar adoptado, por lo que el acento está puesto en el análisis y la reflexión sobre las desigualdades sociales, económicas y políticas a partir de lo que denomina “un mal manejo de los recursos naturales”; también en la comprensión de las múltiples causas y racionalidades que caracterizan a los problemas socio ambientales y territoriales de la Argentina. Otro objetivo de enseñanza apunta al “análisis de los procesos socio- económicos de producción y consumo, que conforman los espacios en la Argentina y que, a su vez generan asimetrías socio- territoriales entre el área pampeana y el área extra-pampeana”. Señala asimismo que el acercamiento a los temas y problemas se realizará a través de estudio de caso.

En esta breve fundamentación, se detectan algunos problemas de orden epistemológico-disciplinar. En efecto, ciertos párrafos revelan confusiones teóricas y también importantes ausencias, que indican un manejo limitado de categorías y conceptos del enfoque crítico postulado. Por ejemplo, frases como “*dimensión espacial y político- territorial de la Argentina*” dan cuenta de esa confusión; por otra parte, la ausencia de algunas herramientas teóricas como el concepto de lugar o de desterritorialización, que son centrales en el estudio de la espacialidad de los procesos de reestructuración capitalista, darían cuenta de tal situación.

Sin embargo, debemos señalar que en esta programación es clara la distancia respecto del paradigma pedagógico tradicional, anclado en la geografía regional/geopolítica y en prácticas de enseñanza abocadas a la transmisión de datos e informaciones. Aquí la apuesta renovadora se evidencia no solo en la asunción explícita de un enfoque disciplinar socio-

crítico, sino en la apuesta por una enseñanza que combina conceptos y problemas.

En cuanto a la organización y selección de los contenidos de enseñanza, distribuye los mismos en cuatro unidades, a saber: Unidad 1: "Territorio y sociedad:" La organización política del territorio argentino; Unidad 2: "Ambiente y sociedad": Los grandes medios naturales y la construcción de los ambientes; Unidad 3: "Los espacios rurales y los circuitos productivos": El espacio rural como construcción social y Unidad 4: "Las transformaciones urbanas en la Argentina": El espacio urbano como construcción social.

La organización en Ejes temáticos presente en esta programación **toma distancia de las formulaciones más tradicionales del temario escolar**, que son enunciaciones en las que se estructuran, de manera mecánica, hechos, fenómenos y acontecimientos divididos en aspectos físicos, aspectos humanos y aspectos económicos. Las formulaciones tradicionales están al servicio de dar a los alumnos una descripción de las áreas estudiadas, sea un país, una región o un continente. En este programa, en cambio, se seleccionan y organizan los contenidos en torno a Ejes que si bien no revisten una formulación tan similar a la presentada en el capítulo 1 (apartado 1.4.3) y Capítulo 3 (apartado 3.2.1), nos brindan evidencias acerca del impacto de la capacitación en la renovación del temario escolar.

En cuanto a la selección de los contenidos, en cada unidad se desglosan con bastante detalle. La priorización de temas y problemas está en sintonía con los temas presentados en el Cuadro 20, aunque difiere en la jerarquización de los mismos, puesto que se observa mayor desarrollo de contenidos referidos al Eje B (cuestiones ambientales) seguido por los temas correspondientes al Eje A (cuestiones económicas). Los contenidos del Eje C (cuestiones sociales) se encuentran articulados a los anteriores. El resto de los Ejes tienen una representación mucho más reducida. Así, aparece una fuerte correlación con los resultados obtenidos en la sesión de discusión (Cuadro 22).

En consistencia con la dimensión histórica de los procesos socio ambientales y territoriales anunciada en la fundamentación, presenta los

temas de las unidades 1 y 4 atendiendo a una periodización de la historia de la organización del territorio, cuyas etapas están definidas de acuerdo con los siguientes procesos⁴⁰: la valorización de los recursos naturales, el poblamiento y la ocupación del espacio y la construcción de infraestructuras.

En la programación se define la estrategia de abordaje de los contenidos que privilegia el docente: los estudios de caso, y se enumeran los casos-problema seleccionados para el abordaje de los temas plantados. En cuanto a las fuentes para el trabajo en el aula, la “bibliografía para el alumnado”, incluye libros de texto de producción reciente (dos de ellos corresponden a los materiales curriculares analizados en el Capítulo 4 apartado 4.2). También información estadística elaborada por el INDEC e información periodística (artículos de los tres diarios nacionales de mayor tirada). El programa presenta la bibliografía de referencia del docente, hecho que resulta relevante ya que no es práctica habitual que los profesores incluyan esa información en sus programaciones. Entre los textos de referencia del docente se encuentran obras de reciente producción y otras más clásicas, todas ellas corresponden a reconocidos autores del campo académico de la geografía, la economía, la ecología y la historia. Cabe destacar que alguna bibliografía incluida en este apartado ha sido trabajada en la capacitación (ver Anexo I).

Finalmente, el programa explicita las modalidades de evaluación y los criterios que el docente tendrá en cuenta en las instancias previstas. Tanto en las actividades correspondientes a la llamada evaluación permanente o de proceso como en las evaluaciones de producto, se tienen previstos trabajos prácticos grupales y talleres de integración, con producción de informes escritos y comunicaciones orales. Estas modalidades de evaluación y la explícita mención de los criterios con los que serán valoradas las producciones de los alumnos, toma distancia de un modelo de enseñanza centrado en la transmisión verbal, al tiempo que incorpora una concepción de la acción pedagógica en la que tiene lugar la investigación escolar. En definitiva, se observa la opción por una

⁴⁰ Destacamos que se trata de procesos a los que se refiere la literatura académica que se ocupa de estos temas, por ejemplo el ya clásico trabajo de Alejandro Rofman y Jose Luis Romero (1974) *Sistema socio-económico y estructura regional en Argentina*; o la colección del Centro Editor de América Latina *El país de los Argentinos* dirigida por la geógrafa Elena Chiozza (1975)

estrategia que amplía notablemente el repertorio clásico de estrategias de enseñanza, a través de un elenco variado de actividades y recursos, incluyendo sus formas de evaluación.

Programa de la Profesora GP

**ESCUELA PÚBLICA, CAPITAL FEDERAL, 4TO AÑO BACHILLERATO.
ANTIGÜEDAD EN LA DOCENCIA: 26 AÑOS**

Este programa⁴¹ se estructura de la siguiente manera: expectativas de logro, contenidos actitudinales, actividades, criterios y tipos de evaluación, bibliografía (del alumno y del docente) y matriz de programación en la que detalla: nombre de la unidad didáctica, contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y cantidad de horas cátedra destinadas al desarrollo de cada unidad.

La programación de la docente no presenta una fundamentación y en ninguno de sus apartados se explicita una definición respecto del enfoque disciplinar adoptado (significatividad epistemológica) o bien criterios de selección de los contenidos de enseñanza que atiendan aspectos referidos a la relevancia social o a la significatividad pedagógica. Sin embargo, un análisis global del mismo, nos permite observar que en este caso conviven elementos propios del paradigma pedagógico tradicional con otros que estarían dando cuenta de la incorporación de conceptos y estrategias de enseñanza emparentadas con un paradigma crítico. Retomando la idea de Audigier respecto de la epistemología escolar (eclecticismo), este sería un buen ejemplo de tal situación. Asimismo, la lectura de este programa refuerza lo dicho acerca del peso de las tradiciones y por ende del trasfondo de permanencia en el que se montan las innovaciones curriculares.

En efecto, cuando en el programa se hace referencia a procedimientos fundamentales de la geografía, se mencionan la localización, la

⁴¹ Los temas priorizados en la encuesta por la docente fueron: La globalización y la reestructuración de distintos tipos de espacios, relación población-recursos-desarrollo, la distribución de la riqueza y la exclusión social, la organización del territorio y los actores intervinientes, los niveles de gestión del territorio (nacional, local), los modelos productivos, la soberanía. (Ver Anexo II)

comparación, la distribución y la síntesis, todos ellos propios de una **concepción positivista** clásica. Asimismo, la primera unidad del programa se denomina *Localización geográfica y jerarquización espacial del Estado* y sus contenidos versan sobre división político-administrativa del país, las potencialidades y debilidades resultantes de sus elementos de localización y distribución, la importancia del Mar Argentino, el desequilibrio territorial del país, la soberanía. Vemos aquí la impronta del **enfoque geopolítico**. En cambio en la cuarta unidad denominada *El potencial productivo-ambiental de las regiones geográficas* el **enfoque de la nueva geografía regional** se hace evidente en una selección de contenidos que pone el acento en “*las actividades económicas de cada región en relación con su potencial natural y social*”. El eclecticismo del programa termina por manifestarse en los enunciados que referirían al **enfoque crítico**, por ejemplo los que mencionan la multiplicidad de actores sociales intervinientes en las problemáticas ambientales, problemas ambientales como complejos y multicausales, importancia económica y social de los cursos de agua y el manejo “que hace el hombre”⁴² de las cuencas hídricas.

En cuanto a la organización y selección de los contenidos de enseñanza, cada una de las cuatro unidades presenta **diferentes criterios de articulación**, pero que en definitiva remite a lo que podría denominarse **lógica contenidista** (Pereira, 1995), es decir en la que el contenido se transforma en objetivo (ver Anexo VII, columna “objetivos” en la matriz de programación)

En tal sentido, la primera unidad no puede encuadrarse en ninguno de los Ejes priorizados en el Capítulo 7 (ver Cuadro 22), su objetivo es “*Reconocer el desequilibrio territorial del país y la conformación del espacio regional*”, y para ello los contenidos conceptuales que se desglosan combinan objetivos, conceptos y temas de variado índole, siendo evidente que no se atiende a una lógica disciplinar o pedagógica que los articule. De hecho, desde el punto de vista de las preocupaciones del campo específico, los objetivos y contenidos de esta unidad corresponden a cuestiones muy diversas, que estudia la geografía política (Estado, territorio, división jurídico-administrativa) aunque aquí con un

⁴² Nótese, sin embargo, que dice “el hombre” y no “sociedad”

sesgo hacia la geopolítica, la geografía urbana (Sistema urbano y sus jerarquías, gestión local en el marco de la globalización) o la geografía regional (división regional del país).

La segunda unidad denominada “*los ambientes y los problemas ambientales*” podría considerarse como la más lograda desde los criterios de selección de contenidos analizados en apartados anteriores. Aquí es donde aparecen los actores sociales, la multicausalidad, la idea de complejidad de los procesos socio ambientales y los estudios de caso para el abordaje de las temáticas. En efecto, si bien en la columna de contenidos conceptuales hay “permanencias” del tipo *distribución de los relieves* o *régimen y distribución de los vientos y las precipitaciones*, se avanza en la noción de *valoración de los recursos naturales*, se definen también los estudios de caso con los que se abordarán estas cuestiones: el deterioro del suelo y la producción agropecuaria en la Pampa, las inundaciones y la desertificación. Aquí pareciera ir confirmándose la hipótesis de que es en los contenidos correspondientes al Eje B donde más ha impactado la capacitación, sobre todo si tenemos en cuenta que en el curso de actualización como en el Ateneo didáctico dictado en Cepa (Ver Anexo I) se profundizó en la elaboración de Ejes para programar esos contenidos y en el análisis de estrategias para trabajar en el aula problemas ambientales –se desarrollaron estudios de caso, se analizaron fuentes para analizar con los alumnos, se discutieron secuencias de actividades, etc.-.

La tercera unidad se estructura alrededor del siguiente enunciado “*El impacto territorial y social de los modelos económicos*”. Aquí nos interesa detenernos porque las clases observadas y que son motivo de análisis en el apartado siguiente, corresponden precisamente a estos temas. En primer lugar, si nos atenemos al título o Eje organizador de los contenidos de esta unidad, los modelos económicos y su impacto territorial y social no tienen más desarrollo que ese enunciado. Es decir, no se explicitan los criterios de periodización adoptados, ni los elementos que definen cada uno de esos modelos. En cambio sí se detallan como objetivos “*causas y consecuencias de la actual distribución de la población*”, “*condiciones socio ambientales del espacio que habitamos*”. Los contenidos a desarrollar para alcanzarlos son “*crecimiento de la población*”, “*desigualdades sociodemográficas, pobreza y empleo actuales*”, además

de la vaga referencia “modelos económicos” ya mencionada. En cuanto a los procedimientos, se señalan básicamente el análisis de artículos periodísticos, la confección de gráficos, el análisis e interpretación de datos estadísticos, la interpretación de textos y elaboración de esquemas síntesis. Los problemas que se detectan a nivel de programación, serán retomados al momento de analizar las clases en las que la profesora desarrolla temas correspondientes a esta unidad.

La cuarta unidad denominada “*El potencial productivo-ambiental de las regiones geográficas*” la idea es, de acuerdo con los objetivos de la programación, reconocer las actividades económicas de cada región en relación con “*su potencial natural y social*”. Estas regiones son: Patagonia, Cuyo y Noroeste. En primer lugar no es claro el sentido de tal “recorte” regional; nótese que en el programa no se mencionan el resto de las regiones por lo que es notable la ausencia de las regiones Noreste, Centro y AMBA o Área Metropolitana de Buenos Aires. Esta última explica en gran medida la dinámica y lógica con la que se articulan las decisiones de los actores sociales que intervienen en las distintas etapas de los circuitos económicos que tienen lugar en el resto las regiones. En cuanto a las estrategias referidas al trabajo con contenidos procedimentales, la “*recopilación de datos estadísticos, cuadros comparativos, elaboración mapas temáticos, lectura y análisis de datos macroeconómicos y lectura e interpretación de mapas temáticos*” estarían dando cuenta de la simultánea adhesión a la perspectiva que combina enfoques de la nueva geografía regional con los inventarios de la geografía económica cuantitativa.

Una mención aparte merece el apartado en el que se despliegan los “*contenidos actitudinales*” en la programación. Aquí la docente toma los enunciados de la prescripción curricular y selecciona una serie de contenidos bajo los apartados: Desarrollo personal, Desarrollo socio-comunitario, Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico y Desarrollo de la comunicación y de la expresión. Entre ellos, destacamos los referidos al conocimiento científico, porque allí aparecen más pistas para comprender el paradigma pedagógico de la docente. En efecto, identifica como prioritario el reconocimiento de procesos sociales y políticos complejos, la posición crítica y reflexiva frente a la heterogeneidad de la Argentina actual, la variable ambiental en un mundo

complejo (esto es consistente con el desarrollo de contenidos del Eje B), reconocer la fundamentación de las distintas posturas frente a los grandes debates actuales, el desarrollo del pensamiento crítico y responsable frente a los problemas ambientales y sociales y la postura crítica frente a la deuda externa. Sin embargo, los criterios de evaluación apuntan a que los alumnos: *“localicen, identifiquen e interrelacionen los elementos constituyentes del espacio geográfico, reconozcan semejanzas y diferencias que caracterizan el marco físico de las regiones geográficas de la Argentina y usen de manera correcta el vocabulario específico y el material cartográfico”*. Es evidente que estos criterios de evaluación no resultan en sintonía con los enunciados del apartado *“Desarrollo del conocimiento científico- tecnológico”*, y en consecuencia se advierte un acento en la reproducción de información (especialmente la referida a los marcos físicos de las regiones) más que en el desarrollo de un juicio crítico frente a los problemas ambientales y sociales del país. En consecuencia, pareciera que el modelo adaptado está centrado en la transmisión de información, con escasa amplitud en el abanico de estrategias de enseñanza, incluyendo sus formas de evaluación.

En cuanto a las fuentes, en el programa aparece discriminada tanto la bibliografía de los alumnos como los textos de referencia de la docente. En cuanto a los primeros, la selección de textos para los alumnos resulta consistente con lo observado en relación con el temario. Es decir, los tres libros de texto mencionados corresponden a distintos enfoques disciplinares y en consecuencia sustentan diferentes paradigmas pedagógicos. El de la editorial AZ adscribe a un enfoque positivista y su propuesta de actividades se centra en la reproducción de información. El de la editorial Santillana adscribe al enfoque de la nueva geografía regional y su propuesta de actividades, que incluye casos de estudio, abunda en preguntas que sirven para pautar la descripción y enumeración de datos. El de la editorial Longseller *“Sociedades, recursos naturales y ambientes en la Argentina”* corresponde a una de las series analizadas para conformar la muestra de materiales curriculares innovadores (capítulo 2). Creemos que no es casual que en el caso de este último texto se trate del cuadernillo en el que se abordan contenidos del Eje B (ver Anexo VII, Unidad 2 del programa). En efecto, son los contenidos que han resultado más adecuadamente desarrollados en la programación, son los más trabajados en la capacitación y son los que permiten una

articulación más fructífera entre los contenidos tradicionales de la formación inicial (geografía física) y el enfoque centrado en el concepto de recurso natural.

La bibliografía de referencia de la docente, se basa en una única obra (Roccatagliata, J. *Geografía Económica Argentina*), que en realidad es un texto para la enseñanza secundaria con un enfoque regional clásico, en el que abundan descripciones, datos e información que además está bastante desactualizada. Seguramente las fuentes estadísticas que figuran en este apartado (INDEC, Anuario Estadístico 2004 e Informes de prensa) cumplen la función de actualización de los datos. Lo mismo podríamos decir en relación con la revista del IADE (Realidad Económica) y la mención a diversos sitios de información de actualidad nacional y regional, como fuente de consulta y actualización del la docente.

Finalmente, la organización en Ejes temáticos presente en esta programación no muestra tanta distancia respecto de las formulaciones tradicionales del temario escolar. Los avances se advierten sobre todo en la unidad 2 y en la unidad 4, y brindan evidencias acerca del impacto, más acotado en este caso, de la capacitación en la renovación efectiva del temario escolar.

8.2 Innovaciones y trabajo de aula: alcance de los contenidos y estrategias de enseñanza

8.2.1 Profesor A. Problemas ambientales

Curso: 4to año bachillerato. Escuela privada. Turno tarde. 12 alumnos.
Edad: 16 años

Temas desarrollados según programación:

Contenidos correspondientes a la Unidad II. Los grandes medios naturales y la construcción de los ambiente. Temas: Riegos, amenazas,

catástrofes “naturales” y vulnerabilidad socio ambiental: El concepto de riesgo, vulnerabilidad y amenaza. Los riesgos de origen tecnológico. El caso de la contaminación en Dock Sud. El caso de la explosión de Río Tercero.

Cantidad de clases: 2. Duración total: 120 minutos.

Modalidades de intervención docente:

Recuperación de ideas previas; planteo del problema mediante lectura de texto periodístico y exposición dialogada con formulación de preguntas; orientación y seguimiento de las producciones grupales de los alumnos; facilitación de ejemplos y contraejemplos; aclaraciones conceptuales; recuperación y síntesis de la información trabajada, con confección de esquemas en el pizarrón.

Estrategias didácticas:

Trabajo grupal de análisis de distintas fuentes de información (video documental, información periodística, libro de texto, imagen satelital y fotografías, etc.). Cuestionario-guía para el análisis de las fuentes. Consignas específicas para la comparación de casos y para la aproximación conceptual.

Fuentes de información:

Presentación de una variedad de datos cuantitativos y cualitativos que aportan información para construir las explicaciones de los problemas planteados. Las fuentes utilizadas en el trabajo de aula son:

- Video documental “Dársena” (fragmento de 20 minutos de duración),
- Artículo periodístico “El infierno está en el Docke” de Alejandra Dandan, diario Página 12, 8 de agosto de 2003
- Plano de la localidad de Dock Sud (Partido de Avellaneda, Provincia de Buenos Aires), INDEC, 1999.
- Fragmentos de un artículo de Hardoy J. y Federovisky, D. “Riesgo y vulnerabilidad” Tipificación de vulnerabilidad.
- Libro de texto: Barros, C. (coord) Geografía de la Argentina. Buenos Aires. Editorial Estrada. 2001 (Capítulo Los ambientes, riesgos y catástrofes en la Argentina)
- Anexo de lecturas del cuestionario guía
- Imagen satelital de la zona de Dock Sud

-Fotografías de las zonas afectadas por la explosión de la fábrica en Río Tercero (antes y después de la catástrofe)

La clase se inicia con un repaso de temas vistos anteriormente en relación con la noción de riesgo y la situación de los vecinos de la zona de Dock Sud (Provincia de Buenos Aires). Anuncia que van a seguir trabajando con la idea de riesgo y propone la lectura de un artículo del diario Página/12 “El Riesgo existe y está en el Docke” para problematizar el tema. Luego, solicita a un alumno que lea el artículo en voz alta.

Profesor - (...) La vez anterior habíamos visto el mapa de Dock Sud, el mapa que está en la página 99 del libro de texto. Habíamos llegado a una pequeña conclusión que tenía que ver con densidad de población y depósitos químicos, ¿Recuerdan algo de eso?

Alumno 1- Si, lo de las enfermedades.

Profesor- Bien. Hasta ahora lo que habíamos visto es una relación entre cantidad de población y mayor peligro. Hasta ahora lo que habíamos empezado a trabajar tiene que ver con una palabra que se llama riesgo. Esto se relaciona con el mapa que habíamos visto, donde la mayor densidad de población se ubica cerca de depósitos químicos y eso lo habíamos empezado a aproximar a una palabra que es “riesgo” y que es lo que vamos a ir trabajando hoy. Les traje esto [muestra un artículo periodístico] que es para que analicen entre dos personas. Es un artículo que salió en Página/12 que dice: “El Riesgo existe y está en el Docke”. El Docke es Dock Sud.

Alumno 2- Si tienen un equipo de fútbol también. Al equipo de fútbol de ahí le dicen “el Doque”

Profesor- ¿Alguien quiere leer?

Mientras un alumno lee la noticia periodística, el resto de la clase sigue la lectura en silencio. El profesor va interrumpiendo la lectura para hacer aclaraciones, dar ejemplos y hacer preguntas para ver si los alumnos están entendiendo.

Profesor- ¿Saben por qué pueden tener nivel de plomo en sangre? Porque ahí hay destilerías y éstas al largar al aire todo eso... ¿saben lo que hace una destilería de petróleo? Le traen el petróleo crudo y lo transforman en nafta [gasolina] y otros derivados. Al transformarlo, se genera una combustión, se tira plomo y muchas otras substancias. También se arrojan los fenoles. No sé si lo escucharon antes, es un término químico. Muchos chicos tienen alto contenido de plomo y de fenoles en la sangre. Con el tiempo, causan enfermedades como leucemia. De hecho, yo en una época trabajé en esta zona.

Alumno - ¿Cómo llegan los niveles de plomo a la sangre?

Profesor- Tiene que ser un lugar en donde te encuentres expuesto a eso continuamente. El tema es que yo cuando trabajaba en esa zona, estuve un año, llegaba a la escuela, en el secundario, y los pibes [chicos] no estaban. Se habían suspendido las clases. Porque habían muchos escapes de gas o de humo y los mandaban a todos al hospital clínico. Hay muchas personas que tienen problemas de respiración. Están entonces comprando continuamente esos medicamentos, inhaladores, tienen mucha mucosidad. Son cosas que los hospitales públicos no los caracterizan como resultantes de la contaminación. Ahora vamos a seguir con que son problemas bronco- respiratorios. Hasta ahora no se hizo ningún estudio serio como para determinar que todos estos miles de pibes con problemas de salud tiene que ver con la industria tal. Como tienen el 5% del PBI [Producto Bruto Interno] provincial, porque para la Municipalidad de Avellaneda cerrar estas petroquímicas, ¿qué significaría?, ¿qué significa hoy día para Avellaneda y para la Provincia de Buenos Aire? Significaría trabajo, progreso. Hay que ver desde qué punto de vista se dice progreso, si es para las empresas y el municipio o es para la gente. ¿Podés seguir leyendo?

Alumno - “La presencia de hidrocarburos en el aire es 8 veces más alta que en La Boca: Villa Inflamable respira durante todo el día, todos los días, 15 gases distintos que pueden ser cancerígenos. Además se encontró arsénico en el suelo y cromo en cantidades considerables.....”

Profesor- De hecho, la gente que vive en la Villa Inflamable en una época quiso hacer una huerta orgánica y no pudieron porque todo el suelo está contaminado. En esta zona es muy común que ocurran lluvias ácidas. Es decir, los gases suben a la atmósfera, se mezclan con el vapor de agua de las nubes, y cuando llueve es una lluvia que se asemejaría a la acidez del limón. Es una lluvia que irrita la piel. No puede haber huerta orgánica ni nada. Seguí leyendo.

Alumno - “La comuna de Avellaneda acaba de presentar una denuncia penal frente al tribunal de Lomas e Zamora para que investigue el origen de alguna de esas sustancias. No descartan que los desechos del plomo se descarguen de forma ilegal. Se anunciará hoy junto con los resultados del estudio”

A continuación de la lectura del texto, el profesor presenta una imagen satelital de la zona y localiza Villa Inflamable, las plantas, los tanques de gas, etc. Los alumnos se van pasando la imagen y comentan entre ellos. Una vez analizada la imagen (ver transcripción completa de la clase en el Anexo XVIII), el profesor explica la actividad de ese día: van a ver un video documental y posteriormente, irán analizando el problema de la contaminación en Dock Sud, con el aporte de otras fuentes de información.

Seguidamente el profesor pone el video, explicando que lo que van a ver es uno de los tres episodios que lo conforman (es decir, una de las tres historias de vida de vecinos de Dock Sud). Durante la proyección, los alumnos están muy atentos, preguntan al profesor y también comentan entre ellos algunas escenas. El docente interviene en distintas ocasiones para hacer aclaraciones, indicar que presten atención a alguna escena en particular o bien señalando en la pantalla algún aspecto significativo (“miren, esos son los tanques” “ese es uno de los canales que aportan agua al río”, “esas son burbujas de gas que emana el Riachuelo”). Una vez finalizado el video, el profesor realiza algunas preguntas que intentan recapitular el contenido del documental, y relacionar las conclusiones de uno de sus protagonistas con lo visto la clase pasada. De esta manera, trata que los alumnos establezcan relaciones entre el concepto de segregación socio espacial y el concepto de riesgo.

Profesor- ¿Con qué cuestiones que ya vimos relacionarían lo que dice el papá de “El Negro” [el joven protagonista del documental] al final de la película? Relacionemos las cosas que vimos la semana pasada con lo que dice el trabajador al final de la película. El tema de “los otros planetas”...

Alumno- Él dice que la gente se va a terminar yendo a otro lado.

Profesor- A lo que se refiere es a que la gente va a terminar destruyendo el planeta. En relación justamente con los conceptos que vimos en la última Unidad. ¿Cómo podemos relacionar al área de Villa Inflamable, como viven sus

moradores y su contexto? [Los alumnos preguntan si es con segregación] ¿Con qué podemos relacionar todo lo que pasa con esta gran población, con qué elemento vinculado a la ciudad? Recién lo dijeron. Segregación. Justamente acá estamos viendo un ejemplo clásico de segregación urbana, pero mas allá del tema de los servicios acá hay también mucho con respecto a otras condiciones que siguen aumentando el deterioro de esta gente. ¿Qué otro problema o riesgo hay además de la hipotética explosión del lugar?

Alumno 1- El agua.

Profesor- El agua. Su contaminación, ¿Qué más?

Alumno 2-Inundaciones.

Profesor- Claro. Tienen entonces como un triple riesgo. El agua contaminada en sí, las inundaciones y el aire.

A continuación mediante una breve exposición dialogada, va presentando las preguntas que están en la guía de análisis que repartió al inicio de la clase. A medida que va explicando cada pregunta, focaliza en aquellos aspectos del problema que permitirían construir las nociones de riesgo y vulnerabilidad.

Profesor- (...) En la guía tenemos unas preguntas. ¿Qué características vistas en la Unidad 2, de población y de condiciones de vida tiene la familia de “El Negro” en Dock Sud? [Los alumnos responden todos juntos] ¿Qué otras cosas más? Con respecto al NBI [Índice de necesidades Básicas Insatisfechas]. Agua potable no hay. Ya con dos o tres cosas podemos caracterizar al hogar como hogar con Necesidad Básicas Insatisfechas. Después, con respecto a la gente. La gente toma de las napas agua contaminada. ¿Qué más? Su trabajo. Informal. Fíjense todas las características que podemos sacar de esto. Con respecto a pobreza- indigencia. Están por debajo de la Línea de Pobreza. Habría que indagar más para saber si están en indigencia.

Alumno 3- No, ellos la comida la tienen

Profesor- De repente son pobres pero para comer tienen huevos, chanco, más o menos zafan. Hay que ver igual qué es lo que comen, porque si los animales se crían en la zona, el pasto que comen los chanchos [cerdos] debe ser bastante tóxico.

Alumno 4- Los chanchos comen basura.

Profesor- Sí, tienen estómagos que pueden procesar casi cualquier cosa. Si les dan alimentos que están contaminados, lo van acumulando en las grasas. Entonces cuando estás comiendo a ese bicho estas ingresando contaminantes a tu organismo. Si bien estas personas pueden comer, hay que ver qué comen y cómo les afecta eso. Están expuestos a enfermedades como el cáncer y a enfermedades respiratorias. Todos tienen asma. Cuando yo trabajaba en esa escuela secundaria de la zona les dábamos frasquitos con distintos olores para ver si identificaban cuales eran los de la zona. Una de las maestras dijo - “No van a distinguir la acetona del alcohol porque ya están tan acostumbrados a sentir esos olores tan fuertes que perdieron toda sensibilidad con el olfato”. Y sí, para ellos era lo mismo, ellos ya no lo sienten directamente, ya nacen con eso.

[El profesor vuelve a la guía de preguntas y continúa explicando las consignas de la guía] La pregunta dos de la guía es eso: ¿Cuáles son los riesgos que debe enfrentar El Negro y su familia en el lugar en donde viven? Otra. “¿Qué tipo de vulnerabilidades identifican en la película y porque?”. A partir de eso vamos a leer esta fotocopia que está acá. Vamos a ver que significa “vulnerabilidad”. [Reparte una fotocopia tomada de un texto de Jorge Hardoy y Sergio Federoviesky en el que se presenta una tipificación de la vulnerabilidad] Leamos este párrafo.

Alumno 3- “La vulnerabilidad está relacionada con las condiciones de seguridad con las que se afronte el evento, en otras palabras la vulnerabilidad determina la intensidad de los daños que produce la ocurrencia de un fenómeno en la comunidad”

Profesor- Estamos hablando de que la palabra vulnerabilidad hay que relacionarla con desprotección. Desprotección ante un determinado evento. Hay personas que van a ser más vulnerables que otras según determinadas características. Puede ser una inundación, una explosión, lo que sea. Pasemos a la tipificación [muestra esos párrafos en la fotocopia y comienza a leer] “La vulnerabilidad se puede identificar desde diversos puntos y esto nos lleva a establecer los siguientes tipos: Vulnerabilidad física: Nos referimos con esto a la localización y deficiencias en las estructuras físicas de los asentamientos humanos” ¿Esto se ve en la película?

Alumnos- Sí.

Profesor- Entonces estamos viendo una serie de situaciones, todo lo que tiene que ver con las viviendas por ejemplo, que hacen a la vulnerabilidad. Vulnerabilidad Económica. Vulnerabilidad Social. Vulnerabilidad Ecológica. Vulnerabilidad Política. Vulnerabilidad Ideológica y Cultural y Vulnerabilidad Tecnológica. Esto lo van a resolver ustedes con la fotocopia. A partir de eso tenemos en la pregunta 4: “¿Por qué se puede afirmar que la población de Dock Sud vive bajo riesgo ambiental?”. Luego, “¿Qué relación podés encontrar entre pobreza y vulnerabilidad?”.

Abajo de todo está el texto: “Caracterización del área problema”. Es un texto breve en donde hay un poco de todo lo que vimos en la película, pero explicado a fondo. Y al final hay una pregunta. “A partir de las descripciones que se realizan, ¿Cuáles se pueden relacionar con la construcción del riesgo y cuales son los impedimentos para resolver el tema del riesgo en Dock Sud?” Acá tienen la descripción de determinados hechos y ustedes tienen que pensar cuáles se relacionan con el riesgo, cuales van generando más riesgo en su población. Qué obstáculos hay para disminuir el riesgo y solucionar este problema. Lo leen ahora y para el viernes me lo traen. Primero busquen, subrayen y para la semana que viene me lo traen escrito. Ahora subrayen qué cosas van generando riesgo en la zona de lo que se detalla ahí.

El profesor da unos minutos a los alumnos para que lean las preguntas y vayan identificando, en las fuentes, los párrafos más relevantes para responderlas. La propuesta pareciera ser que los alumnos reconozcan los distintos tipos de vulnerabilidad presentes en el caso Dock Sud y puedan relacionar las escenas vistas en el documental con la información periodística y las definiciones que aparecen en el artículo especializado sobre tipos de vulnerabilidad. Sin embargo, como la consigna dada por el docente puso más énfasis en los textos que están en la propia guía y no así en el resto del material que les dio, los alumnos no toman en cuenta el artículo sobre los tipos de vulnerabilidad (el profesor no explicó el contenido de las definiciones del artículo ni repuso información, por ejemplo, dando precisiones respecto de los tipos de vulnerabilidad). Tampoco se detienen en la información del artículo periodístico, y van directamente a la guía. Mientras leen esos dos textos, subrayan las frases. Al cabo de unos minutos el profesor retoma la palabra.

Profesor –Bueno, nos queda poco tiempo, así que vamos a ir viendo qué subrayaron del texto

Alumna- Toman el agua del río con 38 kilogramos de plomo

Profesor -Ahí tenemos la mala calidad del agua. Vos especialmente te estás refiriendo a la contaminación del agua y del aire. ¿Ustedes chicas?

Alumna- Relleno sanitario.

Profesor- Se filtra la napa y puede tener dos consecuencias. Si está mal hecho, está el tema de las ratas y todas esas cosas. Después, toda la filtración se puede ir a las napas y un tercer factor es el gas que emanan estos rellenos. En Villa Dominico hay un relleno que se tenía que cerrar y toda la gente se quejaba porque el olor era insoportable y tenían muchas enfermedades a partir del relleno sanitario. Porque la basura orgánica, al descomponerse largan gases y estos, si no hay chimeneas explotan en la tierra, la que se abre para dejar salir a esos gases. De hecho, Dock Sud como lo van a leer después acá, se empezó a formar a partir de basura. La Villa Inflamable se empezó a formar por basura, se le tiró tierra, caños, más tierra y luego se instaló la gente. Eran tierras abandonadas, por eso se formó como villa. Es un área completamente inflamable. Piensen. Hay basura fermentándose. Caños con gases, electricidad con cables de alta tensión, agua contaminada, gases en la atmósfera. El tema de los camiones que recién mencionaron. Vieron lo que paso acá en Palermo, que hubo un escape de gas?. Eso, en Dock Sud pasa todas las semanas, cada 15 días. Esos escapes son muy comunes. Pero no es un lugar al que se le preste tanta atención. El tema es que hasta ahora no haya explotado esa zona es por milagro que se evita la reacción en cadena.

En la conversación que establece el docente con los alumnos surgen principalmente cuestiones vinculadas con la vulnerabilidad física, que es a lo que más apuntan las consignas y los ejemplos que va dando el propio profesor. Sin embargo, también los alumnos mencionan cuestiones de índole política y ética, pero aquí el profesor no vuelve sobre la tipificación del artículo (vulnerabilidad política, vulnerabilidad ideológico-cultural) para avanzar en las intencionalidades de los actores involucrados en el problema y los distintos tipos de responsabilidades. Más bien realiza un planteo general, haciendo referencia a la necesidad de una política ambiental (controles estatales) y anuncia que la próxima clase se analizará el rol del Estado.

Alumna- ¿Y por qué no hay control estatal?

Profesor- ¿Con qué políticas lo relacionamos? Las neoliberales [un alumno se queja con otros compañeros del punto de vista del profesor. El profesor sigue]. Eso es lo que vamos a ver la semana que viene, el rol del Estado. Lo que pasa es que en este caso estamos viendo lo que le conviene a la municipalidad, una de las cosas con la cual tienen agarrada a mucha gente es que si las empresas se van, se viene la pérdida de laburo [trabajo] de mucha gente que labura ahí. Pasa que poner en funcionamiento la planta depuradora, tiene costos son muy altos.

Alumna- Tendría que haber una cláusula.

Profesor- Pasa que las empresas cumplen porque la planta la tiene, pero no la ponen en funcionamiento. Tienen la planta, pero lo que falta en este caso es el control estatal.

Alumno- Coimas.

Profesor - Más allá de que puede haber coimas, está el problema de la falta de una política ambiental. Bueno seguimos la semana que viene.

Esta clase apuntaba a presentar la problemática ambiental en Dock Sud haciendo eje en los conceptos de riesgo y vulnerabilidad. El planteo inicial, con la lectura del artículo periodístico y la localización del área afectada en la imagen satelital, es el punto de partida para problematizar el tema. Es importante resaltar que los alumnos sólo tienen referencias de esa zona de la ciudad por la existencia de un equipo de fútbol “el Docke”, por lo que la estrategia inicial del docente resulta adecuada para ponerlos en tema.

A medida que el profesor va desplegando la información, mayormente solicitando la lectura en voz alta de los textos a algún alumno y luego haciendo aclaraciones o dando nuevos ejemplo, queda en evidencia que la cantidad de fuentes presentadas resulta excesiva, ya que dan lugar a una diversidad de aperturas que los alumnos no alcanzan a sistematizar, a pesar de los esfuerzos del docente. Es decir, aunque la selección resulta muy adecuada desde criterios epistemológico-disciplinares y de relevancia del tema, en el plano pedagógico se presentan algunas dificultades.

En este sentido, en cuanto al video documental, su contenido es muy relevante y además tiene el “gancho” de mostrar como protagonista a un adolescente que vive en Dock Sud, lo que facilitaría cierta empatía generacional. Sin embargo por la situación de marginalidad de “El Negro” (tal el apodo del protagonista del documental), ilustrada mediante distintos aspectos de su cotidianidad en la Villa (su relación con otros jóvenes, el trabajo que realiza, las condiciones de la vivienda en la que habita con su familia, el relato de sus primeros encuentros amorosos, etc.) dan cuenta de una particular cultura experiencial que resulta alejada de la de los alumnos. De todas formas los alumnos se muestran interesados, aunque hay que señalar que es el propio profesor quien va promoviendo ese interés, haciendo intervenciones pertinentes mientras proyecta el documental, de manera tal que los alumnos pongan atención en aquellos pasajes que resultan más significativos en función de la caracterización del problema.

Por otra parte, el artículo sobre la tipificación de la vulnerabilidad está bien elegido, es claro y de lectura accesible para los alumnos. Sin embargo resulta muy poco aprovechado en clase. Solo se lee un párrafo referido a la relación entre el concepto de vulnerabilidad y las condiciones de seguridad con que se afronta un evento de origen natural o tecnológico, pero no se analiza el resto de la tipología que presentan los autores, ni se Ejemplifican los tipos de vulnerabilidad con el caso de Dock Sud (por ejemplo, los aspectos referidos a la vulnerabilidad económica, social ideológico-política, ecológica y tecnológica). De manera que el texto queda desaprovechado, ya que se ofrece a los alumnos solo para leer en voz alta una definición, mientras que se espera que lo lean completo en otro momento (en sus casas) cuando respondan las preguntas del cuestionario-guía. Éstas últimas, por otra parte, podrían resolverse con la información que está en la misma guía bajo el título “lecturas” (ver Anexo X Fuentes utilizadas en clase)

Aquí se juega posiblemente una cuestión de tiempos. El docente tiene programado dar el tema en una clase e intenta respetar su planificación. Como cuenta con una amplia batería de fuentes sobre el caso en estudio, decide utilizarlas todas en la misma clase, adoptando como estrategia de selección la lectura en voz alta de algunos fragmentos de cada fuente. Si

bien sus intervenciones apuntan a relacionar unos datos con otros, las respuestas de los alumnos muestran una “lectura” sesgada hacia la descripción de las evidencias del alto grado de contaminación y sus consecuencias para la salud de los vecinos de la zona (“las enfermedades”, “los niveles de plomo en sangre”, “la contaminación del agua”, “los chanchos que comen basura”, etc.), o bien a la responsabilidad que le cabe al Estado frente a este problema. Queda aquí sin desplegar adecuadamente la participación de otros actores implicados en el caso (por ejemplo las empresas nacionales y extranjeras) lo que permitiría superar el nivel de “denuncia” y avanzar en la comprensión de un problema complejo.

En la clase siguiente, el profesor retoma las preguntas del cuestionario-guía, relea las preguntas y solicita a un alumno que comente sus respuestas. A continuación escribe en el pizarrón los conceptos riesgo y vulnerabilidad. Una alumna vuelve sobre una idea de la clase anterior, en la que se relaciona vulnerabilidad con condiciones de seguridad. Esta intervención da pie al profesor para avanzar con el tema, introduciendo la noción de “amenaza”.

Profesor- Hasta la clase pasada vimos todo eso que puede incrementar el riesgo. Ahora vamos a anotar esto, lo que entra en la construcción del riesgo. [El profesor empieza a escribir en el pizarrón: RIESGO = VULNERABILIDAD]

Alumna – ¿Son las condiciones de seguridad?

Profesor – Sí. [Agrega en el pizarrón AMENAZA, y escribe: RIESGO = VULNERABILIDAD + AMENAZA] Una es la vulnerabilidad y sus distintos tipos, se relaciona mucho con las condiciones de seguridad, de protección de la población de Villa Inflamable en Dock Sud frente a un evento desgraciado. A la vulnerabilidad le sumamos la “amenaza”. La amenaza a que pueda pasar una explosión, un escape de gas, etc. A partir de estas variables se construye el riesgo, a mayor cantidad de variables mayor va a ser el desastre de ocurrir un accidente

Esta explicación, como veremos más adelante, resulta confusa para los alumnos. Es claro que los términos “amenaza”, “riesgo”, “vulnerabilidad”, si no se explicitan conceptualmente las diferencias, pueden resultar sinónimos, puesto que son palabras que asocian a situaciones de peligro, inseguridad, intimidación, fragilidad. El docente no avanza aquí en precisar

estos conceptos, opta por seguir adelante y presenta un nuevo caso. Se trata de la explosión de la fábrica militar de armamentos en la ciudad de Río Tercero (Córdoba). Con este caso se propone avanzar en la definición de riesgo tecnológico, tal como lo tiene previsto en su planificación.

El profesor presenta el problema comentando una noticia periodística que informa de una “marcha del silencio” en la que más de tres mil personas se manifiestan pidiendo el esclarecimiento del caso Río Tercero. Si bien esta presentación del problema supone una apertura hacia la dimensión política del mismo (es sabida la conexión de este caso con el sonado juicio a un ex ministro de defensa por la venta ilegal de armas a Croacia durante el gobierno de Menem) el docente no se detiene en estas cuestiones y prefiere direccionar el análisis hacia aspectos menos conflictivos.

Aquí nos permitiremos un breve paréntesis que quizás ayude a interpretar esta decisión. En la sesión de discusión, cuando los docentes trajeron el ejemplo del huracán que azotó Haití, comentaron el interés que despertaba en los chicos este tema, la investigadora preguntó entonces si ese interés tenía que ver con que las tropas argentinas están allí, en calidad de “casco blancos” ya que este tema ha sido objeto de debate público y político.

Sesión de discusión. Líneas 462 a 478:

Docente A- Sí, lo mismo que pasó ahora con el huracán en el Caribe, digamos es como que los pibes te preguntan y tenés que empezar a leer enseguida para estar al tanto de eso y explicarles cómo fue, porque al de historia no le van a preguntar y es lógico

Docente AB- Ahora puntualmente ¿no? capaz, pero se están interesando mucho por el problema de Haití, preguntan mucho en el aula

Investigadora- ¿Porque están las tropas argentinas allá?

Docente AB- No, no, por el asunto de la situación en la que están a raíz de la consecuencia de los huracanes y todo esto...

Docente MF- La otra parte

Investigadora- No, no, decía ¿por qué justo Haití y no algún otro lugar afectado por el huracán? ¿Porque además están las tropas argentinas?

Docente MF- Claro

Docente AB- No, no, pero ellos se refieren a la distribución de la ayuda humanitaria a partir de todos estos huracanes que recibieron en los últimos días, en las últimas semanas. Y esa situación difícil a nivel social y de pobreza...

Docente A- Es un buen disparador ese

Cuando los docentes dicen “ellos se refieren”, quizás es porque son ellos mismos quienes prefieren eludir aspectos conflictivos del problema, que además suponen una aproximación más compleja. De esta manera toman los casos a modo ilustrativo de los temas que se quieren trabajar, por lo que estarían equiparando la estrategia “caso de estudio” a la del “ejemplo”. En otras palabras, una cosa es presentar el caso Río Tercero desplegando el análisis en sus distintas dimensiones (social, económica, política, cultural y ambiental), de manera tal que los conceptos que el profesor procura que los alumnos construyan cobren un significado más amplio al permitir avanzar en los aspectos del problema con mayor potencial para formar ciudadanos críticos, autónomos. Se opta, en cambio, por un tratamiento parcial en función de objetivos de enseñanza más acotados.

Profesor – (...) yo tengo una nota periodística del diario Clarín sobre una marcha de 3 mil personas, es una marcha del silencio en la que piden el esclarecimiento de la explosión en la cual hubo 7 muertos y más de 15.000 viviendas dañadas. Pese a que el lugar fue desmantelado persiste la incógnita acerca de qué provocó la explosión, si fue sólo negligencia o un accidente provocado para tapar algo de proporciones no previstas. Si ustedes se fijan en el gráfico que está en la página siguiente [gráfico que está en el libro de texto sobre catástrofes] ahí se muestra como fue la explosión. Fíjense los riesgos que tenía esta ciudad. Las plantas químicas y la contaminación del río. El lugar de la explosión estaba cercano a las plantas químicas, el arsenal es el que está en el centro del gráfico, después tenemos plantas químicas en el polo petroquímico que está ahí- recuerden que trabajan con sustancias inflamables- entonces, ¿Cómo relacionarían ustedes el riesgo antes de la explosión? Miren el gráfico.

Alumno- En la población. No puede haber un arsenal ahí en el medio de todo y fábricas.

Profesor- [Comienza a dibujar un plano en el pizarrón donde localiza la fábrica y la zona residencial] Tenemos todo comprimido en un área muy reducida. Fíjense la onda expansiva. Ahí tenemos la onda expansiva, el primer círculo [lo dibuja]. Si la fábrica hubiese estado un poco más cerca, el impacto hubiese sido mucho mayor. Tendríamos reacción en cadena como en Dock Sud. Aquí hay gente que sabe que puede pasar eso. En Río Tercero la gente vivía sin saber este

problema, por eso sorprendió tanto. Incorporamos ahora el concepto de catástrofe [lo escribe en el pizarrón]

Alumno- ¿Por qué no sabían?

Profesor- Sí, podían pensar “Acá está esta planta”, pero de ahí a tomar conciencia del daño que podría ocasionar esto, no. Por falta de educación, porque la fábrica ofrecía trabajo, ocupaba más mano de obra. Acá pasa lo mismo, ahí esta SIDERCA, otra petroquímica, la gente es participe....

Alumno -Tampoco le queda otra a la gente

Profesor -En Río Tercero era el arsenal, fabricaciones militares, era el que daba empleo a toda la gente y las petroquímicas también. Hay un tema social que sería una especie de barrera para entender esto...

Se detectan aquí algunos problemas, por una parte la relación del docente con los conceptos de las ciencias sociales, y por otra, la relación del docente con el papel de la ideología en el conocimiento de los problemas socio territoriales.

En relación con el primer problema, es evidente que el profesor conoce los conceptos objeto de trabajo en la clase, pero muestra un **manejo superficial de los marcos conceptuales de las ciencias sociales**, los cuales le permitirían encuadrar el abordaje del problema planteado. Esto se evidencia, entre otras cosas, en el hecho que no vincula el tema con algunos de los aportes provenientes de las ciencias políticas o la sociología, disciplinas que se han ocupado bastamente del estudio de “desastres”. Se limita, en cambio, a una actitud más cercana a la **denuncia de la problemática social** e intenta avanzar con lo suyo, es decir que comprendan los conceptos riesgo, vulnerabilidad y catástrofe en cuestión, poniendo el acento en las dimensiones que mejor maneja: la física, la ecológica y la tecnológica. En menor medida hace referencia a la dimensión económico-social, mientras que la política y la ideológico-cultural son explícitamente obviadas. Por otra parte, y retomando los dichos de la sesión de discusión, cuando los docentes plantean a propósito del huracán en Haití que *“los pibes te preguntan y tenés que empezar a leer enseguida para estar al tanto de eso y explicarles cómo*

fue”, podría inferirse que básicamente se busca información en los medios periodísticos para estar al tanto de las noticias y poder dar respuestas a los alumnos. Por este motivo, pareciera que se interpreta que lo que se espera del docente, trabajando con casos de alta resonancia social, es finalmente una **función semejante a la de los medios de comunicación**, algo así como contar y documentar “los problemas del país”, con apoyo de información periodística sobre casos estridentes.

En relación con el segundo problema, el docente está convencido que el **conocimiento de lo social no es neutro**, que los contenidos escolares también son portadores de ideologías y que todo dato tiene detrás una perspectiva. El problema es que deriva de ello **lecturas simplificadas del orden social** (y hasta quizás un tanto conspirativas). Si la cuestión radica en la confusión sobre el contenido y la función de las ciencias sociales en la escuela -dar cuenta de un mundo social complejo y conflictivo- no basta con denunciar los problemas o las injusticias y revelar lo desigual e injusto que es el mundo. Considerar las alternativas a las que se enfrentan diferentes actores sociales en sus contextos inmediatos y mediatos, sin eliminar la reflexión sobre grados y niveles de responsabilidad y participación en los asuntos públicos, posiblemente evitaría, o al menos matizaría, este tipo de posturas.

Profesor- ¿Por qué analizamos Río Tercero y Dock Sud? Porque tenemos realidades más o menos parecidas de instalación de fábricas en centros urbanos. Es decir, lo que pasó en Río Tercero tranquilamente puede pasar en Dock Sud, que está a menos de 10 km de acá. La diferencia sería que, dentro de un problema ambiental, podemos encontrar riesgo, vulnerabilidad y amenaza. Cuando estamos en una catástrofe es cuando el hecho ya se consumó. En todos los casos vemos como la población puede estar alerta o no a este tema. Fíjense en esto, es un artículo que dice: “Buenos Aires y el riesgo latente de la desprotección ante un desastre. Faltan desde mapas hasta obras de infraestructura. Este artículo habla de que la Ciudad de Buenos Aires es muy proclive a todo tipo de desastres. Esto se conoce poco. Fíjense lo que paso el otro día con el escape de gas en Palermo. Una chispita y volaba todo. Esto tiene mucho que ver con la mala disposición de la infraestructura urbana.

Alumno- Parece que los de la construcción no fueron a revisar esos papeles que decían que el caño de gas estaba muy cerca de la superficie.

Alumna- ¿Profe, pero cuál es la diferencia?

Profesor- ¿Podés responderle vos? [Señala a un alumno]

Alumno - La diferencia es el hecho en sí...

Profesor - Un problema ambiental puede llegar a generar una catástrofe. Por ejemplo, todo el tema de la deforestación es un problema ambiental que afecta a la naturaleza y eso lo que acentúa es la catástrofe, inundaciones, etc. Una teoría dice que a partir del calentamiento global hubo aumento en el nivel del agua en el Golfo de México y eso lo hizo más intenso al clima. Bueno, ya es la hora. Para el viernes que viene les pido un mapa de Argentina, tráiganlo que vamos a ver el tema de las inundaciones.

Algunas observaciones finales en relación con el trabajo que realiza el docente en la construcción de conceptos. Ciertamente la propuesta de enseñanza del profesor es un avance importante en relación con el paradigma tradicional, que consistiría en la mera descripción de los elementos “naturales” del ambiente que están “amenazados”. En cambio, el paradigma pedagógico del docente se basa en un abordaje de los temas que promueve la presentación de los problemas sociales mediante el despliegue de una diversidad de fuentes y su análisis, la habilitación del diálogo, la resignificación de los planteamientos de los alumnos y la conceptualización. La sola elección de los casos para abordar las problemáticas ambientales así lo acredita.

Sin embargo, estas intenciones se quedan a mitad de camino: los alumnos no terminan de comprender los alcances del problema ni de los conceptos implicados. Pareciera que **la profusión de datos y ejemplos** que brinda el profesor produce **confusión** y que interpelado al respecto no logra, al menos en esta clase, “redondear la idea”, es decir definir - sobre la base de lo trabajado- las diferencias entre problema ambiental y catástrofe.

En la literatura especializada (que se incorpora en la mayor parte de las propuestas curriculares innovadoras) los conceptos de riesgo y vulnerabilidad son centrales para analizar los llamados **desastres** (concepto que el docente no tuvo en cuenta). El riesgo es la probabilidad

de que ocurra un fenómeno natural. Sus consecuencias no tienen un valor absoluto, sino que dependen de las condiciones de la sociedad. La vulnerabilidad se refiere a la incapacidad de una sociedad para responder adecuadamente ante la ocurrencia de un riesgo determinado. Dicha incapacidad incluye elementos políticos, económicos, sociales, institucionales, educacionales y técnicos. Por ello, los impactos que puede producir un desastre dependen de las diferentes combinaciones de estas vulnerabilidades ante la ocurrencia de un cierto evento físico. En las clases observadas, se hizo referencia a estos aspectos pero, como hemos señalado, de manera parcial.

Finalmente, la literatura especializada habla del “**ciclo de los desastres**”: el antes, el durante y el después, y en los estudios se hace hincapié en que “el después” de un desastre se convierte en el “antes” del próximo. El docente **no incorpora explícitamente esta noción**, ni tampoco concluye de manera enfática con la idea de que las condiciones de vulnerabilidad y las posibilidades de recuperación ante los desastres están relacionadas con la pobreza. Esta hubiera sido una posibilidad conceptualmente adecuada para recuperar lo trabajado la clase anterior. Además, el ciclo de un desastre puede repetirse si no median acciones preventivas, de control y planificación por parte de los distintos actores que tienen responsabilidad en la gestión territorial y ambiental tanto a escala local y regional como nacional. El docente no avanza demasiado en esta dirección, que podría haber sido una forma de abrir el caso Río Tercero en su dimensión política y así desarrollar lo que él mismo había anunciado en la clase anterior: analizar el rol del Estado, en sus niveles municipal, provincia y nacional.

8.2.2 Profesora GP: Problemas sociales: pobreza y empleo

Curso: 4to año. Escuela pública. Turno noche. 10 alumnos. Edad 16-18 años.

Tema desarrollado según programación: Unidad III. El impacto territorial y social de los modelos económicos. Temas: Las desigualdades sociodemográficas, pobreza y empleo actuales.

Duración: 2 clases. Total: 120 minutos

Modalidades de intervención docente: exploración temático-conceptual (exposición del docente) con aporte de información pertinente, facilitación de ejemplos y síntesis de la información trabajada.

Estrategias didácticas: lectura en voz alta de un material elaborado por la docente (adaptación de una fuente académica); interpretación de fuentes con información técnica y censal, formulación de preguntas (con cuestionario-guía).

Fuentes de información: presentación de datos cuantitativos para cotejar y someter a diversos criterios de confiabilidad (cuestionario-guía). Las fuentes utilizadas en el trabajo de aula son:

-Artículo adaptado por la docente: Mercado laboral 1992-2003 (modificado de Isidro Adíruz y Said Boufatis). Dinámica del mercado laboral. El índice de Calidad de Inserción laboral como indicador de movimiento. En: Cuadernos de Observatorio Social N°6, julio 2004.

-Información estadística del INDEC, datos de diciembre de 2004 y julio 2005: Pobreza e indigencia por hogar y por persona % total de aglomerados; Distribución del ingreso; Incidencia de la pobreza e indigencia en el total urbano (EPH) por regiones estadísticas.

La primera clase dedicada a este tema tiene lugar un día viernes a las 20:40 hs. La profesora, luego de haber realizado un esquema en el pizarrón donde caracteriza los tipos de pobreza: la pobreza estructural y la pobreza por ingresos (ver esquema en el Anexo IX), da inicio a la clase preguntando a los alumnos hasta dónde habían llegado la clase anterior. Una alumna responde. La profesora aclara que en esa clase no van a explicar todo el modelo económico, pero sí algunos aspectos referidos a su impacto social. Les dice que escriban en sus carpetas el título: "*Impacto social del modelo económico*". A continuación formula la pregunta *¿Cuál sería el mayor problema de la sociedad de nuestro país?* Un alumno responde: la pobreza. A partir de allí, la profesora presenta el tema, comentando las dificultades para medir la pobreza y señalando que

para eso existen una serie de indicadores, como los que apuntó en el pizarrón.

Profesora: -¿Hasta donde habíamos llegado la clase anterior? Pongan como título en sus carpetas “Impacto social del modelo económico” [anota esto en el pizarrón] ¿Cuál sería el mayor problema social de nuestro país?

Alumno: - La pobreza

Profesora- Sí, hoy vamos a ver el tema de la pobreza. En realidad de qué estamos hablando, y de qué tipo de pobreza. Vemos las diferencias que hay, y después abrimos la discusión. -Entonces, como vemos [muestra el pizarrón] aquí hay dos tipos de pobreza. Podemos reconocer, por una parte, una que viene de tiempo atrás. Y que por eso también se la asocia al modelo económico industrial y se la llama “pobreza estructural.” Algo estructural quiere decir algo que viene desde hace mucho tiempo. Algo característico, algo que ya se ha instalado como realidad. Esta pobreza que se ha instalado en la Argentina desde décadas atrás, viene desde los tiempos de industrialización que nosotros vimos hasta la clase pasada. Lo que yo les quería mostrar en este cuadro [se refiere al cuadro que escribió en el pizarrón] lo que intento mostrar es que pobreza es un descenso de la calidad de vida. Esto último es muy difícil de medir, porque está muy impregnada de valores culturales. Cuando uno dice pobreza, dice carencia, pero la carencia de nosotros, las expectativas y los patrones culturales son distintos que las de los habitantes del continente africano. Si hay algo difícil de medir es la pobreza, y por tanto el concepto de calidad de vida. Pero, nadie debe tomar decisiones acerca de nada de manera arbitraria, por eso de alguna manera habría que en la Argentina pensar en las formas en que se mide la pobreza. Esto parte de crear un indicador estadístico que diga “tal cantidad de gente es pobre, en función de tales características”. Hay que ver entonces quiénes son, dónde están y cómo el Estado toma decisiones para solucionar la problemática en la medida de lo posible. El NBI es un indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas. La disminución de la calidad de vida se ve desde dos aspectos: salud y educación.

A diferencia del profesor A, la presentación del tema en esta clase resulta bien “tradicional” en términos de la estrategia elegida por la docente. Dado que ya está escrito el esquema en el pizarrón, es obvio que se tratará el tema la pobreza (tengamos en cuenta que los chicos ya dijeron que no han traído “las fotocopias”, por lo cual no podrían haber adelantado de qué iba la clase). Además, cuando les dice que anoten el

tema de la clase en sus carpetas, está reforzando la cuestión a tratar. De manera que la pregunta “disparadora” es casi retórica y no supone más desafío que haberse percatado mirando el pizarrón o copiando en la carpeta el título de la clase.

Sin embargo, quizás por la relevancia del tema y su significatividad para los propios alumnos, la docente **eligió un camino no “mediático”** (noticia periodística, documental, por ejemplo) ni “lúdico” (juego de roles, por ejemplo) para instalar un problema que supone ya asumido por sus alumnos. Recordemos que se trata de jóvenes que cursan en el turno noche de una escuela pública, la mayor parte de ellos con sobre-edad, trabajadores o en busca de trabajo (como veremos más adelante)⁴³.

A medida que continúa con la explicación, formula preguntas a los alumnos para que vayan siguiendo el tema. También enfatiza algunas frases o bien señala en el pizarrón y los alumnos inmediatamente apuntan la información en sus carpetas. Por la manera en que se va desarrollando este tramo de la clase (la profesora explica en forma solvente y administra las preguntas de manera tal que los alumnos atienden, responden y anotan en sus carpetas) es evidente que se trata de una rutina en la que los chicos están bien entrenados.

Profesora - Veamos los indicadores que tenemos aquí [va al esquema del pizarrón]. Uno es el hacinamiento. Cuando conviven más de tres personas por cuarto o habitación de la vivienda. Esto se considera estadísticamente que estamos en condición de hacinamiento. ¿Con qué se relaciona esto, gente conviviendo en la misma habitación?

⁴³ Recordemos también lo que al respecto esta profesora manifestó en la sesión de discusión:

Líneas 185-205:

Docente AB- De todas formas hay sobre-edad ¿no? porque...

Docente GP- No todos tienen los dieciséis años...

Docente CP- Claro, por lo general me encuentro con chicos en tercero de veinte años

Docente GP- A mi me pasa eso en cuarto año a la noche [turno noche] y cuando vemos, justamente en este momento del año, el tema de pobreza, empleo, con una visión más social y tengo muchos alumnos de la Villa 31 [villa de emergencia o villa miseria], entonces yo tengo que cuidar mucho las palabras que digo, sobre todo cuando hablo de pobreza estructural, ahí se ponen mal pero cuando ya paso la pobreza por ingreso como que saben que no son los únicos en medio de la problemática, entonces ahí se reenganchan (...)

Docente CP- Es que les afecta, les llega

Alumna: -La posibilidad de contagio

Docente:- Muy bien. Considera esto [lo apunta en el pizarrón] Otro aspecto es el tipo de vivienda. Tienen que ver con el tipo de construcción, los materiales de la vivienda. Por ejemplo, la categoría rancho. Piso de tierra, techo de paja. Otro aspecto son los servicios de la vivienda. También considera si hay niños en condición escolar que no van a la escuela. Obviamente que tiene que ver con los recursos, ¿no?

Alumna- Seguramente apenas pueden juntar una moneda y prefieren dársela y que coma, antes que mandarlo a la escuela.

Profesora- Eso que vos estás diciendo viene muy bien acá [muestra el listado de componentes del indicador que escribió en el pizarrón y lo señala], tiene que ver con el nivel de supervivencia. ¿A qué se llama jefe de hogar?

Alumna- Al padre

Alumna- No, a la madre

Profesora- Desde el punto de vista estadístico es aquel que aporta más dinero para que puedan vivir todos los miembros del grupo familiar, puede ser una mujer o un hombre. Si el jefe o jefa de hogar tiene menos de segundo año de primaria aprobado, ¿Qué tipo de empleo puede conseguir? ¿Qué ingresos?

Alumna- En negro, con ingresos mínimos.

Profesora- ¿Qué pasa entonces si este hijo no puede ir a la escuela, que pasa con su futuro?

Alumna- Nada.

Profesora- Y esto afecta a la calidad de vida. En función de eso se dice que el NBI es un indicador completo [señala en el pizarrón sus componentes], porque cuenta con una serie de variables. Ahora, ¿Qué es un pobre estructural? ¿Aquel que cumple los cinco requisitos que conforman el NBI, o con que cumpla uno solo ya está?

Alumna- Uno solo

Profesora- Muy bien, con uno solo (...)

En el pasaje de la sesión de discusión de la nota a pie de página, la profesora comentó tener en cuenta la **situación socioeconómica de sus alumnos**, su cultura experiencial y el hecho que la mayor parte de ellos o bien trabaja o busca trabajo. Como se advierte en los pasajes siguientes, la profesora incorpora estas cuestiones en su diálogo con alumnos, tanto en lo referido a la forma de denominar los asentamientos de emergencia (villas miseria) como a los valores que manejan –en términos monetarios– para definir la línea de pobreza.

Profesora- Estos pobres estructurales, son pocos en la Argentina, a nivel promedio, actualmente un 20% de la población es pobre estructural, es un porcentaje no muy alto. Aunque antes era menor a eso, fue subiendo. ¿Quiénes son estos pobres?

Alumna- Los indigentes.

Docente- Son aquellos que no pudieron incorporarse al modelo de crecimiento del país, ese modelo industrial del Estado benefactor que en el aspecto social creó los planes de vivienda. ¿Dónde se asentaban estas poblaciones? En las afueras de la ciudad, pero incluso aquí dentro...

Alumna- Las villas miseria

Profesora –Asentamientos de emergencia, sí, bajo la denominación de villas miserias, barrios de emergencia. Sin embargo hoy sigue estando y creciendo esta pobreza. Esto es por la pobreza por ingresos. Acá está la línea de indigencia y la línea de pobreza, que tienen en cuenta los ingresos mensuales [muestra el esquema que escribió en el pizarrón]. Los valores de los ingresos están dados por un adulto equivalente. Esto es: un varón alrededor de 30-40 años, ni muy gordo, ni muy flaco... ¿Leyeron los diarios?, a ver piensen ustedes, cuánto les parecería a ustedes, sacando sus propios cálculos, que necesitaría para vivir un hogar tipo de 4 personas.

Alumna 1- 100 pesos [27,8 euros]

Alumna 2 –No, 1000 pesos [278 euros].

[Los alumnos discuten entre ellos por el monto]

Profesora- Para no ser pobre

Alumna -500 [139 euros]

Profesora- Es alimentación, vestimenta, hay que llevar a los chicos a la escuela. Educación. Hay que ir a trabajar, transporte. ¿Cuáles son los ingresos mensuales sólo para alimentación?

Alumna- Yo diría que 450 [125 euros]

Profesora- Si una familia tiene un ingreso por persona de 165 pesos, es un hogar indigente. Un ingreso mensual de \$660 es un hogar indigente. Antes de la devaluación, en la Argentina del 1 a 1 (1 peso= 1 dólar) eran \$60 (o 70 dólares) por persona. Y ahora, \$160 por persona, con un dólar a 3 pesos, serían 53 dólares. No se olviden que antes eran dólares.

[Suena el timbre y se termina la clase]

Como puede advertirse, un objetivo central es definir los tipos de pobreza, y en este sentido la profesora no da rodeos y va directamente al grano⁴⁴. De hecho, haber confeccionado previamente el esquema en el pizarrón y luego describir en detalle cada uno de los componentes de los indicadores de pobreza, así lo acredita. Pero, además de ello, es interesante el planteo que subyace en relación con el proceso de construcción de los datos.

En efecto, la profesora tiene bien en claro que un punto fundamental en el estudio de las ciencias sociales se refiere al **proceso de construcción de los datos**. Esto es que los datos no constituyen la representación simple y directa de los hechos, sino que son construidos por diferentes sistemas de información para explicar temas o problemas de la realidad (la pobreza, por ejemplo).

⁴⁴ Focaliza en la distinción entre los dos grupos que conforman la población pobre:

- los pobres estructurales, que son aquellos que históricamente han sufrido carencias y no llegan a satisfacer las necesidades básicas. Proceden de familias pobres y son los más afectados ya que tienen bajas calificaciones laborales y limitado acceso a la educación.

- los nuevos pobres, o también llamados pauperizados, son aquellos que han visto caer sus ingresos y enfrentan situaciones de carencias en los últimos años. En general, los nuevos pobres provienen de las clases medias empobrecidas como consecuencia de la crisis económica, la desocupación y los bajos ingresos. Estos últimos, por su ingreso salarial no cubren la canasta básica de bienes y servicios, y conforman el grupo que se ubica por debajo de la línea de pobreza.

Así, en sus explicaciones, la profesora da cuenta de que la información que proveen las distintas fuentes (la EPH⁴⁵, por ejemplo) se analiza, se pone en relación, se jerarquiza y se combina para construir indicadores que permitan explicar los problemas planteados. Es decir, la profesora va haciendo hincapié en una idea central: la construcción de los datos supone una selección cuidadosa de los aspectos de la realidad social que se van a detallar o medir, de quiénes y cuántos son los informantes, qué se va a preguntar, cómo se ordena la información obtenida, cómo se procesa y cómo se comunica. Por ello, su estrategia parece dirigirse, por una parte, a tratar de explicitar las operaciones que involucra una correcta lectura de indicadores sociales (los indicadores de NBI en este caso). Por otra, a develar en qué modo los datos nos permiten comprender las desiguales condiciones de vida como resultado la combinación de factores estructurales que provocan diferentes situaciones (características del modelo de desarrollo del país).

La clase siguiente, cuya duración es de 80 minutos, se inicia con una breve recapitulación de lo visto la semana anterior. A continuación la profesora pregunta cómo podría solucionarse la pobreza estructural. Los alumnos comienzan a responder y la docente ayuda dando algunas ideas e intentando direccionar el tema hacia el papel del Estado en la toma de decisiones en materia de políticas sociales y económicas.

En efecto, aquí la **docente hace explícita la dimensión política del problema de la pobreza** ya que en su planteo pone el énfasis en la necesidad de que el Estado asuma un rol activo en la resolución del problema de la pobreza. Para ello relaciona lo visto en las clases anteriores sobre el estado benefactor⁴⁶ y su papel interventor en el

⁴⁵ Encuesta Permanente de Hogares

⁴⁶ Se retoman aquí las ideas relativas a la aparición del Estado Benefactor, desde finales de la segunda guerra mundial. El Estado benefactor acompañó y legitimó el desarrollo del régimen de acumulación fordista. Se trató de un Estado con un fuerte rol de participación en la conducción y planificación de la economía, con marcadas regulaciones en todos los terrenos del que-hacer económico y social. En el plano territorial, organizó el territorio para la expansión del capital, proveyendo de infraestructura económica suficiente a través de importantes inversiones públicas (camino, represas, centrales nucleares, etc.). En el caso de la Argentina, el Estado estimuló su política mercado internista -es decir de fomento a la producción de bienes industriales destinados al consumo en el mercado nacional o interno- con políticas territoriales explícitas tales como programas y planes de desarrollo rural, urbano y regional, grandes proyectos de infraestructura y promoción industrial. También fueron importantes los mecanismos de regulación de precios fijando, por ejemplo, precios mínimos para la producción agropecuaria que aseguraban un ingreso

llamado modelo económico de desarrollo industrial, para enfatizar, por contraste, en las consecuencias sociales del “nuevo modelo global” (tal la definición de la docente).

Profesora- ¿Dónde quedamos la clase anterior? Bueno, recapitulamos. Estábamos viendo que tenemos una pobreza estructural, y otra por ingresos. La estructural es la que se viene arrastrando desde la época de crecimiento del modelo industrial de la Argentina. Vimos que era común que los que habían quedado por fuera del mercado laboral de ese modelo se iban asentando en zonas periféricas, en barrios marginales, llamados villa miseria y que esa era una manera de poder reconocer a los pobres, porque estaban en la villa. La instalación de este nuevo modelo global que nos impactó, actúa sobre cualquier tipo de persona, sobre cualquier estrato social. Si ustedes fuesen el Ministro de Trabajo y quisieran tomar alguna medida para erradicar la pobreza estructural, ¿Cómo lo harían?

Alumna- Creando trabajo.

Profesora- ¿Solamente creando trabajo?

Alumna –Capacitándolos primero

*Profesora- También tenemos el problema de la falta de vivienda, hay que construir. También necesitaríamos que ningún padre tenga sólo hasta segundo grado de primaria aprobado. Si estas son las características del pobre estructural que define el NBI, parecería que está todo resuelto con esas medidas. Si el pobre es el que tiene estas características (*muestra el listado de componentes del indicador que anotó en el pizarrón*), entonces atiendo estas necesidades como política de Estado y ya está Ahora, como Ministro, sólo con las políticas de vivienda, ¿soluciono la pobreza por ingreso?*

Alumna- No.

Profesora- ¿Por qué? Si me fijo que no tenga problemas de vivienda, que el chico vaya a la escuela, que no tengan problemas de hacinamiento. Este hogar con un jefe de familia con sólo segundo grado aprobado... ¿Los únicos con

razonable para lo productores. Asimismo el Estado controlaba fuertemente los mercados y en general era el principal prestador de servicios y un importante productor de bienes (acero, petróleo, minerales).

problema de ingresos son los pobres que no tienen educación?, ¿Así se soluciona la pobreza?

Alumnas- No.

Profesora- Las medidas en la toma de decisiones en función de eliminar la pobreza no pueden privilegiar una pobreza sobre la otra, tiene que ver también con que se necesita una reactivación productiva y una redistribución del ingreso. Para ello hay que considerar los factores económicos que han incidido en la situación actual. Si se quiere eliminar la pobreza estructural como política de Estado tengo que crear viviendas, hospitales, educación gratuita y obligatoria. Las medidas que se tomen desde el Estado son distintas para cada uno de los tipos de pobreza. ¿Los pobres por ingreso, son los pobres que no tienen educación? Estos son los nuevos pobres. Nuevos porque no son estructurales, tienen vivienda. ¿Quiénes engrosaron la nueva pobreza? Es la clase media, que supo crecer en un modelo de ascenso social. Mi hijo el ingeniero, el doctor, habrán escuchado esa frase. Eso pasaba porque el hijo superaba el escalón social del padre. ¿Hoy que pasa?, me entero que la pérdida de empleo y de su calidad le puede pasar a un Ejecutivo o a uno que no tenía trabajo, de la clase media. No es lo mismo una pobreza que la otra. Tiene que ver con este nuevo modelo económico que se está formando en la Argentina que aumenta la pobreza por ingreso, no la estructural que viene de tiempo atrás.

Para ir poniendo en contexto algunas de las cuestiones que se van planteando en la clase *-factores económicos que han incidido en la situación actual, el nuevo modelo económico que aumenta la pobreza por ingreso-* nos permitimos aquí comentar brevemente que en la Argentina el **modelo neoliberal** no fue implantado de una vez, sino que se llevó adelante con marchas y retrocesos⁴⁷. La reforma de las funciones y roles del Estado, que implicó el progresivo desmantelamiento del Estado benefactor, consistió en un conjunto de políticas tendientes a liberalizar la economía y a establecer condiciones necesarias para dinamizar el crecimiento y la acumulación privada del capital. Las transformaciones se orientaron en tres direcciones: la *descentralización*, que implicó el traspaso a las provincias de funciones que anteriormente estaban bajo la órbita estatal nacional (por ejemplo la descentralización del sistema educativo), una de cuyas metas era la disminución del gasto público (especialmente a través de la disminución del gasto social); la

⁴⁷ Un paso decisivo en la reestructuración político-económica se dio con la sanción de la ley de Reforma del Estado (1989) y el Plan de Convertibilidad (1991).

desregulación, que implicó un funcionamiento más flexible y autónomo del sector privado así como la supresión de controles y restricciones para el desarrollo de ciertas actividades económicas, incluida la flexibilización del mercado laboral; la *privatización*, que implicó la venta total o parcial de las empresas públicas o la entrega en concesión, a manos privadas, de la prestación de un servicio, reservándose el Estado la regulación y el control de las nuevas empresas prestatarias.

Este proceso se fue desarrollando con no pocas oposiciones, ya que su aplicación implicaba serios efectos sobre el aparato productivo y sobre las condiciones de vida de amplios sectores de la población. El modelo económico neoliberal entró en crisis en el año 2001, con el agravamiento de todos los efectos negativos que había generado. Los índices de pobreza llegaron a niveles inéditos, y lo mismo sucedió con la tasa de desocupación.

Ahora bien, como venimos mostrando, la profesora **no desarrolla este contexto**, sino que hace referencia básicamente a las consecuencias del modelo neoliberal. Esta decisión puede tener que ver con que el tema de la clase está centrado en las relaciones entre pobreza e inserción laboral. Sin embargo, dar cuenta de las mismas implica considerar aquellos aspectos de orden político y económico que permitirían el adecuado análisis de indicadores socio-económicos. Es decir, el problema de la pobreza requiere de una contextualización, que la profesora no despliega debidamente, esto es, aportando aquella información que resulta indispensable para comprender las causas que dan origen al proceso de creciente polarización social (modelo excluyente de crecimiento económico). La profesora parece darlas por sabidas, o al menos supone que los alumnos están en capacidad de establecer por sí mismos las relaciones conceptuales necesarias para comprender los factores que inciden en la calidad de vida de la población.

En el siguiente pasaje de la clase, la profesora escribe en el pizarrón un cuadro y lo utiliza como recurso para sintetizar las categorías que surgen de los indicadores que miden la pobreza:

		NBI	
		SI	NO
I N G R E S O S	SI	Pobres estructurales y pobres por ingreso	Nuevos pobres
	NO	Sólo pobres estructurales	No pobres

Profesora -Por ingresos, veamos quien es pobre y no es pobre. Pobres por NBI y pobres por Ingresos. ¿Quiénes son los nuevos pobres? quienes tienen trabajo, pero, por las condiciones socio- económicas, sus bajos ingresos, no pueden sostener todo aquello que supieron conseguir. Acá qué son [muestra en el cuadro que hizo en el pizarrón la celda “pobres por ingreso”], son solo pobres por ingreso.

Esta situación de acá, [muestra el cuadro que hizo en el pizarrón la celda “sólo pobres estructurales”] es más curiosa, ya que como no son pobres por ingresos, no están afectados por las condiciones de desempleo, pero sin embargo tienen las condiciones estructurales, siguen viviendo en áreas con carencias de barrio, vivienda, o de educación. Es curioso porque si alguien consigue trabajo-condición para no ser pobre estructural- mucha gente se agregó acá [muestra la celda “pobres estructurales y pobres por ingreso”] El pobre estructural es aquel que cubre uno de los 5 requisitos de NBI, el pobre por ingreso es estadísticamente diferente al pobre estructural.

Llegado este momento de la clase se produce una interrupción. Entra una de las secretarias de la escuela acompañada de un señor que representa a una ONG y le dice a la profesora que tiene autorización de la Dirección para hablar con los alumnos. Se retira la Secretaria y el hombre comienza a hablar sobre las tareas que desarrollan para ayudar a los chicos de la calle. Los alumnos escuchan atentamente, una alumna le pregunta dónde queda el Hogar. Al final de su extenso discurso, el hombre solicita colaboración -“unas monedas, lo que puedan”. Algunos alumnos le dan dinero, otros se disculpan porque no tienen. Luego de recaudar el dinero, agradece, saluda y se retira. La profesora se muestra contrariada por la prolongada interrupción y decide pasar enseguida al tema siguiente: el

empleo. Para ello, inicia una nueva ronda de preguntas a los alumnos para definir otro indicador estadístico: Población Económicamente Activa (PEA). En sus preguntas apela a la situación de los alumnos.

Profesora- Bueno, ahora vamos a pasar al tema del empleo. Cuando uno ve en el diario, ¿Qué tema nos impacta más? [Escribe en el pizarrón “Referentes”]

Alumna- Algún tema de empleo, de trabajo.

Alumna- Hay mucha oferta.

Profesora- ¿Hay oferta? Dicen que “aumentó la tasa de desempleo y que sé yo”. ¿De quien están hablando? De poblaciones activas. ¿Qué quiere decir “población económicamente activa”? [Silencio] ¿Trabajás? [Pregunta a un alumno]

Alumno- No

Profesora- ¿Vos?

Alumna- Cuido a mi hermanito

Profesora- ¿Vos?

Alumna- No. Porque no encuentro.

Profesora- ¿Y vos?

Alumna- Tampoco encuentro

Profesora- Porque si no trabaja y si no busca trabajo no es “económicamente activo”. En la Argentina el 12% de la población es desocupada. No es ella [señala a la alumna que cuida al hermanito] que no busca trabajo. Es ella [señala a la otra alumna] que busca y que no tiene. Las tasas de desempleo pueden ser netas. Son netas cuando se las calculan sobre la población total. Son netas cuando se las calcula sobre la población que está en la Argentina calificada para trabajar. [Escribe en el pizarrón] Esto es la tasa de actividad. ¿Cómo se calcula? Ocupados, sobre población económicamente activa [va anotando en el pizarrón] en realidad, lo que la tasa está mostrando es, con cuanta población cuenta el país en condición de acompañar el proceso productivo, actualmente es un 48 o 49%. ¿Qué parte de la población esta

dispuesta a trabajar? Aquella que trabaja y aquella que busca trabajo. Si yo digo “tasa de ocupación” ¿qué pongo acá? [va a su esquema del pizarrón] Esta parte de la PEA, [anota] ¿Y la parte de la PEA que forma parte de la tasa de ocupación?

Alumna- Lo mismo, los que buscan trabajo

Profesora-- Muy bien, son desocupados que buscan trabajo. El que no busca no es un desocupado. ¿Cómo se dan cuenta? Porque tanto la pobreza por ingresos, como los temas de empleo en la Argentina lo determina la EPH, la Encuesta Permanente de Hogares. Se les pregunta ¿Usted trabaja? Yo puedo decir sí o no. Si digo no, puedo ser desocupado o inactivo. “¿Usted, busco trabajo en la última semana?”. Si yo digo no, cambia, porque entonces no soy desocupado. Si yo digo sí, me pregunta ¿Busco trabajo en el último mes?, ¿En el último año? Cada vez se agrega un mayor período de tiempo a esta pregunta, porque la crisis hace que la gente tarde más en encontrar trabajo. Ahora, si yo tengo X trabajo, me preguntan “¿Cuáles son sus ingresos?”. Y así determinan lo demás. Ahora yo puedo decir “sí trabajo”, pero igual me pueden preguntar “¿Buscó trabajo?”. Porque ha aparecido una nueva categoría, una nueva modalidad aquí en la Argentina que es la subocupación. Un subocupado es aquel que trabaja, pero menos tiempo. Subocupación horaria, menos de 35 horas semanales. Eso es un subocupado. ¿Por qué? Porque en términos generales los ingresos pueden generar diversos tipos de subocupados demandantes de trabajo. Es aquel que lo percibe como ingreso no le basta para cubrir sus necesidades.

[Escribe en el pizarrón: “subocupación = 35 hs. semanales. Demandante, no le alcanzan los ingresos y busca más trabajo. No demandante.]

Nuevamente aquí la profesora hace hincapié en el proceso de construcción de los datos, ahora explicando los cambios que tuvieron lugar en la elaboración de la EPH y los motivos que llevan a la confección de preguntas más detalladas sobre las condiciones laborales y también de nuevas preguntas que den cuenta de la compleja situación del mercado laboral. Comenta estos cambios ejemplificando con aquellas preguntas de la EPH que indagan sobre las formas ocultas de desempleo o sobre las modalidades formales e informales de búsqueda de ocupación. También comenta cómo la EPH ha adaptado el período de referencia a las nuevas características de la búsqueda de trabajo.

Una vez realizado el trabajo de interpretación de las categorías estadísticas, la profesora decide que lean el texto “Dinámica del mercado

laboral. El índice de Calidad de Inserción laboral como indicador de movimiento” Se trata de la síntesis de un artículo publicado en Cuadernos de Observatorio Social Nº 6, julio 2004.

Profesora- (...) Traje unas fotocopias, no tengo para todos. Tomen para que vean ustedes, a ver si se reconocen también. Vamos a leer en voz alta, pueden leer de a dos. ¿Quién lee?

Alumna- Leo yo. “La hipótesis que subyace a este trabajo es que el mercado laboral puede visualizarse como una serie de círculos concéntricos, caracterizados por distintas unidades ocupacionales, en donde el paso de las personas de una franja a otra van imprimiendo un movimiento centrífugo, convirtiendo al mercado laboral, por analogía, en una rueda que gira en un solo sentido. Este movimiento centrífugo va expulsando hacia fuera a quienes cuentan con empleos de menor calidad. En la figura 1 hemos representado esta imagen, donde los colores corresponden a distintos grados de calidad laboral, medidos a través del ICIL (Índice de Calidad de Inserción Laboral), desde el centro -mayor calidad, mejor inserción- hacia fuera -menor calidad, menor inserción-.”

*Profesora- ¿Qué está diciendo en ese párrafo? [Silencio]
Bueno, está diciendo que en un momento el mercado laboral expulsó más afuera a aquellos con empleos de menor calidad. Los que logran quedar en el medio son pocos. Seguí.*

Alumna- “En esta rueda hay un núcleo relativamente estable que, como el ojo de la tormenta, va expandiendo su movimiento hacia la periferia y tomando cada vez mayor velocidad. En términos del mercado laboral, esto significa que cuanto más cerca se está del epicentro, mejor es la calidad laboral y menor el riesgo de desempleo y, a medida que nos alejamos hacia fuera, peor es la calidad del empleo y mayor el riesgo de desempleo”

Profesora-- Aquí está planteando una correlación entre la calidad del empleo y la posibilidad de desempleo. Seguimos.

El resto de la clase se desarrolla de manera similar, es decir, la alumna va leyendo el texto, con bastante dificultad, y la profesora interviene para hacer aclaraciones. Una vez finalizada la lectura, la profesora pregunta qué es el Índice de Calidad de Inserción Laboral (este es el tema del artículo). Los alumnos parecen no haber entendido lo que se acaba de leer, por lo que la profesora comienza a escribir en el pizarrón los

elementos que conforman el índice y los va explicando sucintamente. Luego solicita que lean la última página donde están los cuadros estadísticos, indicando que observen el cuadro de Evolución del Índice de Calidad de Inserción Laboral. A través de algunas preguntas va guiando la lectura del cuadro. Los alumnos responden en función de la información que allí figura, pero tienen dificultad para interpretar de qué se trata. La profesora sigue adelante con la lectura del cuadro un poco más, luego redondea la idea diciendo que una lectura global de todos los datos indica que, más allá del nivel de educación, todos los segmentos empeoraron su situación laboral. Mientras los alumnos copian esto en sus carpetas, la docente hace una reflexión final: “Tener un título secundario o universitario, ¿es una garantía de conseguir empleo? No, hoy no es garantía de nada, pero ayuda.”

Profesora (...) ¿Qué entendemos por índice de calidad de inserción laboral? [Silencio] ¿Qué se lo que muestra este índice? [Silencio, los alumnos miran las fotocopias]

[La profesora escribe en el pizarrón: ICIL. 1. Condición (ocupado/desocupado); 2. Ingreso en \$ por hora; 3. Jubilación, obra social (seguridad social)/ Trabajo en negro; 4. La antigüedad en el empleo; 5. Beneficios sociales; 6. Duración de la jornada]

Profesora – [Mientras va anotando en el pizarrón] Ocupado o subocupado. Otro es el ingreso por hora, y el trabajo en negro. A ver, tipo de empleo. Una persona que tiene hace 20 años el mismo empleo, se supone que tiene cierta seguridad. Se supone. También los beneficios sociales. Son todos elementos del índice. Vamos a la última página [El cuadro de Evolución del Índice de Calidad de Inserción Laboral]. Veamos esto, las escalas del índice. Buena, muy buena, óptima, pésima, mala. Fíjense las columnas. El total de la PEA para 1992 era de 63.6 puntos. Si lo hacemos al 2003, ¿Subió o bajo?

Alumnos- Bajó

Profesora-- Bajó un 25. El total de la población que se adapta y busca trabajo empeoró su calidad laboral. ¿Se entiende? Bajó a una situación mala promedio. Ahora vamos a las filas que siguen, que están más oscuras. ¿Qué nivel fue el que más fue impactado?

Alumna- El de sin estudios

Profesora-- Del 50.7 al 50.1. ¿Bajó mucho?

Alumna- No se

Profesora-- Se mantuvo en su condición mala. Pero, fíjense con estudios universitarios completos, ¿Qué paso?

Alumna - Y... bajó.

Profesora-- ¿Y los que tienen estudios primarios completos?

Alumnos- Mal.

Profesora- Bajó de regular a mal. Si yo hago una lectura general según el nivel de educación, todos empeoraron su condición [los alumnos anotan en sus carpetas] Algunos más, otros menos, pero todos empeoraron. Por eso, el tener un título secundario o universitario, ¿Es una garantía de conseguir empleo? No, hoy no es garantía de nada, pero ayuda.

[Suena el timbre]

Profesora--Bueno, hoy nos han interrumpido. Yo les hago una fotocopia, que es para la clase del viernes que viene.

En este último tramo de la clase dedicado a la lectura del artículo surgen algunos de los problemas relacionados con la **comprensión lectora en las clases de geografía**⁴⁸. Por una parte, si la selección de contenidos implica considerar en forma integral problemas, conceptos, información y procedimientos, podemos decir que la profesora ha realizado una delimitación temática significativa y relevante. Sin embargo, en el plano pedagógico se presentan dificultades para trabajar la lectura comprensiva, principalmente por el tipo de fuente elegida y por las estrategias de lectura puestas en juego en la clase.

⁴⁸ Este tema ocupó una parte de la discusión de los docentes. La profesora GP hizo particular referencia al mismo en las Líneas 525-544 y 602-603 (Ver Anexo V)

En cuanto a la fuente elegida para analizar la relación entre pobreza y empleo en Argentina, se trata de un **artículo académico complejo** en el que se describe un modelo que representa la dinámica del mercado laboral -movimientos centrífugos, epicentro y niveles de inserción, proceso de dislocación, etc.- difícil de comprender, al menos en una primera lectura como propone la docente. Es decir, el artículo es interesante pero poco accesible para los alumnos.

En cuanto a las **estrategias de lectura**, las mediaciones que va realizando la profesora –interrupción de la lectura en voz alta para hacer aclaraciones- resultan insuficientes y luego, cuando se propone guiar la lectura de los datos estadísticos referidos al tema en cuestión, sus intervenciones inducen respuestas de **reproducción verbal de la información** del texto.

En consecuencia, si se ofrece a los alumnos un texto de cierta complejidad y extensión, es importante que al indicar la lectura, la docente anticipe algunas dificultades con las que se pueden encontrar. Por otra parte, la comprensión se ve restringida porque en el texto aparecen muchas palabras o expresiones “difíciles”, cuyo significado es evidente que no forma parte de los conocimientos previos de los alumnos, bien porque son nuevas (noción específicas del campo disciplinar, como dinámica expulsora, inserción laboral, calidades ocupacionales), bien porque son palabras cuyo significado es muy abstracto (proceso, sistema). Si la intención es que los alumnos comprendan el tema y que también incorporen estas palabras, éstas deberían ser redefinidas y re-trabajadas en clase (por ejemplo mediante estrategias tales como reiterar los términos en contextos de uso diferentes, dar ejemplos, definir, parafrasear, comparar, etc.). Por otra parte, cuando la profesora realiza aclaraciones o responde ella misma las preguntas, no trabaja con los alumnos estrategias para aprender a **resolver las dudas en forma autónoma**, por ejemplo, observando si el término Índice de Calidad de Inserción Laboral aparece definido en alguna parte del texto o en un recuadro, buscando en el artículo expresiones sinónimas que permitan inferir qué significa, o ver si es posible descomponer el término en partes para deducir su significado.

Finalmente, esta clase nos permite reflexionar acerca de algunas cuestiones, por ejemplo, ¿cómo enseñar a leer e interpretar información estadística? ¿Cómo enseñar qué es un dato y cómo se construye, tanto o más que la memorización de un número o porcentaje? ¿Cómo explicar la complejidad de factores estructurales que inciden en la calidad de vida de una población? En tal sentido, esta clase podría ser un **buen modelo para mostrar cómo un sólo dato puede convertirse en nudo para trabajar muchos contenidos** si se le da una adecuada articulación al tema. Sin embargo, aunque la docente muestra buen manejo de las herramientas para comprender la forma en que se produce la información, tiene dificultades para trabajar con los alumnos en el desarrollo de las operaciones involucradas en una correcta lectura de indicadores sociales, entre ellas **contextualizar la información** (el modelo político-económico de desarrollo, su génesis, características e impacto en el plano económico y social). Las referencias de contexto que realiza son poco precisas y evidencian cierta dificultad para articular una **explicación más rica y compleja del problema** (por ejemplo, luego de identificar las variables que mide un índice, haber hecho notar la diferencia entre procesos estructurales y coyunturales). Así, menciona “modelo global” pero no despliega sus características; o bien menciona temas vistos anteriormente “el modelo de industrialización” o “el modelo de ascenso social”, sin rescatar de allí elementos conceptuales para comprender la complejidad del problema planteado: el deterioro de las condiciones socio-laborales de la población.

El lugar de la lectura en las clases: qué se lee y para qué

Es sabido que la lectura es fundamental para el aprendizaje de las ciencias sociales porque permite a los alumnos **acceder a variados discursos y a información procedente de distintas fuentes**. A través de la lectura de textos, los alumnos se familiarizan con los conceptos, las explicaciones y los tipos de discursos específicos del área y, a partir de estas lecturas, progresivamente, van adquiriendo habilidades para establecer relaciones y jerarquizar conceptos, comparar diversas interpretaciones, realizar preguntas significativas, intentar respuestas provisionarias y construir explicaciones que integren las distintas dimensiones de la realidad social.

En las clases analizadas la lectura ha ocupado un lugar relevante. Los objetos de lectura son variados, **verbales y no verbales**: artículos periodísticos, libro de texto, artículos académicos, series estadísticas, imágenes satelitales, planos y mapas, fotografías. Las actividades que incluyen **lectura en voz alta** han sido recurrentes. Sin embargo, de acuerdo con el análisis realizado, a través de la lectura de las fuentes no se produce una adquisición satisfactoria de las habilidades mencionadas, porque pareciera que la comprensión lectora no es considerada un contenido a ser enseñado y por ende no se realizan actividades específicas que la propicien.

Este tipo de prácticas se vinculan con una tradición existente entre los docentes de geografía en la que se considera que desarrollar **la comprensión lectora es una tarea que compete a los profesores de lengua** o bien, que ha sido o **debiera haber sido adquirida en etapas anteriores de la escolaridad**. Por otra parte, presupone que el mero contacto de los alumnos con los textos, provoca automáticamente la comprensión y por tanto la apropiación de la información en ellos contenida. En consecuencia, no es casual que muchas veces no se tenga en cuenta la distancia que existe entre la información brindada por los textos y los conocimientos de sus alumnos. Dicho de otro modo, la selección de los textos debe procurar articular de modo adecuado la densidad conceptual, la complejidad temática, la cantidad de datos, de modo de no obturar la posibilidad de conectarse con ellos. Los textos deben plantear desafíos, pero a la vez éstos no deben ser irresolubles.

Finalmente, la presentación de guías de lecturas con preguntas y actividades orientadas a rescatar los aspectos relevantes de los temas estudiados, no evita **preguntas que conducen a una reproducción literal de fragmentos del texto**. En menor medida, aparecen preguntas que propician la búsqueda de la contextualización, la descripción de situaciones, la identificación de causas, las explicaciones multicausales, las relaciones entre distintas dimensiones de la realidad social, el interjuego de escalas, la identificación de los distintos actores involucrados, de sus puntos de vista e intereses, de los conflictos y de la correlación de fuerzas existente, la ubicación temporal y espacial, la identificación de consecuencias, el establecimiento de relaciones pasado-presente.

8.3 Conclusiones parciales: trabajo de aula y modelos de innovación

A partir del análisis de los programas y de las clases observadas, es posible encuadrar las experiencias de los docentes que participaron de la investigación en lo que podríamos denominar **paradigma de renovación pedagógica**, pero con dos modalidades diferentes. La distinción de estas modalidades surgen en atención a los resultados obtenidos en el capítulo anterior, esto es a la idea de que las innovaciones se montan sobre un sustrato de permanencia (tradiciones, saberes indiscutibles, métodos canonizados) y que confluyen en una epistemología práctica. La modelización que presentamos a continuación reconoce su inspiración en el trabajo de Evans (1989), aunque su estudio trata de las concepciones del maestro sobre la historia y su relación con la ideología y la orientación pedagógica. Rescatamos de la tipología de Evans dos de sus modelos: el del **docente relativista-reformador** y el del **docente ecléctico**, tomando aquellos atributos este autor refiere en su tipología sobre la concepción de conocimiento y los métodos de enseñanza, adaptándolos a la enseñanza de la geografía. Del cruce de esas categorías con los resultados del análisis realizado en este capítulo, surgen los dos modelos que hemos identificado: el de **innovación progresista** (asociado al tipo: docente relativista-reformador) y el de **innovación ecléctico-práctica** (asociado al tipo: docente ecléctico).

El caso del profesor A, lo encuadramos en el **modelo de innovación progresista**. Sus características son: desarrollo de un temario escolar renovado, organizado en Ejes temático-problemáticos y centrado en el estudio de casos de alta resonancia social, con fuerte apoyatura mediática (artículos periodísticos, videos documentales imágenes satelitales, fotografías). Organiza los contenidos en torno a ejes consistentes con la nueva agenda de contenidos escolares. Su preocupación central es dar a conocer los problemas del mundo y promover actitudes de compromiso social en los alumnos. Sus prácticas de enseñanza (modalidades de intervención y estrategias didácticas)

abarcen un elenco variado de actividades y recursos, incluyendo sus formas de evaluación, que privilegian la investigación. Utiliza un libro de texto que está contemplado en la selección de materiales curriculares innovadores presentada en el capítulo 2.

El caso de la profesora GP, lo encuadramos en el **modelo de innovación ecléctico-práctica**. Sus características son: desarrollo de un temario tradicional con incorporación de problemáticas sociales. Su preocupación central es cumplir con los objetivos de enseñanza, procurando seguir su programación (avanzar con los temas, lógica contenidista) y sus propósitos se refieren a la atención de las necesidades de los alumnos: interesarlos, motivarlos y tener en cuenta a las carencias derivadas de la situación socio-cultural. Sus prácticas de enseñanza son de tipo tradicional (clase expositiva) con apoyatura de material estadístico y fuentes académicas. Utiliza distintos libros de texto: combina tradicionales con innovadores.

En las conclusiones de esta tesis se presenta un cuadro que resume los elementos considerados en la tipología propuesta aquí (Cuadro 25, página 338).

CAPÍTULO 9 LAS CONCEPCIONES ASOCIADAS A LA INNOVACIÓN

Tal como hemos anunciado en el capítulo 2, donde se explicitan los alcances de la investigación, sus objetivos y metodología, se entiende que el estudio de las condiciones del cambio en el temario de la geografía escolar no debe limitarse a la identificación de las innovaciones curriculares que se llevan adelante como consecuencia de las acciones que externamente promovieron su adopción (capítulo 5). Tampoco a la sola contrastación de la agenda de temas que priorizan los especialistas y la que definen los docentes, o al análisis de las innovaciones que los docentes dicen introducir (capítulo 6 y 7) y cuyos alcances se verifican luego mediante análisis de programaciones y observaciones de clases (capítulo 8). Un análisis contextual que hace foco en el protagonismo del profesor, requiere otra “vuelta de tuerca”, es decir incorporar al estudio la interpretación las propias concepciones referidas a la innovación, porque las decisiones didácticas en materia de renovación de las prácticas de enseñanza –y por ende del temario escolar- están en buena medida orientadas por esas ideas.

En consecuencia, en este capítulo pondremos en relación los resultados obtenidos en las etapas anteriores con la perspectiva más amplia de innovación que subyace en las concepciones y prácticas de los docentes. En este sentido, se realizó un primer acercamiento a esas concepciones a través de algunas preguntas de la encuesta administrada al grupo inicial de 14 docentes de geografía. En ella se interrogaba sobre la innovación, entrando por una serie de preguntas referidas a los atributos de los llamados materiales curriculares innovadores. Se optó por esta forma indirecta de entrar al tema, averiguando cuál es la idea de innovación de los profesores no con preguntas en las que dieran cuenta de sus prácticas, sino solicitando definiciones acerca de lo que cada docente considera que puede ser un material curricular innovador. Se intentó así lograr que en las respuestas aparecieran los atributos de la innovación objetivados en algo externo a ellos.

Posteriormente, en la sesión de discusión que se mantuvo con el grupo de seis docentes, se profundizó en dicha concepción pero esta vez dando lugar a que aparecieran explícitamente los relatos de las prácticas. Se obtuvo, de esta manera, nueva información que nos permite, por una parte, contrastar las definiciones surgidas en la sesión con las ideas aparecidas en la encuesta, para así observar cómo los participantes reconstruyen conjuntamente la noción de innovación y detectar las tensiones surgidas en ese proceso. Finalmente, la sesión brinda nueva información que resulta clave para establecer algunas condiciones de la renovación del temario escolar.

A continuación se presentan los resultados obtenidos en las encuestas y posteriormente, en el apartado 9.2, los resultados obtenidos en la sesión de discusión.

9.1 La concepción de innovación en las respuestas a la encuesta

A partir del análisis de las respuestas dadas por los docentes a la encuesta, hemos logrado una primera aproximación a la concepción de innovación que maneja el profesorado. Las preguntas del cuestionario interrogaban sobre materiales didácticos innovadores, sobre el uso y/o elaboración de los mismos y sobre las principales dificultades que encuentran para ello.

Las respuestas de los docentes encuestados a la pregunta *¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?* han estado sesgadas hacia lo novedoso o atractivo de las fuentes de información que se aportan en clase para trabajar los temas (una historieta, una canción, un CD, una imagen satelital). Para un primer grupo de respuestas (siete encuestas), esta característica junto con el interés que pueda despertar en los alumnos, aparece como el atributo clave de un material innovador.

Complementariamente, algunas de estas respuestas han hecho referencia a sus potencialidades didácticas, en el sentido de favorecer un acercamiento al conocimiento atendiendo a criterios de significatividad pedagógica. También se caracterizan en contraposición con los materiales que se privilegian desde un paradigma pedagógico tradicional, por ejemplo el libro de texto.

“Creo que el empleo de temas musicales o historietas lo distingue de lo tradicional, ya que ese paradigma al ser más descriptivo no se involucra en los problemas de la sociedad como sí lo puede hacer un tema musical o una historieta de Quino, por ejemplo” (ED1)

“Un material didáctico innovador es aquel que, en primer lugar es útil y en segundo, despierta el interés de los alumnos por acceder al conocimiento de una manera diferente a la conocida. Los atributos que puedo reconocer en él son: es atractivo y novedoso, potente para la explicación, ser claro en la transmisión del conocimiento o la información, accesible” (ED2).

“Un material innovador sería el uso de CDs interactivos en el aula, lo cual requiere un salón adecuado para ello, lo que no es fácil de lograr en nuestras escuelas. Más allá de la innovación tecnológica creo que se puede ser innovador con tiza y pizarrón u otro recurso “tradicional”, depende de la significatividad que le demos al material y al contenido, se trata de que los alumnos logren reconocer el sentido de los mismos. Que no todo esté dado y ellos sean meros receptores pasivos, me interesa que puedan expresarse, enojarse o alegrarse fundadamente a partir de los contenidos y materiales que les aportamos (ED4)

“Lo definiría como aquel que es novedoso en cuanto a la manera de dar un tema. En donde el alumno pueda realizar análisis, extraer conclusiones propias y reflexionar sobre el tema” (ED5)

“Que trate temáticas actuales, interesantes para el alumno, que logren captar su atención y que sean dinámicos teniendo en cuenta las características de los adolescentes en la actualidad” (ED6)

“Para mí un material innovador, son los materiales de la vida cotidiana que utilizan los alumnos PC, videos, películas, no solo el uso del libro, de mapas o el pizarrón” (ED9)

“Me cuesta pensar en materiales innovadores, me parece que lo innovador es el tipo de propuesta didáctica. Uno puede utilizar materiales nuevos para hacer cosas tradicionales. Un material innovador podría ser aquel que generalmente no se usa en la enseñanza de la disciplina. Pueden ser libros de Historia o bien una colección de monedas que el profesor o la escuela tenga”. (ED12)

Un segundo grupo de respuestas (cinco encuestas), avanza sobre criterios de significatividad lógica y relevancia social que orientan las estrategias de selección de contenidos. Se entiende así que un material innovador es aquel que presenta información válida y relevante para abordar temas significativos del currículum. Los mismos han de presentar la información referida a los temas socio territoriales de la agenda escolar de manera problematizada y contextualizada aportando distintos puntos de vista en la comprensión y explicación de los problemas planteados. Complementariamente, en el plano del orden político y ético, se considera la diversidad y la pluralidad como atributo de los materiales innovadores, ya que brinda herramientas para el intercambio de ideas, el desmantelamiento de estereotipos y visiones etnocéntricas, contribuyendo así al ejercicio democrático.

“Me parece que un material didáctico innovador es aquel que reúne, para estudiar y analizar, a varios aspectos de la geografía, brindándole a cada uno la significatividad que tiene. En este punto creo que una buena forma de lograrlo es por medio de los estudios de casos”“(ED3)

“Creo que el nuevo material didáctico disponible para los profesores de geografía (al cual no acceden todos en la actualidad), brindan una buena oportunidad de renovación de contenidos, ya que la flexibilidad de programación que permiten los mismos, otorgan al profesor la posibilidad de “armar” programas interesantes y atractivos acordes a los objetivos perseguidos, al contrario de la rigidez que significan los programas tradicionales” (ED7)

“Un material innovador es aquel que toma una problemática como una consecuencia de una serie de procesos históricos, sociales, políticos. La innovación está en poder contextualizar, ver las diferentes causas incidentes, poder hipotetizar algunas soluciones posibles de acuerdo a las variables manejadas y dejar de lado el determinismo tradicional y la simple enumeración enciclopedista antigua. De esta manera se capta la atención y la curiosidad del alumno por entender las razones y poder, a partir de este conocimiento esbozar soluciones posibles de acuerdo a la información manejada” (ED8)

“Creo que un aspecto central es la posibilidad de ofrecer distintas lecturas o puntos de vista sobre un mismo problema, de manera tal que se estimulen distintas miradas que enriquezcan la comprensión del mismo. Otro aspecto podría ser la utilización combinada y complementaria de diferentes fuentes y soportes (texto, estadísticas, cartografía combinados con videos, pinturas, fotografías, piezas musicales, etc.) atendiendo a la desarrollada cultura visual y del “zapping” de los alumnos” (ED10)

“Cualquier material cartográfico que desafíe lo establecido por el Instituto geográfico militar. Cualquier material que perfore las visiones etnocéntricas y nacionalistas” (ED14)

Un tercer grupo de respuestas (dos encuestas) apunta a privilegiar, junto con los aspectos anteriores, aspectos pedagógico-didácticos que involucran también la cultura experiencial de los alumnos:

“Propuestas de actividades creativas basadas en el material. Muchos libros de Texto incorporan como actividad “Investiguen...” y no resulta útil. Presentación de conceptos que inviten a reflexionar sobre la realidad y a concientizar al alumno de su propia participación en ella. Integración del material de estudio con la realidad cotidiana del alumno. (Propuestas de actividades para unir ambas, que casi siempre discurren por vías inconexas) Actividades de evaluación de resultados de las propuestas mencionadas en el ítem anterior. Información actualizada. Textos concisos (si la redacción es muy extendida los alumnos no la leen). Exposición de casos concretos. Abundancia de imágenes” (ED11)

”Los atributos a tener en cuenta son justamente su mayor relación con hechos que involucran al alumno en el mundo de hoy, aunque como dije antes, son escuetos, con información parcial, aunque esta situación me deja abierta la puerta para que los alumnos consulten de otras fuentes de información (libros específicos en el tema, Internet, diarios, revistas etc.) y me permite evaluar como el alumno puede hacer una selección de los contenidos investigados” (ED13)

Acerca del uso de materiales innovadores en las clases de geografía, a la pregunta *¿Emplea materiales innovadores?* buena parte de las respuestas han develado una idea restringida de innovación, por ejemplo entendiéndola como sinónimo de nuevas tecnologías. Desde esta concepción, afirman utilizar distintos recursos electrónicos, destacándose

la bajada de información de Internet a través de distintas páginas Web – aunque no se especifica cuáles son las que se consultan- o bien CD-ROM y atlas electrónicos -que tampoco se especifican- tanto para preparar las clases como para el trabajo en el aula.

Los docentes que afirman no emplear materiales en soporte electrónico refieren la falta de equipamiento o de conectividad como principal obstáculo, además del desconocimiento acerca de las potencialidades de su uso, o bien cierta desconfianza respecto de la calidad de los contenidos. Por otra parte, la necesidad de contar con espacios físicos adecuados para trabajar con TIC's, la cantidad de alumnos por clase y el problema de la "indisciplina", aparecen como limitaciones importantes a la hora de introducir estas innovaciones.

“No los empleo, debido a que no tengo Internet en mi casa y muchas veces los espacios institucionales no ayudan a emplear esos materiales” (ED1)

“No utilizo materiales en soporte electrónico porque no hay disponibilidad de soporte técnico en el aula, o no los conozco ni sé sus potencialidades áulicas (en el caso de CDs debería haber más difusión y accesibilidad a los mismos) Lo que más utilizo son las páginas Web como fuente de información, tanto durante el desarrollo de una clase o como material de soporte. También que ellos preparen sus trabajos monográficos en distintos soportes, en un trabajo conjunto con la materia Informática.(ED4)

“No todas las escuelas cuentan con estas posibilidades o a veces los grupos de trabajo no lo permiten porque son muy numerosos o no tienen el nivel adecuado o son muy indisciplinados. En mi caso particular los empleo en una de las escuelas que cuenta con buen equipamiento y el nivel adecuado entre sus alumnos. Puedo utilizar Página Web, CD y Atlas electrónicos (ED6)

“Sí los empleo para realizar algunos trabajos específicos, por ejemplo, los mencionados "Estudio de caso", pero prefiero primero ver la información a utilizar ya que muchas veces la información que se obtiene por Internet no es clara, tiene muchos errores y es muy difícil conseguir quién se hace cargo de esta información. En caso de no haber chequeado antes la información siempre hacemos una lectura general y luego realizamos la crítica de su validez, algunas veces sin necesidad de intervención por parte mía y a veces con cierta necesidad de inducción. (ED8)

“Películas, PPS [presentación en power point], videos, páginas Web. Trato de emplearlos siempre, pero no se dan siempre las circunstancias, por los equipos de las

escuelas o porque se pierde mucho tiempo trasladando los alumnos de una punta de la escuela a la otra para poder ver un video o usar la PC. “ (ED9)

“No utilizo materiales innovadores porque sólo una mínima parte de cada curso posee los elementos para utilizarlos, son pocos los alumnos que bajan informaciones de Internet.” (ED11)

“Sí, promuevo el uso de NT [nuevas tecnologías], sobre todo planteando consignas que estimulan la búsqueda hipertextual. Esta búsqueda la realizan los alumnos en sus casas. Los intercambios posteriores suelen ser muy enriquecedores ya que cada alumno aporta cosas distintas.” (ED12)

Un segundo grupo de respuestas, en las que se afirma trabajar con materiales innovadores, los entiende en un sentido más amplio, es decir abarcando los distintos soportes en los que se presentan las propuestas didácticas más renovadoras: impreso, audiovisual y electrónico.

En este grupo de respuestas se estaría considerando que la innovación involucra fuertemente la actualidad del contenido de enseñanza y en tal sentido la información periodística ocupa un lugar relevante como fuente o material de trabajo innovador (se mencionan publicaciones periodísticas como *Le Monde Diplomatique*). En una de las respuestas se alude a la llamada *virtualidad artística-creativa* como criterio para la selección de contenidos (Pérez Gómez, 1999), ya que la docente hace referencia a la posibilidad de ofrecer al alumnado un acercamiento al mundo de lo posible, a través de la producción artística.

“El uso del CD, textos, videos, sobre todo para el estudio de casos sobre problemas socio territoriales (ED2)

“Lo que utilizo con mayor frecuencia es el texto, y son innovadores porque de esa manera presento los estudios de casos. Son guías de estudio, elaboradas por mi. En algunos casos utilizo videos y audios. El resto de los materiales mencionados, como ya mencioné, no los utilizo por la dificultad de acceder a ellos, ya sea por que son inexistentes dentro de la institución o del barrio mismo o por la burocracia institucional”. (ED3)

“No en este momento, ya que trabajo en una escuela de enseñanza media a distancia y soy Profesor Tutor. Solo tenemos una guía de estudio para el alumno”. (ED5)

“Sí, empleo material de la Web, artículos de diarios, de Le Monde Diplomatique, de revistas especializadas y todo aquello que sirva para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje”. (ED7)

“En general trato de incorporar los diferentes puntos de vista para el análisis de los problemas, mediante textos, historias de vida, análisis histórico de los problemas planteados, etc. La combinación de distintos medios y soportes resulta más complicada por varios motivos, aunque el principal es el tiempo que como docente puedo dedicar a la preparación de estos materiales. No es frecuente encontrar en el mercado textos que sugieran el acompañamiento de videos, o el análisis de obras de arte, o que remitan a páginas Web con algún propósito didáctico (si aparecen estas referencias suelen ser como datos complementarios, pero no aparecen involucradas en la propuesta didáctica)” (ED10)

“Material cartográfico, libro de texto y otras fuentes bibliográficas de consulta, pues creo que el texto secundario brinda información escueta y parcializada de los distintos temas, también utilizo material periodístico (diarios, revistas); atlas (mundiales, de argentina, Le Monde Diplomatique), apuntes de mi autoría, estudios de caso, material fílmico (videos)” (ED13)

“A veces, cuando existe interés grupal y condiciones institucionales; por ejemplo libros de texto chilenos sobre la Patagonia”. (ED14)

Acerca de los obstáculos para la selección y/o elaboración de materiales didácticos, en las respuestas e la pregunta *“En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?”*, aparece como un denominador común la “falta de tiempo”. En efecto, diez docentes señalan que la principal dificultad para preparar o seleccionar los materiales didácticos se vincula con el problema de la intensificación del trabajo docente en la escuela secundaria.

“Principalmente el tiempo para elaborarlas”. (ED1)

“La principal dificultad es el escaso tiempo del que uno dispone.”(ED2)

“Para mí, la principal dificultad es el tiempo, sabrá usted mejor que yo como es la vida de un docente, muchas veces no tengo el tiempo que me gustaría tener para

dedicarme a leer todas las fuentes, seleccionar, adaptar y elaborar los materiales.”
(ED3)

“La falta de tiempo para madurar las ideas y consultar más bibliografía.”(ED4)

“A veces cuesta recopilar información sobre los temas que se quieren dar.”
(ED5)

“Mi falta de tiempo, debido a la cantidad de horas de trabajo que necesito llevar adelante. La falta de apoyo de parte de las escuelas o del sistema educativo que no brinda tiempo al docente para esta tarea.” (ED6)

“la falta de tiempo, ya que lleva mucho tiempo la selección y el armado de un material propio de trabajo aunado a que las circunstancias varían en el paso del tiempo y un material preparado para un año, al año siguiente pierde validez.” (ED8)

“Si el docente no dispone de tiempo para buscar nuevo material bibliográfico, gráfico, acceder a videos especializados, etc., la tarea se dificulta.” (ED10)

“Fundamentalmente, falta de tiempo.” (ED11)

El tiempo y cuestiones de índole económica. (ED12)

La falta de tiempo es un problema recurrentemente expuesto. Precisamente la intensificación del trabajo docente y la balcanización de la enseñanza secundaria (que conlleva un trabajo docente en solitario y escasamente cooperativo), viene siendo muy estudiado por quienes se ocupan de analizar las posibilidades del cambio en la escuela secundaria en otras latitudes. Por ejemplo, Hargreaves sostiene en una investigación basada en entrevistas a profesores del secundario que *“se encuentran sobrecargados, experimentan una intolerable sensación de culpabilidad, su trabajo se intensifica y la falta de tiempo ejerce sobre ellos una presión despiadada”* (Hargreaves, 1996: 21). Por lo que no duda en afirmar, junto con Fullan, que pensar las innovaciones como solución al problema de la balcanización debe ser considerado de manera muy cuidadosa, ya que en muchos casos las innovaciones en el currículum y en otros campos no están haciendo más manejable el trabajo del profesorado, sino empeorándolo (Hargreaves y Fullan, 1997).

Al problema de la sobrecarga o de la intensificación del trabajo docente, se suma el del control burocrático, puesto que como cada vez se demandan más cosas a la escuela, los docentes experimentan en una situación de agobio y de creciente malestar. A ello se suma la gran cantidad de normas, decretos y controles burocráticos que restan tiempo para la reflexión pedagógica y la atención al alumnado. En síntesis, la falta de apoyo institucional, los bajos presupuestos, los escasos recursos y en general el poco apoyo a la labor docente (Carbonell, 2002) son, en conjunto, las problemáticas que se desprenden de las respuestas siguientes:

“La gran carga horaria y cantidad de alumnos, los costos que puede representar su elaboración y transmisión, el escaso material didáctico que poseen las escuelas, etc.” (ED2)

“Debido a la gran amplitud, variedad y cambio a los que están sujetos nuestros contenidos se nos hace difícil encontrar la bibliografía adecuada y actualizada, para procesarla y posteriormente bajarla al aula” (ED4)

“La falta de apoyo de parte de las escuelas o del sistema educativo que no brinda tiempo al docente para esta tarea.” (ED6)

“La principal dificultad radica en la disparidad de criterios que hay en las instituciones educativas en cuanto a la labor educativa; disparidad que viene reflejada en la incoherencia de algunos diseños curriculares y sobre todo en el “miedo” o desconfianza a la renovación o al cambio, que muchas veces se manifiesta en el desarrollo de programas poco actualizados o descontextualizados y sobre todo poco significativos para los alumnos y para el docente que los enseña.(ED7)

“El acceso a los materiales, lo cual supone disponer de diversos materiales y también del tiempo necesario para seleccionar o elaborar nuevos materiales de enseñanza. Si la biblioteca de la escuela no tiene una buena provisión o si el acceso a Internet es limitado, las posibilidades de desarrollar materiales disminuyen sensiblemente. (...) Esta es mi experiencia, muchas veces tengo ideas que me gustaría desarrollar pero me encuentro con este tipo de limitaciones.” (ED10)

“No existen condiciones institucionales que promuevan la articulación de propuestas innovadoras. Predominan la mediocridad, la burocracia y la demagogia que vacían las aulas y desalientan a los docentes comprometidos. (ED14)

Los docentes encuestados tienden a valorar las innovaciones como recursos atractivos y novedosos -preferentemente en formato TIC's- que favorezcan la motivación. En menor medida, se los entiende como productos pedagógicos y culturales, portadores y vehiculizadores de contenidos curriculares, definidos en función de determinadas finalidades educativas y de determinados paradigmas pedagógicos.

Desde una concepción restringida de la innovación, aparece como principal obstáculo en su adopción la falta de espacios físicos adecuados para trabajar con TIC's, la excesiva cantidad de alumnos por clase y el problema de la indisciplina.

En las respuestas de las encuestas se desprende que la adopción de materiales curriculares innovadores no está tan difundida, a pesar de la importante oferta que existe en circulación, por desconocimiento de la misma, pero también por la carencia de criterios que orienten la búsqueda y selección de las propuestas más innovadoras que puedan adaptarse a las necesidades de enseñanza de cada docente

Desde el enfoque contextual de la innovación adoptado, en el que se considera al docente como actor clave del cambio, las respuestas evidencian que los factores que obstaculizan la adopción de innovaciones y que atañen tanto a la cultura docente, como a las condiciones en que el profesorado realiza su oficio, son en buena parte aquellos señalados por Hargraves y Fullan (1997) y por Carbonell (2002).

Por una parte, más allá de la predisposición al cambio, la ausencia de unas condiciones indispensables para que el docente alcance mayor autonomía y se involucre en procesos renovadores estaría limitando la adopción de innovaciones. Las deficiencias en la formación inicial de los profesores, el peso de los paradigmas pedagógicos tradicionales, los escasos espacios de reflexión y de trabajo colaborativo, estarían en la base del problema.

La intensificación del trabajo docente y el control burocrático es otro de los obstáculos que se desprende del análisis de las respuestas a la encuesta. En efecto, cada vez se le demanda más cosas a la escuela y al

profesorado, lo que conlleva un agobio y un aumento del malestar docente, que resta energías para la reflexión pedagógica, el trabajo cooperativo y la adopción de innovaciones.

Finalmente, el escaso acompañamiento de las administraciones educativas y en general los magros recursos con los que se cuenta, sumado al insuficiente apoyo institucional hacia la labor docente, serían asimismo, situaciones que desalientan la adopción de innovaciones

9.2 La concepción de innovación en el relato de las prácticas

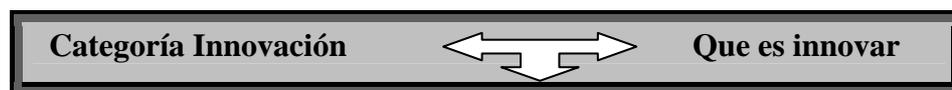
La idea de este apartado es analizar cómo los propios profesores experimentan el fenómeno de la innovación, con el propósito de obtener nuevos elementos en la interpretación de las condiciones del cambio desde la perspectiva del actor. Es decir, interesa indagar los significados y valores que los docentes, a través de sus experiencias, atribuyen a hechos, situaciones, personas que impulsan u obstaculizan procesos de innovación educativa. El análisis nos conduce a una mayor comprensión desde el marco de referencia de los actores y desde los propios escenarios escolares, mediante las respuestas que enlazan con las propias experiencias personales en situaciones de enseñanza específica. Adicionalmente, consideramos que esta forma de participación de los docentes en la investigación contribuye también a que los profesores cobren conciencia de sus actitudes y concepciones, lo que favorece la predisposición a producir determinadas innovaciones.

El objetivo aquí es mostrar cómo los docentes redefinen la innovación y cómo se perciben aquellos factores que motivan, fomentan o impulsan acciones innovadoras. Por lo tanto, se trata de reconstruir el concepto desde la perspectiva de los participantes, generando un espacio de discusión en el que afloren sus concepciones acerca de la innovación. Este momento de análisis permite describir como los docentes categorizan la innovación (*hablar sobre*), atendiendo tanto a sus

definiciones explícitas (*para mí innovación es....*) como implícitas (las ideas asociadas a factores que promueven y que obstaculizan la innovación). Hemos analizado estas definiciones e ideas agrupándolas en dos planos que resultan operativos en función de los objetivos de la investigación: **(1) qué es innovar** (atributos que definen la categoría) y **(2) cuáles son las condiciones para el desarrollo de prácticas innovadoras** (especificaciones referidas a los alcances, en función de factores que las impulsan y factores que las restringen).

En cuanto al primer plano de análisis, es decir **(1) atributos que definen la innovación**, el siguiente cuadro registra las frases surgidas en la sesión de discusión que tematizan la categoría. Se presentan en el orden en que fueron apareciendo a lo largo de la conversación.

Cuadro 23 Frases que tematizan la categoría innovación



Frases que tematizan la categoría
Renovarse (L. 26-31-678-718). Evitar el fracaso (L.53).
Incorporar algo totalmente distinto (L.72).
Llegar a hacer un trabajo sostenido (L.359).
El placer del docente (L.409). Dar lo que crees y lo que podés (L. 451).
Búsqueda de nuevas alternativas (L.679).
Nuevas estrategias de comunicación (L.682).
Permitirnos la posibilidad de ensayo (L.690).
Puede ser con tiza y borrador (L.695).
Tener nuevos criterios de problematización (L.697).
Capacitarse continuamente (L.705).
No angustiarse y tratar de ver cómo se logra (L.708).
Transformación de contenidos, estrategias, criterios y evidentemente de los enfoques con los que damos la materia (L.718-720).
Tiene que ver con el compromiso profesional (L.736).
Tener en cuenta qué es lo que se espera de la materia (L.763).
Cuidar que no se desprestigie la materia (L.778).
Búsqueda permanente de mejorar la enseñanza(L802).
Sentirse mejor con uno mismo (L. 802).
Animarnos a buscar herramientas novedosas (L.805). Animarnos a revalorizar las herramientas tradicionales (L. 806).
Cambio para divertirme (L.831). Tiene que ver con uno (L.863).
Dar algo significativo al chico (L. 864). Tiene que ver con el grupo (L.868).
Ver constantemente qué se puede dar (L.873).
Una reflexión de la propia práctica (L. 874). Criticarse (L.878).
Estar buscando el cambio (L.890). Es buscar, estar continuamente buscando (L.893).
Búsqueda con un objetivo pedagógico claro, siempre con un objetivo (L.899-919-922).
Pasa por el acercamiento a los temas (L.941).
Problematizar los contenidos (L.943).
Evaluar a uno mismo (L.976). Está en el ser del profesor (L.1275).
Seguir pedaleando contra el viento (L.1279):
Enseñar lo que me gusta (L.1341). Es tener compromiso, es convicción (L.1373).
Es actualizarse (L.1593). Abrir la cabeza a las cosas nuevas (L.1603).
Compartir con otros colegas (L.1764). Autoevaluarse (L.1870).

Cuando hablamos de innovación, renovación o mejora educativa estamos refiriéndonos a cuestiones de resonancia social, educativa y también conceptual y analítica. Pero uno de los primeros problemas con los que nos topamos y que hemos señalado en el marco de referencia, es que se trata de términos densos y difusos al mismo tiempo, relacionados entre sí, pero también independientes. Son palabras controvertidas -no son simples conceptos técnicos- que están saturadas de significados sobre los que se proyectan visiones de lo que debe ser la educación y cómo debería desarrollarse. Por ello, son nociones que resultan difíciles de precisar si no se ponen en relación con cuestiones más sustantivas, como las que nos preocupan en esta investigación. Estas son, las innovaciones en la enseñanza referidas a concepciones pedagógicas, finalidades educativas, contenidos de enseñanza, su selección y organización.

Más allá de cualquier juego de palabras, reconocemos que para realizar este análisis hay que considerar que nos encontramos en un territorio cargado de significados y relaciones que remiten, por una parte, a sistemas de valores y referencias (creencias, paradigmas pedagógicos) y, por otro, a los múltiples factores implicados en el nivel de las prácticas (Escudero, 1999).

En cuanto a los significados y relaciones que refieren a los sistemas de valores y referencias, la innovación educativa incorpora como atributo la renovación, la actualización, la novedad y la búsqueda del cambio. Las frases que tematizan la categoría otorgando ese sentido ocupan un lugar destacado en los dichos de los docentes. Como señalamos en el marco de referencia, estos rasgos suelen estar presentes en la mayoría de las definiciones del término innovación que la identifican como la introducción de **algo novedoso o diferente** y también como la situación de apropiación, por parte del sujeto, de una innovación ya existente, incluyendo esa novedad en su repertorio de acciones (por ejemplo: *incorporar algo totalmente distinto, nuevas alternativas, nuevos criterios, herramientas novedosas, renovarse, actualizarse, búsqueda permanente, abrir la cabeza a las cosas nuevas*)

En segundo lugar, en el cuadro aparecen menciones que remiten a otro aspecto de las innovaciones, esto es que la innovación adquiere

significado en el **contexto** en que se introduce y que no es la mera introducción de lo nuevo, sino que se vincula con **procesos más o menos deliberados y sistemáticos**, por medio de los cuales se intenta introducir los cambios educativos (*búsqueda con un objetivo pedagógico claro; siempre con un objetivo; llegar a hacer un trabajo sostenido; la reflexión de la propia práctica; compartir con otros colegas; tener compromiso, convicción*) que no necesariamente requieren la incorporación de sofisticados recursos como las TIC's, por ejemplo (*puede ser con tiza y borrador; revalorizar las herramientas tradicionales*). En estas expresiones, aparece un matiz interesante en relación con lo nuevo, esto es, también se tematiza la innovación como la reformulación de "lo viejo" o lo tradicional.

En tercer lugar, y como se señala en el marco de referencia, la mejora es otro término utilizado para nombrar formas específicas del cambio en el contexto escolar (Escudero, 1999; Hargreaves y Ryan, 1999; Hopkins, 1998, Stoll y Fink, 1999) y que van más allá de la introducción de una transformación intencional (*evitar el fracaso; búsqueda permanente de mejorar la enseñanza*), se focaliza en la escuela y aglutina iniciativas relacionadas con el **cambio curricular** (*transformación de contenidos, estrategias, criterios y evidentemente de los enfoques con los que damos la materia; nuevo acercamiento a los temas; problematizar los contenidos*) y la **formación docente** (*capacitarse continuamente; evaluarse a uno mismo; actualizarse; autoevaluarse*).

Otra idea que los autores rescatan en relación con el comportamiento innovador, es que el mismo implica una **ética profesional**, es decir a aspectos de orden deontológico, y una **ética vocacional** que se refiere a la intensidad y autenticidad con que se vivencia la profesión (Rivas Navarro, 2000; Hopkins, 1998, Escudero, 1999, Bolívar, 1998) Esta dimensión aparece tematizada en expresiones tales como: *compromiso profesional, tener en cuenta qué es lo que se espera de la materia; cuidar que no se desprestige la materia, es una reflexión de la propia práctica; criticarse*, que refieren a categorías de índole ético-profesional (cumplir con el deber de la función docente); mientras que otras expresiones como: *placer del docente; dar aquello en lo que crees; dar lo que podés; no angustiarse y tratar de ver cómo se logra; sentirse mejor con uno mismo; animarnos; divertirme; tiene que ver con uno; ver constantemente*

qué se puede dar, refieren a categorías de índole ético-vocacional en el sentido de intentar ser fiel a la vocación y a la propia vida. En ambos casos, las frases seleccionadas connotan una preocupación que va más allá de en qué y cómo innovar y consideran el desafío moral e intelectual que conlleva comprometerse en el cambio (Fullan, 1997). En estas frases los docentes incorporan el sentido o propósito que los lleva a mejorar sus prácticas, explicitando valores y compromisos de índole ético-vocacional.

En cuanto a los significados y relaciones que refieren a los múltiples factores implicados en el nivel de las prácticas, a continuación avanzaremos en (2), esto es en el análisis de las **frases que tematizan las condiciones para el desarrollo de innovaciones**.

Estas frases surgen en la sesión de discusión a manera de atributos que especifican, en el nivel de las prácticas, los alcances de la innovación. Los hemos dividido en dos grupos: situaciones asociadas al desarrollo de innovaciones y situaciones que operan como obstáculos en el desarrollo de innovaciones. Al igual que en el cuadro anterior, se presentan en el orden en que fueron apareciendo a lo largo de la conversación.

Situaciones asociadas al desarrollo de innovaciones

La conexión con la realidad (L.112)
Dar en la tecla con el tema que interesa a los chicos (L.137)
Temas que toquen directa o indirectamente a los alumnos (L.151)
Que los alumnos no se incomoden (L. 164)
Que la geografía los haga pensar, y entender los porqués (L.172)
Notar que los alumnos están interesados en saber lo que les pasa (L.231)
Desmitificar imágenes prejuiciosas respecto de la pobreza (L.320)
Trabajar en valores (L.324)
Seleccionar problemáticas que vengan de los chicos (L. 329)
Como la sociedad los excluye, dar herramientas para que salgan de eso (L. 343)
Que comprendan lo que les pasa y porqué les pasa (L.345)
Nuestra materia puede ser una pequeña luz (L. 358)
Interpelar a lo alumnos (L.438)
Que los alumnos puedan leer un texto del diario e interpretarlo (L.592)
Que vos armes los temas (L.455)
Tenés que estar permanentemente actualizado (L. 459)
Saber hacer una buena pregunta (L.619)
Poner en práctica los nuevos recursos multimedia (L.689)
Utilizar videos o música (L.643)
Incorporar la cultura de lo visual (L.650)
Humildad para capacitarse continuamente(L.704)
Animarse a otros vínculos afectivos con los alumnos (L.804)
Cambiar los temas cada año (L.831-856)
Atender a las necesidades de los grupos y a que los grupos cambian (L. 844)
Los recursos ayudan, pero importa la significatividad para el alumno (L.864-868)
También es la forma de evaluar (L.960)
Ser acompañado por otras asignaturas (L.1013)
Plantear los problemas que suceden en la escuela y armar proyectos (L.1151)
Tener horas institucionales (L.1155)
Que la escuela pague horas institucionales para preparar las clases, para corregir (L.1221)
Trabajar con la autoestima de los chicos (L.1335)
Tener en la propia formación docentes innovadores como ejemplo, como modelo (L.1533)

Situaciones que operan como obstáculos en el desarrollo de innovaciones

Choque entre profesores (L.126)
El facilismo frena a la escuela (L.215)
Chicos muy violentos que cuesta dominar, cursos problemáticos (L.259)
La cantidad de temas que tenemos que dar en tan poco tiempo (L.350)
Variada oferta de materiales y ninguno se adecua a lo que está en el programa (L.518)
Los alumnos no saben leer, no saben escribir (L.528)
Los alumnos no saben interpretar textos, si tienen una idea no pueden escribirla (L.533)
La mayor traba es que no entienden lo que leen (L.543)
Dificultades en la implementación por un tema económico (L.685)
No estar capacitado para abordar temas (L.747)
El contexto de deterioro económico en el que vivimos (L.810)
La situación actual del docente no jerarquizado por nadie, ni por la familia, somos los depositarios de la bronca social (L.812)
Aislamiento en la escuela (L.1017)
Formación heterogénea de los docentes y posturas epistemológicas muy variadas que hacen difícil aunar criterios (L.1048)
Jefe de departamento formado en la antigua escuela (L. 1071)
El directivo tiene que dejar de ser un mero burócrata porque es el que articula, da los lineamientos(L.1075)
Las diferencias que hay en los enfoques es un obstáculo (L.1096)
Diferentes profesores, diferentes posturas, diferentes programas (L.1104)
No conocer las otras ramas de la geografía (L.1162)
No cambiar porque no se conoce otra cosa (L.1174)
El tiempo que te lleva (L.1189)
Es más trabajo (L.1197); Es cómodo recurrir a lo que ya sabés (L.1199)
La situación económica hace que los docentes cada vez tengan que tener más horas (L.1213); Te queda el fin de semana para preparar clases, corregir (L.1218)
Un sistema educativo que sigue siendo tan pesado, burocrático, estructurado (L.1227)
No hay sala de profesores (L.1237)
No nos conocemos con los otros profesores, no tenemos comunicación entre nosotros (L.1260)
Que la innovación se sostenga con la voluntad del docente (L.1270)
Aislamiento (L.1293)
Profesores que estigmatizan a los alumnos (L.1304 a 1328)
La formación inicial no nos sirvió para nada (L.1446)
Sin capacitación no se puede innovar (L.1473)

Una lectura global de estas frases nos confirma que la innovación aparece como un vocablo útil cuando se habla de **aspectos operativos del cambio**. En este sentido, se observa que el concepto ha sido incorporado en el imaginario de los docentes y lo utilizan para referirse a las acciones emprendidas por ellos revelando un **componente práctico** muy acusado (por ejemplo: *poner en práctica los nuevos recursos multimedia; utilizar videos o música; seleccionar problemáticas que vengan de los chicos; cambiar los temas cada año; permitirnos la posibilidad de ensayo; buscar nuevos temas; es la forma de evaluar; tener horas institucionales; sin capacitación no se puede innovar*).

Por otra parte, en estas frases aparecen cuestiones correspondientes a diferentes planos, que si bien se encuentran imbricados, a los efectos analíticos podríamos agrupar de la siguiente manera:

El plano pedagógico, que incluye la selección de los contenidos y su organización, las estrategias de enseñanza y los recursos o materiales empleados en el trabajo de aula.

El plano socio-institucional, que incluye aspectos del contexto socio-económico (carencias y dificultades derivadas del entorno socio-cultural), del contexto institucional (población que atiende, localización del establecimiento, etc.) y cuestiones organizacionales y de gestión curricular (divisiones departamentales, acompañamiento de los directivos, conformación de equipos docentes, organización de los tiempos y espacios escolares, entre otras).

El plano del desarrollo profesional, que incluye cuestiones relativas a la valoración y autorrealización del docente y a la formación pedagógico-disciplinar tanto inicial como continua de los profesores.

En relación con el **plano pedagógico**, se destacan distintos asuntos. Por una parte, la necesidad de permanente actualización para trabajar contenidos referidos a la agenda socio territorial contemporánea y las dificultades para realizar las elecciones temáticas más adecuadas de acuerdo con un enfoque renovado (paradigma pedagógico crítico). A ello se vincula otra cuestión: contar con las herramientas didácticas

necesarias para seleccionar los materiales de trabajo escolar más adecuados, esto es, atendiendo simultáneamente al criterio de relevancia social de los contenidos y al criterio pedagógico que involucra la significatividad para el alumno y las particularidades de cada grupo escolar.

Otro aspecto destacado se refiere al lugar de la lectura y la escritura en las clases de geografía. Los docentes señalan que en el trabajo con nuevas y variadas fuentes el principal obstáculo es la dificultad de los alumnos para leer y comprender la información que les proveen (*Los alumnos no saben leer, no saben escribir; los alumnos no saben interpretar textos; si tienen una idea no pueden escribirla; la mayor traba es que no entienden lo que leen*). Los docentes consideran que la comprensión lectora es una competencia que debiera haber sido adquirida en etapas anteriores de la escolaridad, o bien que fundamentalmente corresponde ser trabajada en las clases de lengua. Sin embargo, reconocen que también ellos deberían asumir su enseñanza, por lo que realizan actividades mediante las cuales intentan propiciar la comprensión lectora (*Que los alumnos puedan leer un texto del diario e interpretarlo*).

La preocupación por el desarrollo socio-afectivo del alumno (Rivas Navarro, 2000) es otro aspecto que se desprende del elenco de cuestiones surgidas en la sesión de discusión. Preocupación que se objetiviza en numerosas expresiones. Por una parte, en las que se apunta a optimizar el aprovechamiento académico del alumno, visualizando el desarrollo del currículum como fuente de enriquecimiento y de desarrollo personal (futuro profesional, social y vital de los alumnos), por ejemplo: *que la geografía los haga pensar, y entender los porqués; desmitificar imágenes prejuiciosas respecto de la pobreza; trabajar en valores; como la sociedad los excluye, dar herramientas para que salgan de eso; que comprendan lo que les pasa y porqué les pasa; nuestra materia puede ser una pequeña luz, trabajar con la autoestima de los chicos*.

La preocupación por este desarrollo se objetiviza también en un conjunto de expresiones que se refieren a las necesidades afectivas y de inserción social de los jóvenes. Son frases que incluyen el interés por sus problemas, dificultades o carencias personales derivadas del entorno

socio-cultural. De acuerdo con algunos de sus dichos, se realizaría mediante la selección de temas y actividades en la línea de la compensación educativa, del desarrollo de proyectos socio-comunitarios. Por ejemplo *dar en la tecla con el tema que interesa a los chicos; seleccionar temas que toquen directa o indirectamente a los alumnos; que los alumnos no se incomoden; notar que los alumnos están interesados en saber lo que les pasa; seleccionar problemáticas que vengan de los chicos; interpelar a los alumnos; plantear los problemas que suceden en la escuela y armar proyectos; animarse a otros vínculos afectivos con los alumnos:*

En el **plano socio-institucional**, se destacan cuestiones de distinta índole y la mayoría de ellas aparecen en el cuadro donde se presentan las frases que tematizan los obstáculos a la innovación. Una primera cuestión se refiere a las condiciones vinculadas con la falta de trabajo cooperativo en las escuelas y de espacios institucionales que lo promuevan o al menos lo garanticen. Aquí es notable la cantidad de menciones relacionadas con la dimensión epistemológico-disciplinar, en el sentido que para los docentes de este grupo, el hecho de trabajar en instituciones donde al amparo de la llamada autonomía, conviven distintos enfoques o paradigmas pedagógicos, se visualiza como un obstáculo serio a la innovación, entendida también como necesidad de aunar criterios entre los docentes de la institución y realizar un trabajo más articulado.

En efecto, expresiones como las siguientes están dando cuenta del problema: *Formación heterogénea de los docentes y posturas epistemológicas muy variadas que hacen difícil aunar criterios; jefe de departamento formado en la antigua escuela; las diferencias que hay en los enfoques es un obstáculo; diferentes profesores, diferentes posturas, diferentes programa; no conocer las otras ramas de la geografía; no cambiar porque no se conoce otra cosa.* Esta situación produce conflictos entre los docentes, como los que se describen en las siguientes frases: *choque entre profesores; aislamiento en la escuela; el directivo tiene que dejar de ser un mero burócrata porque es el que articula, da los lineamientos; que la innovación se sostenga con la voluntad del docente; aislamiento.*

Otras situaciones institucionales que aportan al problema de la falta de trabajo colaborativo en las escuelas y al aislamiento en el que los docentes desarrollan su tarea, se vinculan también con distintos problemas que hacen a la precariedad de las condiciones de trabajo: *no hay sala de profesores; no nos conocemos con los otros profesores, no tenemos comunicación entre nosotros dificultades económicas; el contexto en el que vivimos; la situación actual del docente no jerarquizado por nadie, ni por la familia, somos los depositarios de la bronca social; la situación económica hace que los docentes cada vez tengan que tener más horas; te queda el fin de semana para preparar clases, corregir.* Aparecen entrelazadas cuestiones referidas al deterioro de las condiciones de trabajo (bajos salarios, sobrecarga) con las de valoración de la profesión, que van más allá de una insuficiente retribución económica a la labor docente y que incluye la falta de reconocimiento social y cierto desprestigio de la profesión docente.

En relación con el contexto económico-social, muchas de las expresiones anteriores, y otras que fuimos presentando en distintos momentos del análisis -especialmente las que se explicitan los problemas de la enseñanza en un contexto de pobreza- , dan cuenta de una percepción generalizada de creciente pérdida de identidad institucional de la escuela (Dussel y Finocchio, 2003). En ese proceso confluyen tanto la multiplicación y heterogeneización de las demandas que se le imponen a la institución –y por ende a los docentes-, como la orfandad institucional a la que está sometida buena parte del alumnado, que forma parte de los sectores más desfavorecidos de la población. Al respecto reproducimos aquí dos pasajes de la sesión que ilustran esta situación.

Docente A- A la mañana cuando te traen el mate cocido en medio de la clase...

Docente CP- Y bueno –Dame la jarra que ayudo a servir- ¿qué vas a hacer?, que coman primero, porque aparte están preguntando, vos estás hablando a lo mejor de la globalización y te dicen -¿Cuándo viene el mate cocido?-

Docente A- Y después del mate cocido es como que se despiertan y empiezan a trabajar un poco más

Docente CP- Claro, es así...

Docente A- La crisis... llegan a la escuela con la panza vacía, esa es otra cosa....

Docente CP- Y bueno a veces inclusive digo -Bueno, andá y llamá que traigan el mate- porque tengo a todos medio dormidos. Pero bueno, no en todos los

colegios hay sala de profesores, a veces estamos en la cocina y si no... trabajé en un colegio donde no había cocina tampoco, era una escuela técnica en la que los profesores estábamos cada uno con el bolsito en el recreo, deambulando por el patio, lo que es terrible porque no nos conocemos, no tenemos comunicación entre nosotros, a veces no sabías ni quien era el tutor del curso o cuando yo era tutora d un curso y tenía que ir a buscar a algún profe que ni conocía, que no sabía en que horario trabajaba, claro, es terrible.....

Docente A- Yo creo que en esos casos lo que sostiene a la innovación es la voluntad del propio docente, pero esa voluntad se puede en algún momento desgastar, es lo quijotesco que hablábamos recién, llega un momento que también cansa pelear solo. No digo que uno va a volver a lo anterior, pero si no tenés aunque sea algunas cosas mínimas que te permitan trabajar en lo que se supone que es tu función, y bueno, (...) siempre va a haber innovación porque está en el ser del profesor, pero también, con tantas trabas, cada vez cuesta más Investigadora - ¿Pensás que hay cierto desaliento, a veces?

Docente A- O desaliento o no, pero es como que estas trabas, todos estos problemas, te frenan, es una corriente en contra, vos podés seguir pedaleando contra el viento, o sea avanzar vas a avanzar, pero te va a llevar mucho más esfuerzo y mucho más tiempo

Escenas de atención alimentaria como las que relata la profesora son parte del cotidiano escolar en muchas instituciones públicas de la ciudad de Buenos Aires, donde cada vez más el comedor adquiere centralidad para la subsistencia de los sectores más empobrecidos. La apremiante necesidad de dar respuesta frente a la dimensión que han adquirido los procesos de pauperización, coloca a la escuela frente a una situación acuciante en la que aquello que provee sólo representa un paliativo, que en la mayoría de los casos se constituye en lo único.

Pero la pobreza en las escuelas no solo impacta en el trabajo de los docentes porque asumen buena parte de las tareas organizativas en relación con la asistencia alimentaria, destinando para ello el tiempo asignado a su asignatura. También asumiendo un compromiso ético-político en su relación con los jóvenes. Compromiso que se dirige a sostener, en la batalla cotidiana por marcar un terreno propio que los diferencie del "afuera", una posición que reivindica la incumbencia específica de transmitir conocimiento. En este sentido, muchas veces, lejos de quedar atrapados en el desasosiego, se instalan decididamente en la mejor de las obstinaciones (Redondo, 2003).

Docente CP- Claro, yo me encontré en esa escuela algo que también para mi fue un shock ¿no?, yo tenía segundo año y les dije –Ustedes van a ir a la facultad - o sea segundo año polimodal –Bueno cuando vayan a la facultad.- y se empezaron a reír -¿Nosotros a la facultad?- -Sí, ¿no van a seguir estudiando?- -No, nosotros no- -¿Por qué ustedes no?- -Y porque nosotros no podemos, si nosotros no entendemos, si vivimos en la villa.-

Docente GP- Están estigmatizados

Docente CP- Sí, claro, los estigmatiza la sociedad y la misma escuela. Yo les digo -Entonces, cerremos los mapas, cerremos las carpetas y empecemos a hablar ¿ustedes por qué no? Sí, ustedes pueden, como cualquier otro, ¿no? ¿Cuál es la diferencia? Se toman el 32, [el colectivo], en cuarenta minutos están en [la estación] Once y ya está, ahí está cualquier facultad, universidad, lo que quieran ¡Si pueden!- Entonces esto de que ellos pueden y que tienen que pensar, les sirvió un montón, pero primero hay que trabajar con la autoestima de ello, porque si el profesor va y dice – Total son unos negritos de m...., no le damos nada- o sea, es un tema ideológico, pasa por el compromiso.

Docente GP- Otra lectura también sería, ya que estos negritos de m.... no aprenden nada, por lo menos me siento bien yo, haciendo algo que me gusta y que me parece más útil, si total da lo mismo que enseñe el precámbrico o que enseñe la globalización, por lo menos enseñe lo que corresponde, temas más relevantes, y me siento bien conmigo misma, y a lo mejor logro algún cambio ¿no? Pero esta gente que se dedica a estigmatizar a los pibes no se lo plantea desde ahí.

En estos fragmentos, además, se entrelazan cuestiones correspondientes al plano pedagógico -apuntalar la autoestima de los jóvenes, no declinar objetivos curriculares, optar por enseñar temas de relevancia académica y social- evidenciándose su consistencia con las cuestiones relativas a la atención a las carencias de los alumnos ya mencionadas en este apartado y también en el referido a los criterios que orientan la selección de contenidos (ver capítulo 7)

Finalmente, en el **plano del desarrollo profesional**, que incluye aspectos relativos a la formación docente continua y a la valoración y autorrealización del docente -comentados cuando hicimos referencia a categorías de orden ético-vocacional-, otra de las condiciones clave para la innovación está referida a la necesidad de permanente actualización, no solo para mejorar la enseñanza y alcanzar resultados satisfactorios en los alumnos, sino también como búsqueda de la autorrealización personal

a través del deseo por experimentar y hacer del trabajo docente una actividad interesante. La valoración de los espacios de capacitación (capítulo 5) y el acento puesto aquí en expresiones tales como: *humildad para capacitarse continuamente; tener en la propia formación docentes innovadores como ejemplo y modelo; la formación inicial no nos sirvió para nada; sin capacitación no se puede innovar*, dan clara cuenta del lugar central que los docentes adjudican a la capacitación para llevar adelante iniciativas innovadoras.

9.3 La concepción de innovación y los modelos de innovación

En cuanto a las concepciones de innovación de los docentes que participaron en la etapa de entrada al aula (Profesor A y Profesora GP), se presenta un cuadro en el que se extractan las frases mencionadas por ellos en la sesión de discusión. Puede observarse que las mismas son consistentes con la modelización propuesta en el capítulo anterior (ver cuadro completo en el capítulo 10).

En efecto, no se han registrado mayores tensiones entre lo dicho durante la sesión de discusión y lo observado en el trabajo de aula. Si consideramos la relación teoría-práctica como la relación entre el pensamiento y la acción, entre el decir y el hacer, entre las intenciones y la realidad (Feldman, 1999), los resultados obtenidos muestran que los docentes dan sentido y actúan sobre la base de las teorías de que disponen, construyen interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones, por lo que sus pensamientos o concepciones acerca de la innovación influyen en su acción.

Cuadro 24 Concepciones de innovación en los modelos “innovador progresista” e “innovador ecléctico-práctico”

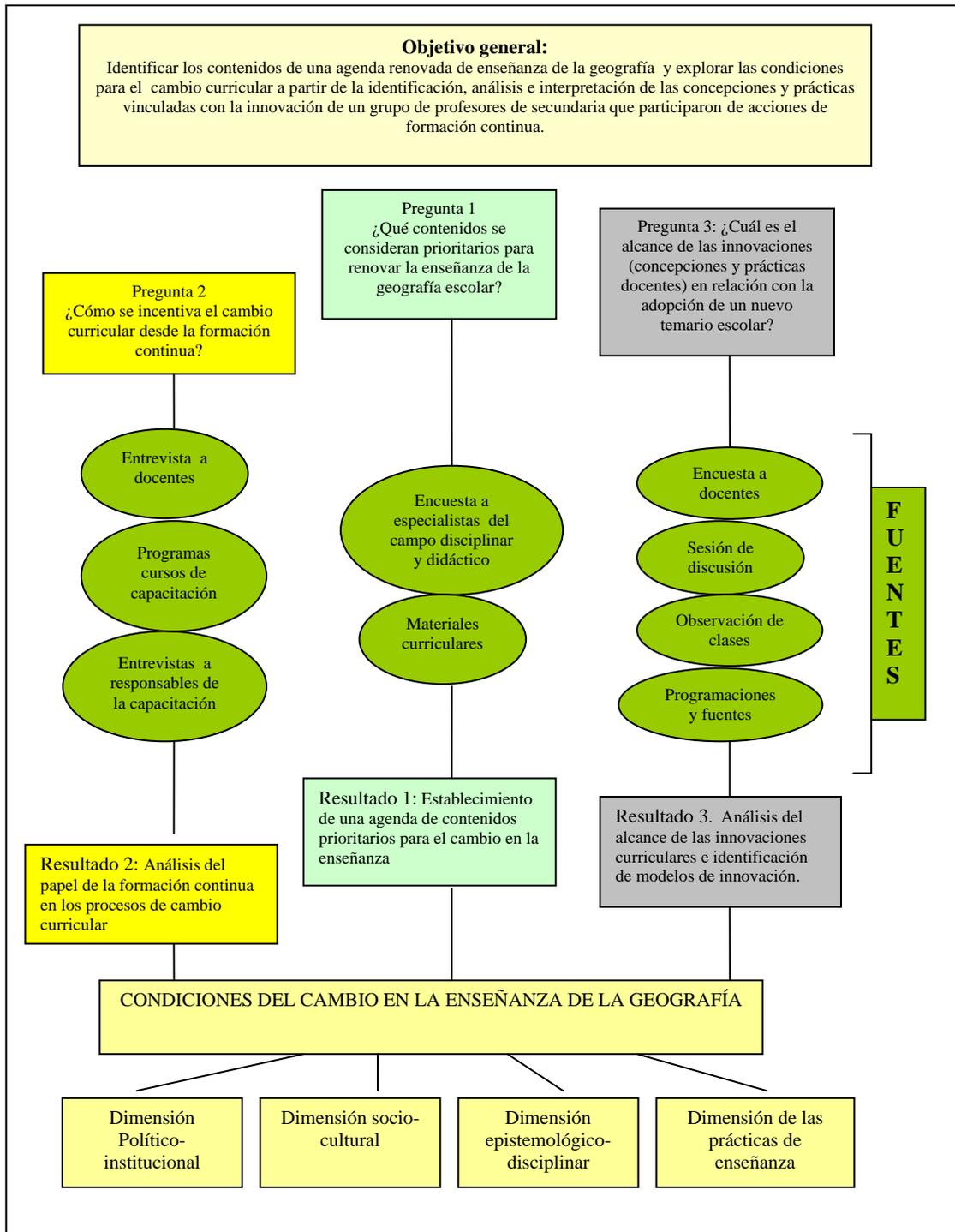
	Innovador progresista	Innovador ecléctico-práctico
Frases que tematizan la innovación	Llegar a hacer un trabajo sostenido; Capacitarse continuamente; Tiene que ver con el compromiso profesional; Divertirme; Es buscar, es estar continuamente buscando; Está en el ser del profesor. Frase calve: “Seguir pedaleando contra el viento”.	Renovarse; Evitar el fracaso; El placer del docente; Permitirnos la posibilidad de ensayo; Puede ser con tiza y borrador; No angustiarse y tratar de ver cómo se logra; Búsqueda permanente de mejorar la enseñanza; Sentirse mejor con uno mismo; Animarnos a revalorizar las herramientas tradicionales; Un reflexión de la propia práctica. Frase clave: “Dar lo que creés y lo que podés”
Situaciones asociadas al desarrollo de innovaciones	Desmitificar imágenes prejuiciosas respecto de la pobreza; Trabajar en valores; Seleccionar problemáticas que vengan de los chicos; Como la sociedad los excluye, dar herramientas para que salgan de eso; Nuestra materia puede ser una pequeña luz; Utilizar videos o música; Incorporar la cultura de lo visual; Humildad para capacitarse continuamente; Cambiar los temas cada año; También es la forma de evaluar; Tener en la propia formación docentes innovadores como ejemplo, como modelo.	Que vos armes los temas; Poner en práctica los nuevos recursos multimedia; Animarse a otros vínculos afectivos con los alumnos; Interpelar a lo alumnos; Ser acompañado por otras asignaturas; Tener horas institucionales.
Planos destacados	Plano profesional (coherencia, compromiso y trabajo sostenido, formación continua, reconocimiento social) Plano socio-institucional (compromiso social, dismantelar prejuicios, formación de futuros ciudadanos)	Plano pedagógico (renovación, revalorización de herramientas tradicionales, nuevos vínculos afectivos con los alumnos) Plano socio-institucional (trabajo institucional colaborativo)
Dimensiones implicadas	Dimensión político-institucional Dimensión epistemológico-disciplinar Dimensión socio-cultural	Dimensión de las prácticas de enseñanza Dimensión epistemológico-disciplinar Dimensión político-institucional

CUARTA PARTE: CONCLUSIONES Y PROPUESTA

CAPÍTULO 10 RECAPITULACIÓN DE RESULTADOS

A lo largo del desarrollo de los capítulos correspondientes al análisis de las fuentes en función de los objetivos de la investigación (capítulos 3 a 9) nuestra intención ha sido transparentar en el texto de la tesis el proceso de obtención de información así como el cruce de datos con los obtenidos en las distintas etapas. Por ello, la exhibición de resultados y su análisis se ha ido articulando con las estrategias de recogida e interpretación de información adoptadas en el proceso de investigación.

Volvemos aquí al esquema general de la tesis y a continuación presentamos una recapitulación de los principales resultados de cada etapa, en correspondencia con los objetivos de la investigación.



10.1 Los contenidos de una nueva agenda escolar (objetivo 1)

La primera etapa de la investigación tuvo como objetivo construir el elenco de contenidos que prioritariamente debería trabajarse en la escuela secundaria para propiciar procesos de innovación en la enseñanza de la geografía. Para ello se optó por considerar las elecciones temáticas realizadas por los especialistas del campo disciplinar y didáctico, así como cruzar estas prioridades con los temas presentes en un conjunto de materiales curriculares.

Para realizar el análisis y facilitar la triangulación de resultados se construyeron Ejes temático-problemáticos. Cada Eje articula temas que comparten preocupaciones, conceptos y metodologías, y remite a una dimensión de los procesos socio territoriales: económica, ambiental, social, política, cultural y gestión territorial.

EJE A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial

EJE B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales

EJE C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global

EJE D: Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales

EJE E: Procesos de transformación urbana

EJE F: Procesos culturales y patrimonio territorial

EJE G: Gestión territorial y políticas territoriales

Esta operación metodológica ha sido consistente, ya que la utilización de Ejes permitió la compatibilización de resultados. Los mismos operan como organizadores de la variedad de temas y problemas formulados por los especialistas y con presencia en los materiales curriculares.

A fin de establecer prioridades temáticas para la renovación de la geografía escolar, el cruce de temas seleccionados por los especialistas y los presentes en los materiales innovadores resultó, asimismo, una

estrategia válida para la compatibilización. La nueva agenda de temas y problemas socio territoriales para la innovación en la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria es la que se presenta en el Cuadro 15 del capítulo 4.

En cuanto a las principales características de la nueva agenda de temas para la enseñanza, se destaca la especificidad que para la geografía escolar reviste el estudio de la espacialidad de los procesos de reestructuración capitalista. Buena parte de los temas escolares se corresponden con problemas que estudia la disciplina de referencia, lo que no significa que esta elección se base únicamente en criterios epistemológico-disciplinarios, sino que implica relevancia socio política y criterios pedagógico-didácticos de selección y organización de contenidos escolares.

A diferencia de la agenda académica -donde los temas ambientales ocuparon el segundo lugar- muchos especialistas se decantaron por priorizar las cuestiones geopolíticas a la hora de jerarquizar los temas que deberían abordarse en las clases de geografía. Estos especialistas coinciden en otorgar relevancia a la dimensión política de los procesos de organización territorial, entendiendo al Estado como actor clave en dichos procesos.

También se observa la necesidad de trabajar en la escuela secundaria problemas que permitan conectar los contenidos de enseñanza con la realidad socio-económica de los alumnos, habida cuenta del contexto de crisis que atraviesa la Argentina y la creciente pauperización del alumnado y sus familias. Se trata, asimismo, de que la selección de contenidos atienda a la cultura experiencial de los adolescentes, en virtud de las peculiaridades, presiones y posibilidades del entorno social, para facilitar la comprensión de situaciones complejas entre quienes manejan un “código restringido” en virtud de su escenario social vital. Pero esta opción tiene como condición inscribir el análisis de dicha cultura en perspectivas científicamente válidas, a fin de no pauperizar los contenidos de enseñanza, ni convertirlos en una “realidad ajena” a los alumnos, ni condicionarlos a la agenda que “imponen” los medios de comunicación.

En cuanto al lugar que ocupan las cuestiones culturales, los especialistas no las han considerado como prioridad de enseñanza, pero los que

proponen esos temas los seleccionan como puente a la cultura experiencial del alumnado.

Los temas de la nueva agenda escolar que están fuera de los Ejes establecidos dan cuenta de las diferencias entre la geografía académica y la geografía escolar, atribuibles a sus distintas finalidades y a la necesidad de otorgar utilidad social a los contenidos que brinda la escuela. Por ello, algunos especialistas apuestan, por una parte, a una vuelta a la *geografía más clásica* pero ahora revisitada desde la noción de escala de análisis, y por otra, a trabajar en el *uso de las geografías* incorporando a la enseñanza aquellos contenidos que apelen a las finalidades prácticas definidas por Audigier.

Los nuevos temas para la innovación en la enseñanza permiten reemplazar la idea de simplificación-reducción del saber académico por la de resignificación de dichos saberes. Son temas contemporáneos de discusión social y política, portadores de preguntas y dilemas de conocimiento y acción. Lejos de los inventarios irrelevantes, se trata de un temario que reviste gran potencialidad pedagógica para producir aprendizajes significativos.

En efecto, de acuerdo con las coordenadas analíticas desarrolladas en el marco de referencia, los temas propuestos en esta agenda escolar se encuadran en las geografías socio-críticas y aluden a problemas complejos, vinculados con procesos de carácter multidimensional cuyo análisis requiere del reconocimiento de las distintas escalas temporales y espaciales implicadas y de la variedad de actores, decisiones y normas que atañen a su gestión. El temario refiere a la relación entre procesos generales o de contexto y fracciones territoriales más acotadas de la vida social y territorial cotidiana. En consecuencia, requiere trabajar con un elenco de conceptos complejos (lugar, territorio, sociedad, estado, región, naturaleza) y atender a la articulación de procesos mundiales y locales, urbanos y rurales, de homogeneidad y heterogeneidad, de concentración y dispersión, de exclusión e inclusión. En cuanto al trabajo escolar con problemas de orden político y ético, esta agenda de temas habilita la diversidad y la pluralidad de perspectivas en el despliegue de los contenidos de enseñanza y da espacio para desarrollar propuestas que contribuyan a la formación ciudadana.

10.2 Los contenidos en la capacitación docente (objetivo 2)

Se presentan aquí las principales conclusiones referidas al escenario profesional en el que se inscriben las innovaciones en la enseñanza en geografía. Las mismas se desprenden del análisis desarrollado en el capítulo 5 de la tesis y responden a la pregunta ¿Cómo se incentiva el cambio curricular desde la formación continua?

En la capacitación específicamente destinada a docentes de geografía de enseñanza secundaria, se entiende que el nudo central de la formación de los profesores es la reflexión sobre la disciplina y su enseñanza, por lo que resulta evidente el lugar que se le otorga a los contenidos, su selección y organización en las propuestas de capacitación que lleva adelante el CePA.

En efecto, esta especificidad es la que reivindican los responsables de la capacitación, señalando que es la que diferencia a la formación docente continua de otros ámbitos de reflexión o aprendizaje en torno a cuestiones sociales y ciudadanas. De igual manera, la capacitación considera que las cuestiones generales sobre aspectos como la evaluación de aprendizajes o la atención a la diversidad en la construcción de secuencias didácticas, pueden ser una buena introducción para pensar los problemas de la enseñanza, pero éstos pueden volverse abstractos si no se anclan en el contexto específico de una asignatura. Esta es la lógica general con la cual se organizan las propuestas de capacitación específicas para docentes de geografía de enseñanza media.

En cuanto a los problemas de la enseñanza de la geografía a los que se intenta dar respuesta desde la capacitación, la hipótesis de trabajo de los responsables de los cursos de CePA da cuenta del lugar central que ocupan los contenidos de enseñanza de la geografía escolar en la capacitación. Dicha hipótesis se refiere a la vigencia de una enseñanza alejada de las producciones que se vienen desarrollando en el campo académico y de los temas socio territoriales de interés en la agenda pública. Así, el diagnóstico de problemas desde el cual se configura la

oferta de capacitación asume dos premisas centrales: (1) la persistencia de un paradigma pedagógico construido desde fines del siglo XIX en el campo académico argentino y adoptado en el sistema educativo, que orienta la enseñanza de la geografía hacia la formación de una identidad nacional y un sentimiento patriótico y (2) la “sensación social” de cierta irrelevancia de los contenidos de enseñanza, es decir, una percepción general de escasa “utilidad” o “necesidad” de los contenidos de geografía escolar actual en la formación de los alumnos.

En función de este diagnóstico, las acciones de capacitación buscan promover cambios en las prácticas de enseñanza acordes con el enfoque disciplinar y didáctico de los nuevos diseños curriculares (paradigma socio-crítico). El objetivo es lograr una mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica e interés social. Asimismo se promueve una enseñanza de la geografía en la que se atienda a las características de los alumnos en el proceso de especificación curricular y en la elaboración de propuestas, actividades y recursos de enseñanza, considerando aspectos generacionales, madurativos, diversidades culturales y la desigualdad de contextos socioeconómicos de los alumnos.

En relación con las modalidades de la capacitación, las acciones institucionales (es decir las denominadas “en servicio” que se realizan dentro de la escuela) son las que están ofreciendo mayores indicios del impacto en las prácticas, por lo que sería conveniente ampliar este tipo de espacios de la capacitación.

Los responsables de la capacitación toman distancia de una tendencia en la que se visualiza a los docentes como los únicos responsables del cambio curricular. En este sentido, quienes están a cargo de los cursos consideran la necesidad de que el Estado garantice las condiciones institucionales para la capacitación, ya que hasta ahora el sistema no contempla horas pagas para capacitación (en servicio o fuera de servicio), tampoco para reuniones de equipo o encuentros con otros pares en el marco de la institución, situación que opera como serio obstáculo a la innovación. Otra situación que condiciona el desarrollo de innovaciones se refiere a que la capacitación no tiene incidencia en una mejora en las condiciones de trabajo, puesto que la retribución salarial se incrementa

únicamente por la antigüedad. Por ello, aunque la oferta de capacitación sea adecuada e interesante, el sistema debería promover o crear los estímulos suficientes para que los docentes opten por ella.

El análisis realizado permite validar la idea que los docentes que pasan por la capacitación tienen mayor predisposición a modificar sus prácticas, aunque más que un cambio global de enfoque, los capacitadores perciben que se incorporan nuevos temas y conceptos, yuxtaponiéndolos con otros que se corresponden con el paradigma tradicional.

Finalmente, en cuanto a la valoración que los docentes hacen de la capacitación, los profesores con mayor antigüedad la visualizan como una instancia de puesta al día frente a los cambios curriculares y aprecian la posibilidad de encuentro con otros colegas para el intercambio de experiencias. Los aspectos de índole ético-vocacional operan como factores que motivan a estos docentes para realizar cursos de capacitación y en ellos se juegan cuestiones tales como el compromiso personal, el gusto por la geografía o el placer de enseñar. Los docentes con menor antigüedad valoran la capacitación como instancia formativa donde acceden a nuevos discursos disciplinares y didácticos, donde intercambian sus dudas o problemas con otros docentes y donde proveen de materiales que luego utilizan en trabajo de aula.

10.3 Los contenidos en las concepciones y prácticas docentes (objetivo 3)

Se presentan aquí las principales conclusiones referidas al escenario pedagógico en el que se inscriben las innovaciones en la enseñanza en geografía. Las mismas se desprenden del análisis desarrollado en los capítulos 6, 7 y 8, y responden a las preguntas: ¿qué agenda de contenidos priorizan los docentes de geografía que participan de las experiencias de formación continua?, ¿por qué toman esas decisiones curriculares?, ¿qué tipo de experiencias innovadoras desarrollan en sus clases?

10.3.1 Tendencias del cambio curricular en los resultados obtenidos de las encuestas

A partir del análisis presentado en el capítulo 6 de la tercera parte de la tesis, es posible recapitular las siguientes conclusiones parciales.

En términos generales, existe un nivel importante de actualización disciplinar por parte de los docentes encuestados. Sus prioridades temáticas resultan más similares a la agenda académica (capítulo 3). Esta situación evidencia que los docentes encuentran en la geografía científica una fuente clave para construir el contenido escolar. En consecuencia, sus elecciones difieren de los Nuevos temas para la enseñanza presentados en el capítulo 4 (Cuadro 15) sólo en la jerarquización de las temáticas. Las diferencias más importantes se advierten en la priorización de las cuestiones ambientales y de las cuestiones políticas, también en que los docentes no contemplan contenidos referidos a la dimensión cultural de los procesos socio territoriales, ni a las cuestiones referidas a la gestión territorial (ejes que obtuvieron apenas un 1,75% de las elecciones).

Otra situación que se destaca en las elecciones realizadas por los docentes, es el hecho que la geografía física clásica resulta virtualmente fuera de escena. Temas vinculados con las condiciones naturales del territorio aparecen articulados en torno del concepto de recurso natural, y se subraya su abordaje desde cuestiones vinculadas con los procesos de valorización, apropiación y uso de recursos naturales y con las problemáticas ambientales a distintas escalas. En definitiva hay una clara opción por privilegiar temáticas ambientales por sobre las cuestiones sociales, políticas y culturales. Esto nos permite acreditar que el impulso que desde la capacitación se ha dado a la renovación de los contenidos en torno al núcleo “relación sociedad-naturaleza”, explica el desplazamiento de las prioridades de enseñanza hacia las temáticas ambientales.

Si bien en la encuesta se han advertido confusiones conceptuales, cierta vaguedad en la formulación de los temas y una insistencia en la escala de

los estados nacionales y la comparación entre países, más que en el análisis de procesos a diferentes escalas, desde el punto de vista epistemológico-disciplinar, los temas referidos por los docentes se relacionan con las preocupaciones de las geografías socio-críticas. Las menciones a conceptos como actor social o escala de análisis es un avance en esta dirección, al igual que la intención explícita de comprender y explicar los procesos socio territoriales. La relevancia social es otro de los criterios que ha operado en las elecciones temáticas realizadas en la encuesta. En este sentido, la mención al trabajo con temas de alta relevancia socio-política y económica en el contexto de la actual crisis, así lo acredita.

En cuanto a la preferencia por una “concreción” temática más que a referir procesos o tendencias ofrece más evidencias para avalar el impacto de la capacitación en la renovación del temario escolar. En efecto, los temas concretos que los docentes han explorado vía capacitación, por ejemplo estudios de caso referidos a problemas ambientales, tienden a ser incorporados de manera más o menos inmediata en sus propuestas, a través de los estudios de caso analizados en la capacitación. Avala esta afirmación el hecho de que temas con escasísima presencia en las encuestas, por ejemplo los referidos a la dimensión cultural de los procesos socio-territoriales, no han sido temas trabajados en la capacitación.

10.3.2 Los contenidos en el trabajo de aula (relato de las prácticas y clases observadas)

A partir de los nuevos elementos de análisis que brinda la sesión de discusión, pudo constatarse que en la encuesta se obtuvieron respuestas que permitían observar tendencias del cambio curricular como resultado de la actualización disciplinar emprendida desde la capacitación (enfoques, conceptos, temas). De ahí que en las encuestas aparecieran menciones explícitas al criterio de validez científica que orienta las elecciones temáticas. Pero en la discusión con otros colegas, ese énfasis se desplazó hacia la relevancia social de los contenidos y hacia aspectos de orden pedagógico-didáctico, en ambos casos significándolos desde la

preocupación compartida por captar el interés de los alumnos a partir de la conexión de los temas con su propia realidad.

En este sentido, la actualidad y cercanía de los temas garantizaría el interés y la motivación de los alumnos en el trabajo de aula. Sin embargo no se distingue explícitamente entre la significatividad lógica o coherencia que se desprende de la propia estructura de la disciplina y la significatividad psicológica, derivada del grado de desarrollo de la estructura cognitiva del alumno. Por significatividad estarían entendiendo relevancia de un contenido, desde un punto de vista sociopolítico y también en atención a la cultura experiencial de los alumnos. Asumen que es un criterio que implica un juicio de valor y en consecuencia entraña cuestiones referidas al sentido que tiene enseñar geografía a los jóvenes que serán ciudadanos del siglo XXI. Por ello, cuando hablan de significatividad del contenido se refieren simultáneamente a la significatividad pedagógica (que incluye la cultura experiencial) y a la relevancia socio-política de un tema o problema.

Otra idea que aparece operando como criterio para definir prioridades de enseñanza se refiere a que los docentes realizan los recortes temáticos en función de sus fortalezas disciplinares (adquiridas en la formación inicial) y también de sus preferencias personales. Estas referencias tampoco habían aparecido en la encuesta, y dan más elementos para convalidar la idea del peso de la formación inicial. En efecto, ésta opera como referente a la hora de definir que contenidos “tradicionales” se van a resignificar. Resignificación que se plantea como necesidad de renovación y que se instala a partir de la revisión conceptual y de los nuevos planteos de la agenda disciplinar trabajados en la capacitación.

Otro criterio que estaría operando efectivamente en la selección del contenido se vincula con los contextos específicos de enseñanza, fundamentalmente la situación socio-económica del grupo de alumnos y las condiciones institucionales. En efecto, los temas que más menciones han tenido en la sesión son: la pobreza, el desempleo y la exclusión social. El análisis de programas y de las observaciones de clase confirmó, posteriormente, que se trata de contenidos con fuerte presencia en las clases de geografía. Esta selección no se produce solo porque el propio alumnado está en una situación económica y social desfavorecida, sino

porque la relevancia del contenido implica una opción por trabajar problemas de agenda social contemporánea.

Así, la significatividad- relevancia actúa como criterio guía para la selección de contenidos, entendiéndose a partir de varias miradas: situación general o contexto, vinculación del grupo de alumnos con el tema- problema, potencialidad del tema-problema para desarrollar debates sobre valores y presencia del tema-problema en la agenda pública.

Una condición para la selección de contenidos que no apareció tan evocada como se esperaba se refiere a la necesidad de apelar a perspectivas científicamente válidas. Básicamente se la invoca con el fin de no tornar banales los contenidos de enseñanza ni de condicionar la agenda de enseñanza a temas impuestos, por ejemplo, por los medios de comunicación. En efecto, los medios de comunicación se visualizan como fuertes competidores de una materia encargada de mostrar el mundo y sus problemas.

En cuanto a la priorización de los contenidos, un primer aspecto a destacar es el distinto orden de prioridad con el que aparecen los temas en el relato de las prácticas. Los temas referidos en la sesión de discusión son consistentes con los criterios de selección antes analizados, es decir los que aparecen operando en las decisiones didácticas que toma este grupo de docentes en relación con los contenidos. Aunque esta situación relativiza un poco las prioridades de la agenda de temas priorizados en la encuesta (capítulo 6) refuerza la idea de que se estarían verificando cambios en la enseñanza.

Así, que distintos temas y problemas sociales ocupen un lugar relevante en los relatos de las prácticas estaría indicando que en este grupo de docentes hay una vocación por renovar el temario tradicional. Aunque esas innovaciones, por ahora, se observen sobre todo en la inclusión de temáticas sobre pobreza y en una resignificación de los contenidos clásicos –geografía física, relieve, clima, biomas, etc- desde el abordaje de problemas ambientales.

Otra cuestión a destacar es que la capacitación ha logrado básicamente que los docentes resignifiquen temas y problemas sobre la base de estructuras conceptuales previas, más que un cambio del temario a partir de la apropiación de un nuevo paradigma pedagógico. Es evidente que la capacitación por sí sola no puede resolver este desafío. En este sentido, una concepción del conocimiento social en la que los contenidos se presenten con apertura, historicidad, diversidad y pluralidad, todavía está alejada de la epistemología que manejan los docentes. Por ello, que los aspectos epistemológico-disciplinares no resultaran tan evocados, además de las contradicciones respecto de la connotación “conocimiento academicista”, también confirma las particularidades de la epistemología escolar reseñada en marco de referencia.

Los docentes registran la pluralidad de perspectivas disciplinares, básicamente reconociendo dos corrientes: la escuela denominada *geografía tradicional- positivista* y la denominada *geografía renovada-social-crítica*. Para el grupo de docentes esos serían los dos paradigmas predominantes y contrapuestos en la geografía académica y también en la geografía escolar. No hay mención a otras corrientes, especialmente a la geografía regional y a la geopolítica, corrientes cuya presencia ha sido detectada en los programas, y que en otras investigaciones se han identificado como las predominantes en la geografía escolar argentina (en particular a través del análisis de libros de texto).

Finalmente, para los docentes el temario escolar se ve sometido a distintos tipos de condicionamientos, destacando entre ellos las demandas socio-institucionales. Señalan que para la institución, los padres y los propios alumnos, la geografía es una materia encargada de proporcionar conocimientos acerca del mundo, asociados a una vulgata y a unos procedimientos canónicos aceptados por todos. En consecuencia las expectativas y demandas hacia la asignatura son bastante limitadas. Para los docentes, esta situación asociada a la existencia de distintos enfoques epistemológicos, tanto en el ámbito académico como en el escolar, es un obstáculo para motorizar la innovación.

Lo reseñado hasta aquí estaría indicando que los docentes construyen sus concepciones acerca de la disciplina que enseñan en función de la relación que mantienen con la geografía de referencia (académica), de lo

que piensan que ésta aporta a los alumnos, de las demandas sociales, de los contenidos del currículum y del lugar que realmente les otorgan. Lejos de una aplicación directa de nuevos contenidos vistos en la capacitación, el paradigma pedagógico desde el que seleccionan los contenidos y desarrollan sus estrategias de enseñanza continua siendo bastante parecido al que recibieron en su formación inicial. Sobre este trasfondo de permanencia, se montan las innovaciones que dan paso a los nuevos temas: básicamente problemas ambientales y problemas sociales asociados a la pobreza. Por ello, más allá de las innovaciones curriculares que dicen llevar adelante cada uno de estos docentes, y de acuerdo con el análisis realizado en esta etapa, es posible señalar que sus concepciones revelan una epistemología práctica, en la que confluyen sus saberes de referencia, las creencias y convicciones personales, el entorno social, profesional, material y cultural en el que ejercen la profesión y también el realismo práctico.

10.3.3 Los contenidos en el trabajo de aula y los modelos de innovación: innovador progresista e innovador ecléctico-práctico

Este tercer nivel de análisis, que se desarrolla en el capítulo 8, busca establecer mayores precisiones en cuanto a los supuestos implicados en el paradigma pedagógico de los docentes y en las transformaciones efectivas que estarían produciéndose en el temario escolar. Del análisis de los programas y de las clases observadas surgen las dos modalidades de renovación pedagógica identificadas en la investigación: innovación progresista e innovación ecléctico-práctica.

La modalidad **innovador progresista** se caracteriza por el desarrollo de un temario renovado, mediante estudios de caso de alta resonancia social y fuerte apoyatura mediática (fuentes periodísticas, documentales). La organización de contenidos se realiza en torno a Ejes compatibles con la nueva agenda de contenidos escolares. La preocupación central es dar a conocer (denunciar) los problemas del mundo y promover actitudes de compromiso social. Las prácticas de enseñanza (modalidades de intervención y estrategias didácticas) incluyen un elenco variado de actividades y recursos, incluyendo sus formas de evaluación. Toma

distancia de un modelo de enseñanza centrado en la transmisión verbal, al tiempo que incorpora una concepción de la acción pedagógica en la que tiene lugar la investigación escolar. En esta modalidad los problemas detectados se refieren a problemas para sistematizar la abundante información ofrecida a los alumnos, la relación del docente con los conceptos de las ciencias sociales (manejo superficial de los marcos conceptuales) y al papel de la ideología en el conocimiento de los problemas sociales (lecturas simplificadas y relativistas del orden social).

La modalidad **innovador ecléctico-práctico** se caracteriza por desarrollar un temario en el que conviven contenidos clásicos y elementos del paradigma pedagógico tradicional con conceptos y estrategias de enseñanza del paradigma crítico. El eclecticismo del temario se manifiesta en la selección de temas y procedimientos de la geografía positivista clásica, de la nueva geografía regional y del enfoque crítico, en una lógica contenidista. La organización de los contenidos no muestra demasiada distancia respecto de las formulaciones más tradicionales, pero incluye un abordaje resignificado de algunos temas clásicos y también el trabajo con nuevos temas de alta relevancia social. La preocupación central es avanzar con los temas (lógica contenidista), interesar y motivar a los alumnos, atendiendo a carencias derivadas de la situación socio-cultural. En esta modalidad, los principales problemas detectados se refieren a las dificultades para contextualizar la información y a las estrategias didácticas desplegadas, que en muchos casos no favorecen la autonomía en alumnos.

En cuanto al impacto de la capacitación en la renovación de las prácticas docentes, en ambos modelos de innovación se observa actualización disciplinar, con mayor incidencia en el temario desarrollado en el modelo del innovador progresista, y combinación de lo nuevo y lo viejo en el temario desarrollado en el modelo ecléctico-práctico. Los discursos pedagógicos en ambos casos están enriquecidos, y buena parte de este enriquecimiento puede atribuirse a la capacitación.

Sin embargo, tanto en el modelo progresista como en el ecléctico-práctico se constata insuficiente apropiación de los marcos teórico-conceptuales disciplinares y de los marcos pedagógico-didácticos desde los que trabajar los contenidos en el aula. Los principales resultados de la

capacitación se observan: en la asunción de la disciplina como ciencia social; en la resignificación de contenidos tradicionales en esa clave; en la opción por recortes centrados en problemas; en una preocupación por el sentido de la enseñanza y la legitimación de la materia; en la aceptación del carácter provisional del conocimiento y la necesidad de permanente actualización.

En el cuadro siguiente se resumen las características de cada uno de los modelos de innovación descritos.

Cuadro 25 Características de los modelos “innovador progresista” e “innovador ecléctico-práctico”

Modelo	Antigüedad docente	Organización de los contenidos	Estrategias de enseñanza	Fuentes	Características
Innovador progresista	5 años	Ejes temático-problemáticos Conceptos y procesos Enfoque dominante: socio-crítico	Estudios de caso de alta resonancia socio-política: Análisis de variedad de fuentes incluye lectura en voz alta). Trabajo grupal	Artículos periodísticos Videos documentales Imágenes satelitales Mapas y planos Artículo académico Libro de texto	Desarrolla un temario renovado y centrado en el estudio de casos de alta resonancia social, con fuerte apoyatura mediática. Organiza los contenidos en torno a ejes consistentes con la nueva agenda de contenidos escolares. Preocupación central: dar a conocer los problemas y promover actitudes de compromiso social. Prácticas de enseñanza (modalidades de intervención y estrategias didácticas): elenco variado de actividades y recursos, incluyendo sus formas de evaluación. Libro de texto: innovador
Innovador ecléctico-práctico	26 años	Combinación de criterios y enfoques en la selección y organización de contenidos; discrimina contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.	Exploración temático-conceptual Exposición dialogada Lectura en voz alta Trabajo individual	Datos estadísticos Artículo académico	Desarrolla un temario tradicional con incorporación de problemáticas sociales. Preocupación central: los objetivos de enseñanza (avanzar con los temas, lógica contenidista) y las necesidades de los alumnos: interesarlos, motivarlos, atender a las carencias derivadas de la situación socio-cultural. Prácticas de enseñanza: tradicionales con apoyatura de material estadístico y fuentes académicas. Libro de texto: combina tradicional con innovador.

10.3.4 Las concepciones asociadas a la innovación

Para los docentes la innovación educativa incorpora como atributo la renovación, la actualización, la novedad y la búsqueda del cambio. Se trata de rasgos que la identifican como la introducción de algo novedoso o diferente y también como la situación de apropiación de una innovación ya existente susceptible de ser incluida en el repertorio de sus acciones pedagógicas.

También en sus concepciones queda acreditada la idea que la innovación adquiere significado en el contexto en que se desarrolla y por ello no se la acota a la mera introducción de algo nuevo (un recurso novedoso), sino que se la vincula con procesos más o menos deliberados y sistemáticos, por medio de los cuales se intenta producir cambios en la enseñanza de la asignatura.

Otro término que los docentes asocian a innovación es el de mejora, mediante el mismo nombran las formas específicas del cambio en el contexto escolar: focalizan la innovación en la escuela y la refieren a iniciativas concretas relacionadas con el cambio curricular y la formación docente

La idea de que el comportamiento innovador implica una ética profesional (aspectos de orden deontológico) y una ética vocacional, está muy arraigada en los docentes. Esto se evidencia en la intensidad y compromiso con que experimentan la profesión y una preocupación que va más allá de en qué y cómo innovar. En este sentido, son notables las expresiones que hacen referencia al desafío moral e intelectual que los mueve a comprometerse en el cambio.

En cuanto a los múltiples factores implicados en el nivel de las prácticas, el estudio realizado confirma que la innovación aparece como un vocablo útil cuando se habla de aspectos operativos del cambio, ya que los docentes le adjudican un componente práctico muy marcado, en el que articulan cuestiones correspondientes a diferentes planos: el plano pedagógico (selección de los contenidos y su organización, estrategias de

enseñanza y recursos o materiales empleados en el trabajo de aula); el plano socio-institucional (contexto socio-económico y contexto institucional, que incluye aspectos organizacionales y de gestión curricular); y el plano del desarrollo profesional (valoración y autorrealización del docente; formación inicial y continua).

Finalmente, en el estudio realizado no se han registrado mayores tensiones entre lo dicho durante la sesión de discusión acerca de la innovación y lo observado en el trabajo de aula. Si consideramos la relación teoría-práctica como la relación entre el pensamiento y la acción, los resultados obtenidos muestran que los docentes dan sentido y actúan sobre la base de las teorías de que disponen, construyen interpretaciones significativas y actúan de acuerdo con esas significaciones, por lo que sus pensamientos o concepciones acerca de la innovación influyen decididamente en su acción.

En consecuencia, los resultados obtenidos en esta última etapa quedan validados y por lo tanto son otro insumo para el establecimiento de las condiciones del cambio en la geografía escolar que se presenta a continuación. Las mismas esperan constituirse como contribución de esta investigación al campo de la didáctica de las ciencias sociales.

CAPÍTULO 11 LAS CONDICIONES DEL CAMBIO EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA

La didáctica es un conocimiento que opera en términos situados y situacionales, que está orientado por intereses relativos a un campo práctico. Por ello, nuestro estudio de las concepciones y prácticas docentes vinculadas con procesos innovadores no ha se basado en modelos formales, sino que desde una posición de confianza en la práctica, más bien ha considerado algunos principios fundamentales de la investigación en didáctica, como contextualizar las concepciones y prácticas de enseñanza objeto de análisis y atender a las articulaciones y tensiones entre conocimiento, teoría y practica.

Como hemos señalado en el marco de referencia, si aceptamos el carácter práctico de los problemas que enfrenta la didáctica, el análisis de de los paradigmas pedagógicos y profesionales que sustentan las innovaciones curriculares no puede aplicarse mecánicamente a cualquier situación, puesto que dichos paradigmas necesitan ser interpretados en cada caso, en cada situación particular de enseñanza. Por lo tanto, las condiciones del cambio que delinearemos aquí no son independientes de las particularidades del contexto estudiado (enseñanza de la geografía en escuelas secundarias de la ciudad de Buenos Aires) son de carácter parcial y por lo tanto pueden resultar no generalizables a otros contextos socio-territoriales.

En el marco de estas consideraciones y en atención a las concepciones e ideas que orientan las decisiones didácticas del profesorado (relación teoría-práctica), una primera conclusión acerca del alcance de las innovaciones operadas en temario escolar, es que indagar en ellas nos sumerge en una trama compleja de relaciones, en la que se entrecruzan cuestiones correspondientes a los escenarios pedagógico y profesional. Esto nos lleva a validar la hipótesis general de que las condiciones para la renovación del temario de la geografía escolar obedecen a un complejo

entramado de cuestiones de índole socio-cultural, político-institucional, epistemológico- disciplinar y de las prácticas de enseñanza. En consecuencia, su reconocimiento ha de considerarse en los estudios referidos a las innovaciones pedagógicas, con las particularidades que dicha trama revista en cada contexto específico.

En función de estas premisas, y a partir de los resultados obtenidos, podemos delinear una serie de condiciones del cambio en la enseñanza de la geografía escolar, en correspondencia con las cuatro dimensiones de la didáctica.

11.1 Dimensiones del cambio vinculadas con el escenario pedagógico

a) La dimensión socio-cultural

En términos generales, se refiere a las finalidades educativas que la sociedad demanda a la escuela en relación con la disciplina escolar. Atender a la dimensión socio-cultural, supone reflexionar acerca de la brecha existente entre ciertas visiones (y versiones) de la geografía escolar y las preocupaciones que ocupan un lugar destacado en la agenda de discusión académica actual.

Entre las condiciones asociadas a esta dimensión, a partir de los resultados de nuestra investigación, surge la necesidad de incorporar en los estudios referidos al cambio, el análisis de los orígenes del discurso geográfico que, a lo largo del tiempo, ha ido impactando en la formación de opiniones, categorías y miradas sobre el territorio.

En este sentido, se trata de avanzar en el examen de las tradiciones teóricas e ideológicas (en las fuentes disciplinares y las fuentes no estrictamente geográficas), que han confluído en la configuración de una particular selección de relatos o esquemas descriptivos que aparecen instalados en el imaginario social. Selección que lleva a la percepción de

los territorios como geografías naturales y no como espacios socialmente contruidos en sus aspectos materiales y simbólicos. También a una visión de los países como articulaciones armónicas y atemporales entre naciones, estados y territorios. Esta visión-versión de la geografía, cuyos orígenes se remontan al siglo XIX, goza aún en de popularidad en el imaginario social y entre algunos actores del sistema educativo, con diversos matices. Desde estas visiones se han ido construyendo buena parte de las expectativas sociales hacia la asignatura. De acuerdo con lo señalado por los docentes que participaron de la investigación, estas expectativas resultan bastante limitadas desde el punto de vista de las finalidades educativas de la geografía escolar crítica, es decir propósitos vinculados con el desarrollo de capacidades que favorezcan un posicionamiento autónomo, responsable y solidario frente a los problemas de las sociedades y los territorios contemporáneos.

El desafío de promover procesos de transposición didáctica de las innovaciones disciplinares se proyecta en las expectativas sociales hacia la geografía escolar e implica, por tanto, analizar los motivos por los que la asignatura es mayormente percibida como materia encargada de enseñar toponimia, regiones o modos de vida y procedimientos acordes con ellos, como la localización en un mapa. A partir del estudio realizado, aparece en forma destacada el papel que históricamente ha tenido la propia disciplina como productora de un saber generador de discursos naturalizantes, en los que se enfatizan esos tópicos sobre las sociedades y los territorios.

La investigación en didáctica de las ciencias sociales puede encontrar aquí un terreno todavía poco explorado para producir conocimiento acerca del arraigo de las categorías, miradas y opiniones que confluyen en unas demandas sociales específicas hacia la geografía escolar. Desmontar las visiones naturalizantes que impregnan el imaginario geográfico y que operan como uno de los condicionantes de la renovación de contenidos, no es tarea exclusiva de los docentes. Pero sí los interpela y los obliga a un trabajo de reflexión epistemológica, en el que se pongan en cuestión las concepciones de conocimiento, los enfoques disciplinares y las ideologías que sustentan esas demandas, y a partir de dicha reflexión comenzar a reorientar el conjunto de las decisiones pedagógico-didácticas relativas a la renovación de los temarios escolares.

Del análisis realizado surgen también, como elementos implicados en esta dimensión, aspectos de orden deontológico-vocacional. Esto es, condiciones vinculadas con la innovación que dan cuenta de una serie de preocupaciones manifestadas por los docentes y que van más allá de en qué y cómo innovar. Variados desafíos morales e intelectuales que los impulsan a comprometerse con el cambio y los compelen a reflexionar acerca del sentido y del propósito que guía sus acciones en pos de la mejora en la enseñanza. Esta condición es otro de los terrenos de análisis en los que la investigación en didáctica de las ciencias sociales puede avanzar, para obtener elementos que permitan un conocimiento más ajustado y profundo de los valores y compromisos de índole ético-vocacional involucrados en los procesos de cambio.

b) La dimensión epistemológico-disciplinar

Las condiciones del cambio asociadas a esta dimensión se refieren a las concepciones de conocimiento y a los distintos enfoques disciplinares que orientan la selección de los contenidos escolares. En esta dirección, nuestro análisis indica que los discursos escolares no son transposiciones directas o lineales de los discursos disciplinares, y de aquí se deriva otro aspecto a considerar en el estudio de los procesos de renovación del temario escolar. Esto es, en la Argentina el campo de la didáctica de la geografía se fue construyendo como lugar de encuentro, decantación y circulación no solo de tópicos sobre el territorio afines con ciertas tradiciones teóricas -sobre todo la tradición regional y la geopolítica-, sino también de una variedad de visiones provenientes de otras fuentes -el ensayo histórico y sociológico, el saber estadístico y geológico, las elaboraciones de los círculos diplomáticos y militares- cuyos discursos la didáctica específica se ha ocupado de canonizar como contenido escolar.

Puesto de relieve este antecedente, las condiciones del cambio asociadas a la dimensión epistemológico-disciplinar que se desprenden del estudio realizado, se refieren a la necesidad de adoptar una perspectiva en la que se conciba el conocimiento social como un producto histórico, no cerrado no acabado, que favorezcan el desarrollo de un pensamiento complejo.

En esta perspectiva, surge como requisito que la selección de los contenidos y su tratamiento en el aula mantenga una coherencia de enfoque.

En este sentido, una condición pedagógica de la innovación curricular es la articulación entre aspectos disciplinares de una geografía renovada y aspectos didácticos de una pedagogía crítica. Se destaca así, la idea del necesario vínculo entre la concepción de conocimiento que tienen los docentes, las fuentes de tales conocimientos y las maneras de introducirlos en clase. De acuerdo con los resultados de nuestra investigación, los fundamentos de la epistemología escolar del docente innovador hacen foco en la significatividad-relevancia del contenido y esta idea actúa como criterio guía en las elecciones relativas al temario escolar: atención al contexto socio-cultural, vinculación del grupo de alumnos con el tema-problema, potencialidad del tema-problema para desarrollar debates sobre valores y presencia del tema-problema en la agenda pública.

En este marco, el trabajo con problemas de alta relevancia social requiere perspectivas científicamente válidas y marcos teóricos específicos para desmontar los temas y develar sus relaciones técnicas y sociales, considerando las alternativas a las que se enfrentan los diferentes actores sociales en sus contextos inmediatos y mediatos. Dado que los problemas socio-territoriales priorizados para la enseñanza dan cuenta de una realidad empírica que no es independiente de las posturas teóricas desde donde son formulados, la adopción de un enfoque socio-crítico supone reconocer que los territorios del presente tienen una profundidad histórica y política, que los procesos son protagonizados por diferentes sectores de la sociedad, que las distintas sociedades nacionales se relacionan entre sí y que esta relación es distinta en cada momento histórico y cada vez más intensa en el momento actual, y que de todo ello resultan configuraciones territoriales diversas, pero no aleatorias. Desde esta perspectiva, resulta válido sostener que una enseñanza innovadora supone desarrollar los temas atendiendo a las nociones de cambio y continuidad, el interjuego de escalas de análisis, la multicausalidad y la multiperspectividad.

c) La dimensión de las prácticas de enseñanza

Se refiere a las modalidades de intervención docente y a las estrategias de enseñanza que vehiculizan las innovaciones curriculares, así como a los recursos e instrumentos utilizados en las clases de geografía. A partir del estudio realizado, las condiciones del cambio asociadas a esta dimensión dan cuenta del peso de los paradigmas pedagógicos adquiridos en la formación inicial. Reconocer el trasfondo de permanencia presente en la epistemología práctica de los docentes, permite una mirada y una valoración más certera de los alcances de las innovaciones que van operándose en el currículum. En el caso de las ciencias sociales y de la geografía en particular, esta condición es crucial, ya que el solo nombre de un tema no está asociado con un significado único y puede estar encerrando muy distintos abordajes y desarrollos didácticos.

Asimismo, considerar los modelos de innovación en función del conjunto de aspectos que configuran las prácticas de enseñanza (los saberes de referencia, las creencias y convicciones personales, el entorno social, profesional, material y cultural en el que se ejerce la profesión) permite analizar contextualmente las modalidades de intervención docente y las estrategias didácticas que se despliegan en los procesos innovadores.

En la dimensión de la enseñanza, aparece como condición de la innovación la opción por la problematización. Los resultados obtenidos en nuestro estudio han confirmado la idea de que en la definición de los problemas de estudio y de las actividades para su abordaje, se juegan alternativa de valor ético y político que requieren de una rigurosa selección de fuentes de información. También que la problematización de los temas no debe limitarse al preludio motivacional, sino que debe desarrollarse como una estrategia integrada que habilite el despliegue de las múltiples competencias y habilidades comprometidas en la formulación de interrogantes, el pensamiento complejo, la elaboración de hipótesis, la argumentación fundamentada. A diferencia de otras formas de abordaje de contenidos escolares -reducidos a la memoria, la descripción, la enumeración y la repetición- el trabajo con problemas invita al debate y a la toma de posición.

En cuanto a la información que se ofrece a los alumnos, a partir del análisis realizado, cobra relevancia la cuestión de atender al proceso de construcción de los datos. En efecto, las fuentes de información que se utilizan en las clases de geografía proveen evidencias, vestigios y testimonios cuya validez requiere ser examinada y sometida a diversos criterios de confiabilidad. Una enseñanza atenta a estas cuestiones supone construir con los alumnos la idea de que en ciencias sociales los datos no constituyen la representación simple y directa de los hechos, sino que son elaborados por los diferentes sistemas de información para explicar la realidad. A partir de los resultados obtenidos en el análisis de clases, se advierte que adquirir esta noción es fundamental para desarrollar capacidades analíticas, interpretativas, argumentativas y comunicativas. Se trata de capacidades mediante las cuales los alumnos estarán en mejores condiciones de articular la información provista por las distintas fuentes y elaborar gradualmente conceptos, ideas e explicaciones cada vez más complejas.

11.2 Dimensiones del cambio vinculadas con el escenario profesional

d) La dimensión político-institucional

Se refiere, por una parte, a las condiciones de orden institucional -a nivel de las escuelas- necesarias para la renovación del temario, y por otra, a los modos diferenciales en que los contenidos de la formación docente inicial y continua configuran el temario de la geografía escolar.

En cuanto a las cuestiones de orden institucional, la investigación ha ofrecido numerosas evidencias que avalan lo mencionado en nuestro marco de referencia. Por una parte, la necesidad de romper con la inercia institucional que conlleva rutinas profesionales muy arraigadas y de reestablecer desde la conducción de la escuela un clima de confianza y consenso en el seno de los equipos docentes. Son condiciones necesarias para que los profesores y los directivos compartan objetivos y proyectos comunes. Las llamadas horas institucionales retribuidas

salarialmente (o módulos institucionales) aparecen como una opción necesaria para promover el trabajo colaborativo, ya que garantizan no solo los espacios de intercambio entre profesores, sino que favorecen la reflexión pedagógica y la atención al alumnado. También son una vía para disminuir el trabajo de los docentes fuera de la escuela (corrección de trabajos, preparación de clases). El apoyo de las administraciones educativas garantizando mejores condiciones laborales, recursos para la labor docente y apoyo en la planificación y en el seguimiento de proyectos y programas innovadores, son otros de los factores que se desprenden de la investigación.

En un nivel más específico, a partir del estudio realizado, otro conjunto de condiciones asociadas a esta dimensión se refieren, nuevamente, a la necesidad de acortar la brecha entre geografía académica y geografía escolar. En el plano de la formación inicial, esto implica, superar las deficiencias de la formación en didáctica de las ciencias sociales, no solo en sus aspectos epistemológico-disciplinares sino también pedagógicos. En este sentido, la investigación ratifica la necesidad de producir fuertes transformaciones en las instancias de formación inicial tradicionales (IFD), esto es dismantelar las visiones cerradas acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje derivadas de una concepción de la asignatura escolar como continente de todo el saber relevante, pasible si acaso de retoques posteriores (en la capacitación) y desmontar la lógica que considera que los fundamentos teóricos de la formación son universales y válidos para todo tiempo y lugar.

Así, la condición de fortalecer la formación pedagógico-didáctica de los futuros profesores de geografía es clave para romper con la inclinación academicista de la formación docente inicial que ofrecen los Institutos de Formación Docente (IFD). Inclinación que conlleva a la reproducción de unos estilos de enseñanza anclados en perspectivas epistemológicas naturalizantes, ahistóricas y no problematizadoras, en las que el saber se considera cerrado, verdadero y las metodologías están centradas en prácticas transmisivas, que reducen los aprendizajes a la memoria, la descripción, la enumeración y la repetición.

En el plano de la formación continua, el análisis desarrollado nos permite validar la idea que la capacitación es inherente a la innovación, y por ende

es otra de las condiciones del cambio en la enseñanza. Entre las cuestiones asociadas a la capacitación permanente, se destaca que la misma no opere a modo de barniz o de legitimación de prácticas. Es decir, que los espacios de formación continua recuperen las formas en las que los docentes conciben la enseñanza de la geografía y en ese marco poner en cuestión, sin desautorizar, las prácticas.

En este sentido, una idea fuerte que puede extraerse del estudio realizado es visualizar la capacitación como problematización de la enseñanza y no como mero cuestionamiento de las prácticas vigentes. Así, la problematización de la enseñanza como punto de llegada y no de partida de la capacitación, puede contribuir al desarrollo de un trabajo de reflexión orientado a desnaturalizar las prácticas, plantear otros modos de vincularse con el conocimiento, generar entusiasmo o recuperar la idea de que los alumnos pueden, todas ellas expresiones surgidas en los relatos de los capacitadores y de los docentes que han participado en distintas instancias formativas en CePA.

A partir de los resultados obtenidos, una serie de condiciones se perfilan en esta dirección. Por una parte, la necesidad de desplegar en la capacitación múltiples formatos que articulen aspectos de las distintas dimensiones involucradas en los procesos innovadores. Entre ellos, los formatos que combinan espacios teóricos y de reflexión con espacios de acompañamiento efectivo en lo cotidiano de la escuela. El diálogo con las instancias intermedias de conducción (dirección, jefaturas de departamento, supervisores) supone incluir en los formatos de capacitación un menú de opciones que recuperen los problemas de las instituciones en sus contextos específicos. En este sentido, promover prácticas de capacitación institucional, permite pasar de la capacitación como decisión e insumo individual, a formas que articulen institucionalmente los esfuerzos individuales en las escuelas, a manera de instancia sumatoria de las iniciativas innovadoras.

En cuanto al trabajo con las nuevas propuestas curriculares, una de las preocupaciones a las que ha atendido la oferta de cursos de CePA destinada a los profesores de geografía, es la de promover la presencia de los nuevos programas en las escuelas. En efecto, la capacitación ha producido variados escenarios de trabajo con los nuevos programas (en

los cursos de actualización, en los ateneos e incluso en las cátedras abiertas), ofreciendo una variedad de puertas de entrada a los temas y problemas, incluyendo la presentación de propuestas de enseñanza concretas. Aún cuando en muchos casos los nuevos programas no formaran parte de las prácticas escolares cotidianas, las propuestas han sido valoradas positivamente por los docentes capacitandos. De acuerdo con el estudio realizado, en algunas situaciones o momentos de la capacitación, el currículo aparece como un marco de referencia que se lee en función de los problemas que se intentan comprender. En otros momentos aparece como la “ley”, el aval de aquello que la capacitación propone o como manera de legitimar el ingreso de ciertos temas a las prácticas de enseñanza. En todo caso, la condición para la innovación es que las nuevas propuestas curriculares comiencen a operar como el punto de llegada (y no de partida) de una discusión profunda acerca de qué se enseña y qué se puede esperar que se enseñe en la escuela secundaria actual.

Un cierre que anuncia un principio

Los resultados obtenidos en las distintas etapas de la investigación resultan consistentes con nuestra hipótesis central y en consecuencia nos permiten validar la idea que la innovación en la enseñanza de la geografía excede las cuestiones estrictamente instrumentales o metodológicas, camino postulado a menudo como el más eficaz. Los procesos innovadores no pueden eludir la discusión sobre el papel de las vertientes epistemológicas que nutren las concepciones de conocimiento y configuran los contenidos del temario escolar. Es en el marco más amplio del pensamiento social contemporáneo y de los discursos que se ponen en juego en la enseñanza de la geografía, donde se tramita la renovación pedagógica y cobra significado el valor educativo de la innovación.

Queda planteada la necesidad de seguir construyendo nuevas preguntas en torno al lugar de la capacitación y su relación con la renovación de los discursos pedagógicos y de los temarios escolares. Si una de las preguntas más importantes que pueden formularse desde la didáctica es ¿cómo ayudar a enseñar?, resulta indudable que tener algunas respuestas acerca de cómo realizar buenas experiencias con los

profesores dirigidas a promover alternativas pedagógicas en un área específica como la enseñanza de la geografía, es una condición necesaria, pero no suficiente. Por ello creemos que el vínculo entre formación docente e investigación didáctica es fundamental para habilitar un diálogo continuo con las prácticas reales, desde un enfoque que vincule los problemas de la enseñanza, del currículum y de la vida en las instituciones, incluyendo las ideas sobre las condiciones del cambio educativo.

Queda también por delante revisitar esa pregunta en los espacios de capacitación, ahora desde un diagnóstico más certero de las experiencias que se pretenden enriquecer, modificar o transformar. Y por supuesto, el desafío de seguir trabajando con los docentes en la construcción de modelos propios de interpretación didáctica que ofrezcan nuevas respuestas teóricas y prácticas a los problemas que enfrenta la enseñanza de la geografía.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ABRILE de VOLLMER, M. (1994) Nuevas demandas a la educación y a la institución escolar, y a la profesionalización de los docentes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, 11-43. Madrid: OEI.

ARGENTINA- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (1995) *Contenidos Básicos Comunes. Criterios. Anexo: Competencias Educativas* [on line] Disponible en: <http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/index.html>

ARGENTINA- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA- DIRECCIÓN NACIONAL DE GESTIÓN CURRICULAR Y FORMACIÓN DOCENTE (2002) *El desarrollo de capacidades para enfrentar y resolver problemas*. (Documento del dispositivo "Capacitación para el desarrollo de competencias cognitivas") [On line]. Disponible en: <http://www.me.gov.ar/curriform/inigestion.html>

ARMENTO, B. (1992) Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales (trad.) Shaver, J. (ed) *Handbook on Research on Social Studies Teaching and Learning. A Project of the National Council for social studies* (pp.185-196). New York: Macmillan.

AUDIGIER, F. (1992) Pensar la geografía escolar. Un repte per la didàctica. *Documents d' Anàlisi Geogràfica*. 21, 15-33.

AUDIGIER, F. (1994) La didactique de la Géographie. Desplanques, P. (coord.) *La Géographie en collège et en lycée* (pp.102-127). París: Hachette.

AUDIGIER, F. (1997) Histoire et Géographie. Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle. *Recherche et Formation*. 25, 75-79.

AUDIGIER, F. (1999) School disciplines, social representations, and the construction of the didactics of history, geography and civics. *Instructional Science*. 27, 97-117.

AUDIGIER, F. (2002) Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. 1, 3-16

AUSUBEL, D. (1968) *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas

BATLLORI, R. y CASAS VILALTA, M. (2000) *El conflicto y la diferenciación. Conceptos clave en la enseñanza de las ciencias sociales*. Lleida: Milenio.

BENEJAM, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. Benejam, P. y Pagès, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). Barcelona: Horsori- ICE UB.

BENEJAM, P. (1999a) El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 15-25). Sevilla: Díada.

BENEJAM, P. (1999b) La oportunidad de identificar Conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 21, 5-12.

BENEJAM, P. (2002) La Didáctica de las Ciencias Sociales y la formación inicial y permanente del profesorado. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. 1, 91-95

BLANCO, J. et.al. (1995) *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

BLANCO, J., FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (1999) *Temas y Problemas del mundo contemporáneo*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.

BOLIVAR BOTIA, A (1998) *Educación en valores. Una educación de la ciudadanía*. Sevilla: Consejería de Cultura y Educación, Junta de Andalucía.

BRASLAVSKY, C. y BIRGIN, A. (1995) ¿Quiénes enseñan hoy en la Argentina? Tiramonti, G. et. al. *Las transformaciones de la educación en diez años de democracia*. Buenos Aires: Tesis-Norma

BRUNER, J. (1972) *Hacia una teoría de la instrucción*. Barcelona; Unión tipográfica Editorial Hispano Americana

BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta a la cultura*. Madrid: Visor.

BUFFET, F. (1992) ¿Quina geografia ensenyar? *Documents d' Anàlisi Geogràfica*. 21, 53-72

CAMILLONI, A. (1998) Sobre la programación de la enseñanza de las ciencias sociales Aisemberg, B. *Didáctica de las Ciencias Sociales II Teorías con prácticas*. Buenos Aires, Paidós.

CAÑAL, P. et. al. (1997) *Investigar En la escuela: elementos para una enseñanza alternativa*. Díada: Sevilla.

CAÑAL DE LEÓN, P. (coord.) (2002) *La innovación educativa*. Madrid: Akal -Universidad Internacional de Andalucía.

CARBONELL, J. (2002a) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (2ª. edición).Madrid: Morata.

CARBONELL, J. (2002b) El profesorado y la innovación educativa. Cañal de León, P. (coord.) *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal -Universidad Internacional de Andalucía.

CASAS VILALTA, M. (1999) Los conceptos sociales clave. Una opción ideológica para la selección de contenidos: el concepto de diferenciación. Asociación Universitaria del profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, *Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 155-162) Logroño: Díada-Universidad de la Rioja.

CASAS VILALTA, M. y BOSCH, D. y otros (2002) Problemas sociales relevantes en la enseñanza de las ciencias sociales. Educación Secundaria Obligatoria. Una experiencia de aula. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 34, 113-125.

CRONOS (coord.) (1991) *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales: educación secundaria obligatoria: Ponencias del I Seminario sobre Desarrollo Curricular en el Área de CC.SS., Geografía e Historia*. Educación Secundaria. Salamanca: Amarú

CRONOS (1992) Los contenidos de enseñanza como problema teórico-práctico. Un proyecto curricular basado en el estudio de problemas sociales. En *Aula de Innovación educativa*, 8, 10-16.

CRONOS-ASKLEPIOS (1991) Ideas para el diseño y desarrollo de un proyecto curricular en el área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia (Educación secundaria obligatoria). Cronos, *Proyectos de enseñanza de las ciencias sociales*. Amarú: Salamanca.

CHIOZZA, E. (dir) EAL (1975) *El país de los Argentinos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina

CLARK, C.M. y PETERSON, P.L. (1990) Procesos de pensamiento de los profesores. En: Wittrock, M.C. *La investigación en la enseñanza III*. Barcelona: Paidós

CHERVEL, A. (1988) L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche. En *Histoire de l' Education*, 38, pp. 59-119. [Trad. al castellano: "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". Revista de Educación, nº 295, 1991, pp. 59-111)

DE LA TORRE, S. (1994) *Innovación curricular. Proceso, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.

DE LA ORDEN, A. (2000) Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En González González, D. Hidalgo Diez, E y Gutiérrez Pérez, J. *Innovación en la escuela y mejora en la calidad de la educación. IX Jornadas Logse* (pp 7-19) Madrid: Grupo Editorial Universitario

DICKER, G. y TERIFI, F. (1994) Panorámica de la formación docente. OEA, *Cooperación para el fortalecimiento institucional y el mejoramiento de la planificación y gestión del desarrollo educativo regional*. Buenos Aires: PREDE/OEA

DICKER, G. y TERIGI, F. (1997) *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós.

DUSSEL, I. y FINOCCIHO, S. (comp.) (2003) *Enseñar hoy. Una introducción a la Educación en tiempos de crisis*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica

ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.

ELMORE, R. F. (1990) *Restructuring school*. San Francisco: Jossey Bass.

ESCUADERO, J. (ed) (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis

EVANS, R.W. (1989) Concepciones del maestro sobre la historia. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3-4, 61-94

FELDMAN, D. (1999) *Ayudar a enseñar*. Buenos Aires: Aique.

FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (2003) Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 35, 47-53.

FINOCCHIO, S. y otras (1994) *Las ciencias sociales y su enseñanza*. Documento curricular del Programa de Transformación de la

Formación Docente (PTFD). Programa de Formación y Capacitación Docente. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación

FINOCCHIO, S. (coord.) (1993) *Enseñar ciencias sociales*. Buenos Aires: Troquel.

FULLAN, M. (1991) *The new meaning of educational change*. Londres: Cassel.

FULLAN, M. y HARGREAVES, A (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: Publicaciones M.C.E.P.

FULLAN, M. (1997) Emotion and hope: constructive concepts for complex times. Hargreaves, A. (eds) *Rethinking Educational change with heart and mind*. Alexandria: ASCD

GARCÍA DÍAZ, J. E. (1989) *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.

GARCÍA, J. E. *Hacia una teoría alternativa sobre los contenidos escolares*. Sevilla : Díada, 1998

GARDNER, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós

GIDDENS, A. (1993) *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza Editorial

GIMENO SACRISTÁN, J. (1996) *La transición a la escuela secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares*. Madrid: Morata.

GIMENO SACRISTÁN. J (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.

GUREVICH, R. (1993) Un desafío para la geografía: explicar el mundo real. Aisemberg, A. y Alderoqui, S. (comp) *Didáctica de la Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones*. Buenos Aires: Paidós.

GUREVICH, R. (1998) Conceptos y problemas en geografía: herramientas básicas para una propuesta educativa. Aisemberg, A. y Alderoqui, S. (comp) *Didáctica de la Ciencias Sociales II*. Buenos Aires: Paidós.

GUREVICH, R. (2001) Innovaciones educativas y prácticas docentes en geografía. *Actas del 8º Encuentro de Geógrafos de América latina*, Santiago de Chile: EGAL

GUREVICH, R. (2005) *Sociedades y territorios en tiempos contemporáneos. Una introducción a la enseñanza de la geografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.

HARGREAVES, A.; EARL, L. Y RYAN, J. (1999) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro. (2da. Edición)

HARVEY, D. (1985) *Urbanismo y desigualdad social*. Madrid: Siglo XXI Editores.

HARVEY, D. (1998) *La condición de la posmodernidad*. Buenos Aires: Amorrortu

HARVEY, D. (2003) *Espacios de esperanza*. Madrid: Akal.

HAVELOCK, R. y HUBERMAN, A. (1980) *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. París: UNESCO

HOPKINS, D. (1998) Tensions in prospects for school improvement. Hargreaves, A et.al (eds) *International Handbook of Education Change*. Kluwer Academic Publishers

HUGONIE, G. (2004) Los aprendizajes de geografía propuestos a los alumnos entre 11 y 16 años: actividades básicas. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 3, 69-73.

IANNI, O. (1998) *La sociedad global*. México: Siglo XXI Editores

IANNI, O. (1999) *La era del globalismo*. México: Siglo XXI Editores

INSULA BARATARIA (1995-1996) Ciencias Sociales. Akal: Madrid.

IRES (Grupo de Didáctica de las Ciencias Sociales) (coord.) (1996) *La experimentación curricular en Ciencias Sociales. Planteamientos y perspectivas*. Alfar: Sevilla

LE ROUX, A. (2003) *Didactique de la géographie*. Caen : Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Académie de Caen.

LE ROUX, A. y THEMINES, J-F (2004) *Nouvelles perspectives dans l'enseignement de la géographie en France*. Universidad Autónoma de Barcelona.

LE ROUX, A. (2005) La formación del profesorado en didáctica de la geografía: ¿cómo articular investigación y formación? El contexto francés. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 4, 105-116

LITWIN, E. (1996) El campo de la didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. Camilloni, A. et.al., *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós.

MAINER BAQUÉ, J. (1993) Algunas propuestas para el trabajo didáctico en el Área de Ciencias Sociales, Geografía e Historia. Aula Sete (coord.) *Proyectos curriculares de Ciencias Sociales*. ICE Universidad de Santiago de Compostela: Coruña

MERCHÁN F. y GARCÍA, F. (1994) El Proyecto IRES: una alternativa para la transformación escolar. Reflexiones desde el área de Ciencias Sociales. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 13, 58-69

MORAES, A. y DA COSTA, W. (1987) *A valorização do espaço*. San Pablo: Hucitec.

MORÍN, E. (2001) *La mente bien ordenada: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral (3ra. edición)

OEI (2001) *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Iberoamérica. Cuaderno metodológico*. Cátedra de Historia de Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura.

PAGÈS, J y BATLLORI, R. (1990) *Actes del 2n. Simpòsium sobre l'Ensenyament de les Ciències Socials*. Barcelona: Eumo, 1991

PAGÈS, J (1997) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Benejam, P. y Pagès, J. (coord.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 209-226) ICE-Horsori.

PAGÈS, J. (2000a) La didáctica de las ciencias sociales en la formación inicial del profesorado. *Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales*, 24, 33-44

PAGÈS, J. et.al. (2000b) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales* 11é Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Huelva : Universidad de Huelva.

PEREIRA, D.(1995) Geografía escolar: conteúdos e/ou objetivos? *Caderno Prudentino de Geografia*, 17. Presidente Prudente: AGB.

PEREZ GOMEZ, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.

PINKASZ, D. (1992) Orígenes del profesorado secundario en la Argentina: tensiones y conflictos. Braslavsky, C. y Birgin, A. (comp.) *Formación de profesores. Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/CIID, Miño Dávila

PRATS, J. (2001) Hacia una definición de la investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. *I Congreso Nacional de Didácticas Específicas. Las didácticas de las áreas curriculares en el siglo XXI*. Granada: Grupo Editorial.

PRATS, J. (2002) La Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Española: un estado de la cuestión. *Revista de Educación N° 328*, 81-96

QUINTERO, S. (2001) La visión de Argentina y de los países vecinos en los manuales de geografía. *Segundo Seminario Biental sobre la enseñanza de la historia y la geografía en el contexto del Mercosur*. Santiago de Chile: UNESCO.

QUINTERO, S. (2004) Los textos de geografía: un territorio para una nación. Renovación editorial y nuevos enfoques. Romero, L. *La Argentina en la escuela. La idea de nación en los textos escolares*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

REDONDO, P. (2003) *Escuelas y pobreza. Entre el desasosiego y la obstinación* Dussel, I. y Finocchio, S. op. cit.

RIVAS NAVARRO, M. (2000) *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

RODRIGUEZ ROMERO. M. (2003) *Las metamorfosis del cambio educativo*. Madrid: Akal

ROFMAN, A. y ROMERO, J. L. (1974) *Sistema socioeconómico y estructura regional en la Argentina*. Buenos Aires: Amorrortu

ROUMÉGOUS, M. (2002) *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

ROZADA, J. M. (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, primaria y secundaria obligatoria (Guía de textos para un enfoque crítico)* Madrid: Akal

RUDDUCK, J. (1999) *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Publicaciones de M.C.E P.

SANCHEZ, J.; HERNÁNDEZ, F.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SANCHEZ CORTEZ, E. Y SIMÓ, N. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: MECT. Colección Investigación N° 89

SANTOS, M. (1990) *Por una geografía nueva*. Barcelona. Espasa-Universidad.

SANTOS, M. (1994) *Técnica, espaço, tempo. Globalização e fragmentação*. San Pablo: Hucitec-ANPUR.

SILVA, L. (1995) Comentarios sobre la Ley Federal de Educación. Salonia, A. et.al., *Ley Federal de Educación. Transformaciones del sistema educativo*. Buenos Aires: El Ateneo.

SOUTO GONZÁLEZ, X. (1999) *Didáctica de la Geografía*. Buenos Aires: Ediciones del Serbal

SOUZA CAVALCANTI, L. (2003) *Geografía, Escuela y Construcción de conocimientos*. San Pablo: Papyrus Editora. Trad. Bárbara Romano para el Seminario de Investigación Geográfica en práctica docente (UBA)

STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1997) *Cultura y Educación*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.

STOLL, L. y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro

THÉMINES, J-F. (2004) Quatre conceptions de la géographie scolaire: un modèle interprétatif des pratiques d'enseignement de la géographie? *Cybergeog*, 262, mise en ligne : 22 mars 2004. Citado por : LE ROUX, A. y THEMINES, J-F (2004)

TOBÍO, O. (1998) *Geografía. Serie Documentos para la capacitación docente*. San Martín: UNSAM

TRAVE, G. (2001) Líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales. Pozuelos, F. y Travé, G. *Entre pupitres. Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva: Universidad de Huelva, 173-239

TUTIAUX-GUILLON, N. (2003) Los fundamentos de una investigación sobre la concepción y finalidades cívicas y culturales del

profesorado de geografía e historia. Objetivo de esta etapa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*. 2,27-35.

TUTIAUX-GUILLON, N. (2004) *L'histoire -géographie dans le secondaire: analyses didactiques d'une inertie scolaire*. Texte d'Habilitation à Diriger des Recherches. Lyon2: Université Lumière. Citado por LE ROUX, A. y THEMINES, J-F (2004)

VESENTINI, J. (1987) O metodo e a praxis (Notas polémicas sobre geografía tradicional e geografía crítica *Terra livre*, 2. Sao Paulo: AGB

ZABALZA, M.A. (1986) *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea,

ZIEGLER, S. (1992) Formación docente y estructura gremial. Conversamos con Héctor González, secretario de SUTEB. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 1,72-74

ANEXOS

INDICE DE ANEXOS

ANEXOS.....	364
ANEXO I	365
PROGRAMA DEL CURSO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN GEOGRAFÍA	365
PROGRAMA DEL ATENEO DIDACTICO	370
ANEXO II.....	374
INDAGACIÓN A ESPECIALISTAS DEL CAMPO ACADEMICO	374
ANEXO III	400
INDAGACIÓN A DOCENTES DE GEOGRAFÍA DE ESCUELA SECUNDARIA	400
ANEXO IV.....	427
CURRICULUM VITAE DRA. PERLA ZUSMAN	427
ANEXO V	432
TRANSCRIPCIÓN DE LA SESIÓN DE DISCUSIÓN CON SEIS DOCENTES	432
ANEXO VI.....	489
PROGRAMA DE CUARTO AÑO ESCUELA NUEVO MODELO INTERNACIONAL (NEW MODEL SCHOOL) PROFESOR A. AÑO 2005	489
ANEXO VII.....	492
PROGRAMA DE CUARTO AÑO ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA N° 2. D.F. SARMIENTO. PROFESORA G.P. AÑO 2005	492
ANEXO VIII	496
TRANSCRIPCIÓN CLASES. PROFESOR A.....	496
ANEXO IX.....	506
TRANSCRIPCIÓN DE CLASE. PROFESORA G.P.....	506
ANEXO X	516
FUENTES UTILIZADAS EN CLASE PROFESOR A.....	516
FUENTES UTILIZADAS EN CLASE PROFESORA G.P.	523

ANEXO I

PROGRAMA DEL CURSO DE ACTUALIZACIÓN CURRICULAR EN GEOGRAFÍA

CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN. BUENOS AIRES, ABRIL-DICIEMBRE 2003

CePA

Centro de Pedagogías de Anticipación

1.- Título: Los profesores y la actualización de programas en Geografía

2.- Breve síntesis de la temática a abordar:

En este curso se analizarán procesos sociales, económicos, políticos, territoriales y ambientales del espacio geográfico mundial y argentino desde un enfoque problematizador. Se brindarán elementos conceptuales y metodológicos para que los profesores de geografía elaboren el programa de primer y segundo año, a la luz de la propuesta curricular de la Ciudad de Buenos Aires, desarrollando estrategias para seleccionar, organizar y secuenciar los contenidos en forma fundamentada. Pensar diversas modalidades de organización del trabajo en el aula, reflexionar sobre las prácticas docentes y analizar problemáticas acerca de la relación entre los jóvenes, la escuela y la sociedad, ocuparán un lugar en esta propuesta de capacitación.

3. Docente

Roberto Damin. Profesor en Geografía y licenciado en enseñanza de la Geografía (CAECE). Profesor de enseñanza media en la escuela pública. Docente del ISP Joaquín V. González. Capacitador del CePA. Autor de textos para el nivel primario, secundario y la actualización docente.

4. Destinatarios

Profesores de geografía de escuelas medias con modalidad bachiller y comercial

5. Fundamentación de la propuesta

Pensar hoy en la escuela media supone revisar críticamente aquellas funciones que tradicionalmente le fueron asignadas: la formación para la participación ciudadana y la inserción al mundo del trabajo. Tanto uno como otro escenario sufren hoy profundas crisis en sus estructuras y en sus dinámicas. Las manifestaciones populares más o menos espontáneas, el papel de la opinión pública y el posicionamiento relativo de las estructuras políticas respecto de otros escenarios de decisión (especialmente el mercado) son fenómenos que imponen volver a pensar el protagonismo político de los jóvenes y los medios por los que se manifiesta.

Por otro lado, la profunda crisis que vive hoy el mercado de trabajo también impone la necesidad de repensar aquella idea de una escuela media pensada en función de la preparación del joven para el ejercicio de una profesión o un oficio. Una estructura laboral sumamente inestable y precaria sumada a una dinámica del mundo del trabajo que privilegia las competencias múltiples y flexibles son fenómenos que requieren de un profundo debate acerca del posicionamiento de la escuela media en tanto escenario en el que se establecen relaciones entre los jóvenes y el trabajo.

Este curso propone situar a la profesión de enseñar geografía en la escuela media en el marco de estas problemáticas. En este sentido el programa propone el tratamiento de una agenda de temas y problemas ambientales y territoriales del mundo actual,

desarrollando un abordaje problematizador que focalice el análisis en los principales procesos y conflictos socioterritoriales del espacio geográfico mundial. A la vez se considerará la articulación de los procesos sociales, políticos y económicos del espacio geográfico argentino con la escala global. El curso se propone asimismo brindar elementos para que los profesores de geografía puedan organizar los programas de primer y segundo año a la luz de la propuesta curricular desde una perspectiva articulada y explicativa que incluya el tratamiento de problemas socioterritoriales.

Uno de los motivos que fundamenta esta propuesta es el consenso existente entre los especialistas en la didáctica del área sobre la pertinencia de enseñar ciencias sociales desde una perspectiva problematizadora. Enseñar geografía a partir de problemas socioterritoriales concretos (por ejemplo, los desequilibrios espaciales, la exclusión social, los problemas ambientales) presenta sin dudas algunas ventajas para el sujeto que aprende. Por un lado, en un contexto, en el que la motivación de los alumnos por el conocimiento escolar es escasa, la presentación de contenidos geográficos en torno a problemas relevantes, puede ser una estrategia muy potente para interesarlos en la comprensión del mundo en el que viven e inducirlos a reflexionar sobre conflictos reales vinculados a temas claves del curriculum.

Estudiar problemas definidos desde marcos explicativos más amplios favorece el despliegue de diversas estrategias cognitivas tales como la contextualización, la comprensión, explicación e interpretación de la información, el abordaje de las distintas dimensiones de análisis (social, económica, política, ambiental, etcétera), la identificación de los distintos actores y sus intencionalidades, el despliegue de la multicausalidad y multiperspectividad, la articulación de escalas de análisis, etcétera.

El trabajo con los contenidos propuestos por la jurisdicción para primer y segundo año, constituye una oportunidad para ensayar con los docentes recortes temáticos, para un abordaje de los contenidos de la geografía desde problemas que le otorguen un sentido y una utilidad social.

6. Objetivos

a- Objetivos generales

Nos proponemos que los docentes:

- Conozcan la propuesta curricular del Gobierno de la ciudad para Geografía, para primer y segundo año de la escuela media.
- Identifiquen algunas problemáticas centrales de la enseñanza de la Geografía, teniendo en cuenta la inserción de la asignatura en las escuelas y el Diseño Curricular de la Ciudad.
- Reflexionen sobre su práctica de profesores y analicen las problemáticas vinculadas con la relación entre los jóvenes, la escuela y la sociedad.
- Reconozcan la relación existente entre la problematización del campo disciplinar y la problematización de los contenidos escolares a partir de situaciones de aula concretas.
- Elaboren criterios para la selección y organización de contenidos de geografía en el primer y segundo año de la escuela media.
- Elaboren criterios para la selección, el diseño y la organización de actividades de aprendizaje en geografía para el primer y segundo año de la escuela media.

b- Objetivos específicos

- Interpretar y discutir la significación socio política de la enseñanza de la Geografía en las escuelas de hoy.

- Reconocer la implicancia de diferentes paradigmas de la Geografía, y de la didáctica en la selección y organización de contenidos y en las prácticas de la enseñanza.
- Establecer criterios para la selección de contenidos y para la elaboración de alternativas de organización y articulación de los contenidos de Geografía para primer y segundo año.
- Identificar ejes temáticos con alta potencialidad para organizar y actividades de enseñanza que favorezcan la comprensión del espacio geográfico a distintas escalas.
- Elaborar criterios para trabajar en el aula problemas sociales concretos, de alta significatividad y relevancia social.
- Elaborar estrategias docentes que promuevan abordajes multidisciplinares y el trabajo con problemas/conflictos sociales.
- Establecer criterios para la selección de recursos didácticos y elaborar estrategias para su utilización.

7. Contenidos

1- Problemas y desafíos de la enseñanza de la Geografía en la escuela media.

- ✓ Los problemas de la enseñanza de las Ciencias Sociales en la escuela secundaria.
- ✓ La tarea docente en el marco de la crisis. La vulnerabilidad de las condiciones de educabilidad.
- ✓ Problemas prioritarios en la enseñanza de la Geografía.
- ✓ El conflicto social como tema de enseñanza.

2- Enfoques, contenidos y estrategias didácticas en debate

- ✓ La propuesta de la enseñanza de la Geografía en el programa de primer y segundo año de la jurisdicción: propósitos, contenidos y orientaciones.
- ✓ Enfoques disciplinares, conceptos y procedimientos claves para el estudio de problemas territoriales.
- ✓ La selección y organización de contenidos. Criterios para construir ejes temáticos - problemáticos para el estudio de temas sociales, políticos, económicos, territoriales y ambientales. Presentación de ejemplos.
- ✓ El conocimiento socialmente relevante: la enseñanza de la Geografía a partir de problemas.
- ✓ Criterios para la selección de recursos didácticos y elaboración de estrategias para su utilización. Análisis de propuestas y secuencias didácticas referidas a los ejes abordados.

3- Las prácticas de enseñanza y los desafíos del contexto institucional.

- ✓ El rol central de la lectura para el aprendizaje efectivo de las Ciencias Sociales. Criterios para la selección de libros de texto.
- ✓ Prácticas docentes y estrategias de enseñanza. El trabajo con fuentes en las aulas de primer y segundo año. Criterios para la elaboración de las propuestas de enseñanza para la resolución de problemas. Los estudios de caso y los ejercicios de toma de decisiones.
- ✓ La evaluación de aprendizajes: las representaciones de docentes y alumnos en torno a la evaluación. Estrategias e instrumentos. Análisis de diferentes modelos de evaluación.
- ✓ La identificación de problemas en la enseñanza/aprendizaje de la geografía para ser abordados en el trabajo institucional.
- ✓ Desarrollo de una propuesta de trabajo institucional.

8. Metodología de trabajo, materiales de apoyo y recursos a emplear

La propuesta de trabajo consistirá fundamentalmente en momentos de exposición a cargo de los coordinadores del curso y en trabajos en pequeños grupos de discusión, con puestas en común y debate. En los pequeños grupos de discusión se producirán diferentes tipos de insumos que podrán ser empleados en la elaboración de una planificación anual de geografía para el primer y segundo año.

En el trabajo en módulos institucionales, se promoverá la elaboración y puesta en marcha de acciones de capacitación centradas en las escuelas, que contribuyan a la elaboración de proyectos curriculares institucionales y fortalezcan el trabajo pedagógico cooperativo de los equipos docentes en las escuelas.

En cuanto a los materiales de apoyo y los recursos a emplear, se trabajará con una selección bibliográfica acotada pero significativa que contribuya a fortalecer los marcos conceptuales y la actualización disciplinar en contenidos de geografía. Asimismo se trabajará con una variedad de recursos didácticos y materiales curriculares para analizar distintas estrategias de enseñanza y para propiciar la reflexión sobre la propia práctica docente.

9. Bibliografía

- Benejam, Pilar y Joan Pagés (coord.) (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales: Geografía e Historia en la educación secundaria*. ICE/Horsori. Barcelona.
- Blanco, Jorge y otros. (1995) *Notas para la enseñanza de una geografía renovada*. Aique. Buenos Aires.
- Blanco, Jorge y Raquel Gurevich (2002). "Una geografía de las ciudades contemporáneas. Nuevas relaciones entre actores y territorios" en Silvia Alderoqui y otros. *Ciudad y ciudadanos*. Paidós. Buenos Aires.
- Caruso, M. y Dussel, I. (2001) *Lo que usted quería saber sobre la deconstrucción y no se animaba a preguntarle al currículum*, en "De Sarmiento a Los Simpsons", Kapelusz, Buenos Aires.
- Damin, Roberto y Adrián Monteleone (2002) *Temas ambientales en el aula. una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*. Paidós. Buenos Aires.
- Gurevich, Raquel. (1998) "Conceptos y problemas en Geografía. Herramientas básicas para una propuesta educativa" en Beatriz Aisemberg y Silvia Alderoqui *Didáctica de las Ciencias Sociales II*. Paidós. Buenos Aires.
- Ianni, Octavio.(1999) *La era del globalismo. Siglo XXI*. México.
- Mendez, Ricardo (1997) *Geografía Económica. La lógica del capitalismo global*. Ariel. Barcelona.
- Merchan, J y García, F. (1997) El tratamiento de problemas de nuestro mundo en la enseñanza obligatoria. En revista *Aula de información educativa* N° 61. Año VII. Barcelona. Julio 1997.
- Lacoste, Yves y Raymond Ghirardi. (1983) *Geografía Física y Humana*. Oikos Tau. Barcelona.
- Reboratti, Carlos (2000) *Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Ariel. Buenos Aires.
- Russen, Jom (1997) "El libro de texto ideal" en Iber. *Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia. N°12. Nuevas fronteras de la historia*. Grao. Barcelona. Abril 1997.
- Santos, Milton (2000) *La naturaleza del espacio. Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona. Ariel.
- Sassen, Saskia (2001) *¿Perdiendo el control? La soberanía en la era de la globalización*. Editorial Bellaterra. Barcelona.

- Sassen, Saskia (1999) *La ciudad global. Nueva York, Londres y Tokio*. Buenos Aires. Eudeba.
- Souto González, X (1999) *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Ediciones del Serbal. Barcelona.
- Wassermann, Selma (1998) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores. Educación. Agenda educativa. Teachers College. Columbia University Press.
- Wray, David y otros. (2000) *Aprender a leer y escribir textos de información*. Ediciones Morata. Madrid.

10.- Evaluación:

Para acreditar el curso se deberá asistir al 80% de los encuentros, realizar los trabajos prácticos individuales y grupales solicitados por los coordinadores y realizar un trabajo individual escrito y presencial.

Los criterios que se tendrán en cuenta para evaluar, acreditar y calificar a los participantes del curso son los siguientes:

- Rigurosidad teórico disciplinar en las explicaciones elaboradas en las producciones escritas.
- Incorporación de conceptos clave de la geografía en las producciones escritas.
- Capacidad para identificar y analizar en profundidad aspectos problemáticos en su práctica docente, en el contexto actual de las escuelas medias.
- Capacidad para analizar la producción de los alumnos y para relacionarla con las propias intervenciones.
- Capacidad para articular objetivos, contenidos, actividades y recursos en la organización de un plan de trabajo de la asignatura geografía.

PROGRAMA DEL ATENEO DIDACTICO

CePA

Centro de Pedagogías de Anticipación

Modalidad: ATENEO

CIENCIAS SOCIALES

COORDINADOR: ROBERTO DAMIN

DISTRITO 3 (SAN CRISTOBAL) SEDE SUTERH

JUEVES 14 30 - 17 30 HS

DESTINATARIOS: PROFESORES DE GEOGRAFÍA DE ENSEÑANZA MEDIA

Título: UN ABORDAJE CRÍTICO DE LOS TEMAS Y PROBLEMAS AMBIENTALES

Partiendo de la reflexión compartida sobre la propia práctica docente, el ateneo propone construir un espacio confiable y de intenso intercambio entre colegas especialistas de Geografía. La propuesta se centra en la reflexión de prácticas de enseñanza que promuevan en los alumnos la comprensión y explicación de las cuestiones ambientales desde el marco crítico de las Ciencias Sociales. Se trabajará el estudio de caso como estrategia de enseñanza potente para abordar el conflicto social y la problematización de los contenidos en el aula. Se considerará la perspectiva múltiple de los actores sociales y la articulación de escalas de análisis espacial.

Fundamentación:

Los docentes de geografía enfrentan el desafío de reconocer a la disciplina como una ciencia social, que por tanto comparte marcos referenciales (teóricos – didácticos) con otras disciplinas (Historia, Sociología, Economía, Ciencia Política, Antropología Cultural) las que conjuntamente intentan explicar la realidad social desde sus particulares abordajes. Pero para poder alcanzar esta mirada global, se choca con una tradición de práctica docente en geografía encerrada en si misma y con poca disposición disciplinar a integrar los contenidos en un diálogo fecundo y fluido con las otras Ciencias Sociales. Asumir la dimensión social de la Geografía presupone sustanciar el enfoque de su enseñanza en los principios explicativos de la realidad social (complejidad, dinamismo, multicausalidad, multiperspectividad, globalidad, conflicto social, desigualdad, diversidad) y entender a la realidad como una construcción social colectiva.

Uno de los problemas de la enseñanza de la geografía consiste en la necesidad de resignificar los contenidos referidos a la naturaleza y poder trabajarlos desde la perspectiva de la sociedad. La consideración de un concepto dinámico de ambiente y el análisis de los problemas ambientales, constituyen posibles alternativas para superar este obstáculo. Sin embargo, en ocasiones, los temas ambientales se resuelven a modo de “toco y me voy”, es decir sin pasar del enunciado superficial del problema, que en muchos casos no va más allá que el enunciado de los titulares periodísticos. La propuesta de este ateneo se centra en la reflexión de prácticas docentes que promuevan en los alumnos la comprensión y la explicación de las cuestiones ambientales desde el marco crítico de las Ciencias Sociales.

Revisar la coherencia entre el enfoque propuesto y los propios criterios de evaluación, promover el estudio de caso o el trabajo a partir de problemas de la realidad, como modalidades o estrategias de evaluación superadoras, constituyen otros caminos posibles que la reflexión sobre la práctica docente puede suscitar.

Estos y muchos otros problemas se ponen en juego simultáneamente en la práctica docente. Si bien es cierto que en la reflexión entre pares, comunicar obstáculos de la

práctica, no es tradición entre los docentes, creemos que empezar a reconocer los problemas, identificarlos y recortarlos para su análisis crítico, con la riqueza que brinda un espacio confiable entre pares, puede ser un comienzo de revisión superadora de la propia práctica.

Objetivos

Que los colegas docentes:

- participen en un ámbito de discusión, revisión crítica e intercambio de experiencias de enseñanza entre especialistas en geografía,
- analicen los criterios que utilizan para organizar los contenidos ambientales en sus propuestas de enseñanza,
- elaboren, implementen y evalúen un estudio de caso cuyo eje refiera a la dinámica ambiental o a los problemas, articulando distintas escalas de análisis.

Contenidos

La organización de los contenidos está sustanciada en bloques temáticos que no tienen una secuencia cronológica, sino que se desarrollarán en forma dinámica en función de los modelos presentados, de los emergentes que surgen del intercambio de experiencias y de aquellos problemas que subyacen en las prácticas docentes analizadas.

1. La dimensión ambiental en la práctica docente en Geografía:

- la relación sociedad – naturaleza desde la perspectiva de las Ciencias Sociales,
- acerca del concepto de ambiente,
- superar la mera sensibilización ambiental,
- diversas posturas ante los problemas ambientales,
- los problemas ambientales en distintas escalas de análisis.

2. Estrategias didácticas participativas y problematizadoras:

- las simulaciones y las propuestas de toma de decisiones,
- el juego de roles y la argumentación,
- el estudio de caso:
 - como herramienta para la interpretación, comprensión y explicación de la realidad,
 - como dispositivo de trabajo,
 - como posibilidad de articulación de escalas de análisis,

3. La práctica de selección, organización y jerarquización de los contenidos disciplinares:

- determinación de ejes estructurantes,
- criterio de selección y recorte de contenidos,
- delimitación de los conceptos clave y sus relaciones,
- la secuencia didáctica.

4. El diseño e implementación de propuestas de enseñanza y la comunicación de la experiencia:

- la coherencia entre el enfoque, la selección de contenidos, las estrategias metodológicas y la evaluación,

- comunicación y análisis crítico de experiencias de la práctica docente,
- el intercambio entre pares y la búsqueda de opciones superadoras a los problemas comunes de la práctica docente.

Propuestas metodológicas

La reflexión sobre la práctica docente es una instancia de capacitación que ofrece la posibilidad del intercambio entre pares sobre el hacer, el pensar y el sentir, creando una socialización de saberes.

En relación al eje del ateneo disciplinar, a lo largo del recorrido se abordarán los problemas de enseñanza que se identifiquen y delimiten en los primeros encuentros. Los encuentros alternarán distintos momentos:

- exposición del coordinador enriquecido con los aportes de los integrantes del grupo, tendientes a lograr acuerdos básicos en relación al marco referencial de la disciplina y el de la didáctica especial, con el propósito de favorecer la toma de decisiones didácticas. En función de los emergentes se aportará bibliografía de lectura común o específica individual en función de las necesidades de los participantes.
- presentación y análisis de casos y de experiencias de los participantes. Se promoverá el trabajo en pequeños grupos de discusión a fin de analizar el contexto, los obstáculos detectados, los criterios subyacentes, las alternativas superadoras y las decisiones didácticas posibles. Se elaborarán líneas de registro o seguimiento de la propia experiencia.
- elaboración de propuestas que se llevarán al aula con actitud investigativa.

Trabajo práctico obligatorio

Se resolverá en **forma grupal** y consiste en el diseño, implementación y evaluación de un estudio de caso referido a temas o problemas ambientales.

Evaluación

La evaluación estará presente a lo largo de todo el recorrido y se hará evidente en la disposición para compartir con criterio reflexivo experiencias de la propia práctica, su resignificación o reformulación sobre la base de los marcos teóricos analizados.

La evaluación final se centrará en fundamentación de los criterios utilizados en la elaboración del estudio de caso.

Bibliografía

- Brailovsky, Antonio y Foguelman, Dina (1991) *Memoria verde. Historia ecológica de la Argentina*. Buenos Aires. Sudamericana.
- Benejan Pilar y Joan Pages(coord). (1997) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE/Horsori.
- Damin, Roberto y Monteleone, Adrián. (2002) *Temas ambientales en el aula: una mirada crítica desde las Ciencias Sociales*.
- Galeano, Eduardo.(1997) *Úselo y tírelo. El mundo del fin del milenio visto desde una ecología latinoamericana*. Buenos Aires. Planeta.
- Gurevich, Raquel y otros. (1995). *Notas sobre la enseñanza de una Geografía renovada*. Buenos Aires. Aique.
- IBER. *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. Métodos y técnicas de la didáctica de la Geografía. N° 9. Año 3. Julio 1996. Barcelona. Edita GRAÓ. Educación de Servies Pedagógics.
- Monereo, C y otros.(1995) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Graó. 1995

- Reboratti, Carlos. (1999) *La Ambiente y sociedad. Conceptos y relaciones*. Buenos Aires. Ariel.
- Tobio, Omar (1999) *La capacitación docente. Ejes articuladores. Algunos problemas implicados en su construcción*. Educación en Ciencias Sociales. Revista de la Escuela de Humanidades de la Universidad de San Martín. Volúmen I. Número 3. Setiembre-diciembre.
- Wassermann, Selma (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores. Educación. Agenda Educativa. Teachers College Press. Columbia University.

ANEXO II

INDAGACIÓN A ESPECIALISTAS DEL CAMPO ACADEMICO RESPUESTAS OBTENIDAS EN LAS 13 ENCUESTAS RECIBIDAS

Listado de Profesores universitarios e investigadores que contestaron la encuesta
(en orden alfabético, que no es el mismo con que se numeraron las encuestas, a fin de mantener la confidencialidad de la información)

Nombre	Cargo actual (excluyendo docencia universitaria)
Ajón, Andrea	Capacitadora CePA
Blanco, Jorge	Investigador Instituto de Geografía (UBA)
Ciccolella, Pablo Jose	Director del Instituto de Investigaciones Geográficas (UBA)
Damín, Roberto Daniel	Capacitador CePA Docente de Formación Inicial del Profesorado (IFD)
Di Cione, Vicente	Coord. Programa de Complementación Docente en Geografía (Universidad Nacional de Tres de Febrero)
Domínguez Roca, Luis	Investigador Programa UBACyT
Gurevich, Raquel	Coordinadora Área Curricular Ciencias Sociales (Ministerio Educación)
Gutiérrez, Andrea	Investigadora Programa UBACyT. Investigadora Programa CAPES-SECyT Coord. Programa ALFA
Koutoudjian, Adolfo	Coord. CEAMSE
Piccinini, Daniel	Director Departamento Geografía (UBA)
Rima, Juan Carlos	Director de Proyectos, integrante de la Dirección Académica y Coord. Area Ciencias Sociales en escuela secundaria (CBA)
Rodríguez Larribau, Mónica	Capacitadora (Pcia. Bs. As.) Consejera Docente (IFD JV. González)
Zusman, Perla	Miembro Carrera de Investigador de CONICET

CePA: Centro de Pedagogías de Anticipación, Secretaría de Educación, Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

UBA: Universidad de Buenos Aires. **UBACyT:** Programas de investigación de la UBA

CECYT: Secretaría de Ciencia y Técnica de la Universidad de Buenos Aires

CEAMSE: Coordinación Ecológica del Area Metropolitana de Buenos Aires Sociedad del Estado

IFD: Instituto de Formación Docente

CONICET: Consejo de Investigaciones Científicas y Técnicas

CBA: Ciudad de Buenos Aires

ENCUESTA 1

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

-Las transformaciones en la geografía política mundial actual, en particular los procesos de fragmentación territorial posguerra fría. El papel de los límites fronterizos y las fronteras en los problemas político territoriales recientes. Los procesos de integración y la delegación de soberanía en organizaciones supraestatales. La noción de soberanía en el capitalismo global. Los modos de organización político territorial del Estado (estados federales y unitarios, por ejemplo), las políticas públicas y la organización del territorio. Las acciones desde el Estado que afectan la organización territorial y los conflictos generados por la existencia de distintos niveles de gobierno.

- El capitalismo global. Las transformaciones productivas y tecnológicas recientes. Las ventajas comparativas actuales de territorios centrales y periféricos. La competitividad territorial en el capitalismo global. La movilidad territorial del capital, las empresas multinacionales y las desigualdades territoriales. Los agentes económicos y sus acciones en el marco de la globalización. La nueva división internacional del trabajo.

- La desigual calidad de vida de la población en las áreas centrales y periféricas.

- Los problemas ambientales a escala global, regional y local. Los actores sociales que participan en los problemas ambientales desde distintos lugares (por ejemplo, las empresas multinacionales que no respetan la legislación ambiental, el papel del Estado y organismos públicos específicos, las ONGs, los ciudadanos, etc.).

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

En particular los dos primeros ejes.

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

En parte se contesta en la 4. La selección se basa en una jerarquización que parte de temas y problemas de relevancia actual. En particular no toma como punto de partida recortes territoriales, sino recortes temáticos. Supone poner en juego distintas escalas geográficas de análisis y analizar por lo tanto la territorialidad de los procesos sociales, económicos y políticos. La relación conceptual central que atraviesa cada tema consiste en que las formas geográficas (materiales) se explican a partir de las acciones de los actores sociales en determinado contexto sociohistórico y político. Estas formas cambian a diversos ritmos (con mayor o menor inercia) y su dinámica responde a desiguales relaciones de poder y a cierta estructura económica. Como resultado de mi propia experiencia, y haciendo una comparación entre la egresada de FFyL recién recibida y la actual profesora con más experiencia, esta mirada de la geografía sólo se puede

sostener desde un tratamiento que ofrezca un repertorio de ejemplos y estudios de caso, que permitan poner en juego esa relación conceptual o idea central. Es decir los discursos excesivamente teóricos (al mejor estilo de una clase en la facultad) funcionan como murallas en un aula con adolescentes, de años inferiores en particular (sin hacer mención de los problemas actuales que presentan las escuelas públicas del Gran BsAs). El enfoque teórico puede ser muy rico, pero definitivamente inservible si no se tiene la habilidad de elegir ejemplos concretos, estudios de caso y actividades que permitan que los chicos construyan la idea central con la que se parte en una situación de enseñanza. En el aula nada debe darse por obvio o supuestamente entendido, por ejemplo es probable que se alcance profundizar sobre los efectos del aumento del precio del petróleo en la economía mundial en la década del 70, pero no puedan imaginar o entender qué significa "recurso energético" o porqué las fuentes alternativas de energía no lograron desplazar la hegemonía del petróleo, o como lograron los NPI expandir su economía en ese contexto. Desde preguntas relacionadas con los nudos de una situación problemática, hasta aquello que se pasa por alto porque se sospecha que los alumnos "saben" y comparten el significado que el docente atribuye a sus palabras, en este abanico muchas veces faltan las mediaciones, las ejemplificaciones. Esto no significa exagerar con la información, (por supuesto que estoy de acuerdo con la importancia que reviste enseñar conceptos que ayuden a organizar la información) sino mostrar haciendo referencias a formas, a casos, utilizar láminas, infografías, fotos, videos, etc. (cosas difíciles de obtener por las dificultades de infraestructura). En otro caso, por ejemplo, es posible trabajar el problema de la falta de agua en zonas áridas y analizar las estrategias seguidas para conseguirla (caso aprovechamiento de acuíferos subterráneos, o construcción de tuberías para transportar el agua fósil), los alumnos pueden sensibilizarse con este tema, pero probablemente no tengan la menor idea que corno es un acuífero y cómo se saca el agua y se la transporta. A esto me refiero. O incluso, quizás no alcancen a sensibilizarse si no se muestra material gráfico, puesto que aquellos que viven en la ciudad de BA disponen de ella sin restricciones, de modo que la falta de agua, en lugar de ser un problema, es sólo un enunciado en el medio de una clase.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

La selección de contenidos se basa en la significatividad social actual de los temas, y también en mi especialización (hay temas que no me generan empatía sólo porque no me especialicé en ellos o sencillamente no me gustan). No siempre los temas de mayor relevancia o interés para los alumnos coinciden necesariamente con aquellos que son relevantes en la opinión pública, o en el ámbito académico, o bien en los medios de

comunicación (un partido de fútbol puede ser más relevante que saber por qué la deuda externa es ilegítima o cómo afecta a nuestra vida diaria la liberalización de la economía). Por ejemplo, surge de las prácticas docentes que ciertos temas de actualidad (desde el deterioro de la capa de ozono, calentamiento global, o, el envejecimiento de la población en los países centrales/desarrollados, incluso el peso de las innovaciones tecnológicas, etc.) pueden llegar a aburrir tanto como la descripción de los biomas. Lo que manifiesta que "el qué enseñar" (los contenidos conceptuales) van de la mano de su tratamiento didáctico, de los procedimientos que se pongan en juego. Por supuesto que una geografía que va más allá de las descripciones, del recitado de características localizables en la sup. terrestre, y que pretende generar debate, explicar la dinámica social que opera en la configuraciones territoriales, atrapa e interesa mucho más, involucra y compromete a los chicos en una reflexión crítica.

El proceso de selección supone siempre la intencionalidad del docente en mostrar determinada problemática en desmedro de otras. En mi caso trabajo con un programa poco actualizado (CNBA) y si bien el contexto es escasamente permeable a las innovaciones en el terreno didáctico y ciertamente tradicional en la visión de la Geografía, a la hora de trabajar decido otorgar el 25 % del total de clases a las unidades denominadas "los marcos naturales de Asia y Africa", y en este conjunto hago hincapié problemáticas ambientales y desastres naturales; el resto del tiempo real de horas lo destino a los contenidos de geografía social y económica. Compruebo que es de mucha utilidad establecer comparaciones con la realidad social argentina. En síntesis, mi selección (encontrada en un programa que hace vengo criticando) se justifica en mi visión de la disciplina (para resumir: emparentada con las líneas abiertas a partir geografía radical y humanista) y también con una postura ética que pone el acento en la reflexión sobre los problemas socio políticos actuales pero no sólo retórica, sino con pretensiones de generar prácticas comprometidas y solidarias en las situaciones más cotidianas. Es decir enseñar ciertos contenidos de geo supone formar ciudadanos atentos y reflexivos sobre los valores de la democracia, de la tolerancia con el otro, etc.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Registro y diferenciación de textos descriptivos, explicativos y argumentativos.

Competencias para argumentar y fundamentar sobre los problemas socioterritoriales elegidos; para expresar oralmente con claridad una idea y realizar producciones escritas. Lectura y razonamiento de cartografía temática. Anticipar respuestas provisionarias, formular hipótesis, indagar para completar información y expandir explicaciones sobre determinado tema. Identificar y comprender escalas de análisis.

ENCUESTA 2

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Medio ambiente

Problemas urbanos

Geopolítica

Dinámica económica global y exclusión social

Patrimonio cultural y territorio

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Geopolítica

Dinámica económica global y exclusión social

Patrimonio cultural y territorio

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Son temas que facilitan la organización de contenidos básicos para la comprensión de la organización socio territorial actual, y ofrecen la posibilidad de articular tres dimensiones de análisis fundamentales para las ciencias sociales (economía, política, cultura) con el territorio, lo cual le otorga sentido y significación al aporte del campo disciplinario de la Geografía.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

Alguna que permita aproximar los contenidos y conceptos a la realidad de los adolescentes. Me cuesta pensar una propuesta general. No puedo disociar la estrategia docente de la realidad socioeconómica y territorial de los alumnos de cada lugar. Tampoco del material de texto. Tengo la impresión que es un condicionante fuerte para los docentes de enseñanza media. Pienso que la información de los medios de comunicación masiva (periódica en general, internet, etc.) puede dar un soporte a la "agenda" de contenidos del docente, pero desconfío de que pueda ser una guía para su selección. Se me ocurre que la mejor estrategia docente para una buena selección de contenidos a ser administrados en 3 horas reloj, es un buen docente. Con una buena formación disciplinar, por un lado, y con un buen manejo del aula, por el otro.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Con la comprensión de problemas complejos mediante la asociación y articulación de conceptos y conocimientos empíricos, y mediante la aplicación de esquemas de interpretación. Creo que la Geografía en la enseñanza media puede aportar un hilo conductor que articule conocimientos disciplinarios. A pesar de los avances realizados en este sentido, tanto en los programas como en los materiales, veo que la curricula media mantiene una segmentación de los conocimientos por campo disciplinar. Entiendo que este aspecto puede ser mejorado pero no revertido, pues está asociado a la organización del conocimiento formal de la ciencia en general y de las sociales en particular. La Geografía puede ofrecer un momento de integración de conocimientos, de composición de marcos para la comprensión, por esto considero que las competencias básicas a desarrollar tienen que centrarse en estos aspectos.

ENCUESTA 3

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Me parece que la pregunta es muy amplia y las posibles respuestas también lo serían. Sería interesante preguntarse quién y cómo define “la agenda” de una disciplina (si tal cosa existe) y reflexionar sobre la “volatilidad” de las agendas en ciencias sociales en la década del 90 (¿y del 2000 también?), especialmente teniendo en cuenta que la educación básica de un individuo demanda alrededor de 12 años, de modo que los contenidos de enseñanza tendrán necesariamente una cierta “inercia” respecto a las agendas y modas disciplinarias; y éstas, a su vez, deberían tener cierta “autonomía” con respecto a las agendas y modas propuestas o impuestas por los medios de comunicación social. Hechas estas salvedades, propongo un listado donde se mezclan los temas que están o han estado de moda en los últimos años con otros que en mi opinión podrían ser relevantes durante la década que estamos transitando (coinciden parcialmente):

- *Estructura socio-territorial de las localidades (¿urbanas?) y sus transformaciones*
- *Efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales;*
- *Problemática ambiental urbana*
- *Pobreza, exclusión, desigualdad y sus manifestaciones espaciales.*
- *Estudios culturales urbanos.*
- *Formas de organización y participación política en el territorio.*

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria? *Todos.*

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Están formulados en términos generales, de modo que todos los temas indicados pueden tener cabida, aunque los problemas y contenidos más específicos deberían variar según los lugares y las circunstancias. Por otra parte, el adjetivo “urbano” que aparece en varios de los temas mencionados podría ser suprimido o generalizado, reemplazándolo por términos como “territorial”, ya que la diferenciación entre “urbano” y “no urbano” tiene un alto grado de arbitrariedad.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

Propondría tres criterios:

- *Priorizar lo básico antes que lo avanzado (ejemplo: saber qué significa “industria” antes que analizar qué es el “posfordismo”)*
- *Priorizar los aspectos estructurales por sobre los coyunturales (pero utilizar a estos últimos para mostrar la utilidad y aplicabilidad de los conceptos)*
- *Combinar la comprensión de la lógica propia de los procesos con el análisis de su despliegue en el territorio.*

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

- *Recuperar una habilidad tradicional en geografía: la capacidad para sistematizar información y establecer relaciones entre procesos de diferente índole que interactúan en el territorio;*
- *Aumentar la capacidad para el análisis crítico y la interpretación de los procesos y situaciones coyunturales, refiriéndolos a procesos y estructuras de alcance más amplio, tanto en el espacio como en el tiempo.*
- *Habilidad para profundizar el conocimiento crítico de los procesos que configuran los lugares con los cuales se tiene contacto cotidiano (directo o a través de medios de comunicación).*
- *Ampliar el conocimiento empírico y tener una visión de la diversidad territorial y social del mundo actual, incorporando lugares y situaciones con los cuales no se tiene contacto cotidiano (ni en forma directa, ni a través de los medios).*

ENCUESTA 4

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

- *El proceso de artificialización progresiva de la naturaleza y la conformación del territorio.*
- *La sustentabilidad de las ciudades metropolitanas del siglo XXI*
- *Las nuevas formas de trabajo y la nuevas regiones del mundo contemporáneo*

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Los tres

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Son temas de la agenda contemporánea de discusión social y política.

Portan preguntas y dilemas de conocimiento y acción inherentes al tema

Tienen una gran potencialidad pedagógica para producir aprendizajes significativos

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

- *recorte de situaciones acotadas, delimitadas en escala temporal y territorial, que sin perder rigurosidad y complejidad, recuperen en un caso singular la complejidad de actores y procesos implicados en los problemas anteriores.*

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

- *comprensión de problemas sociales*
- *formulación de preguntas*
- *habilitación de un debate informado*
- *ejercicio de la reflexión crítica*

ENCUESTA 5

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Las desigualdades sociales

La reestructuración del capitalismo y la organización del territorio

Las relaciones local – global

Los sistemas productivos y los problemas ambientales

El Estado Nación como unidad de análisis geográfico

Los procesos de integración regional y la conformación de unidades supranacionales de análisis geográfico

Los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones espacio-tiempo

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Los mismos

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

El conjunto de temas pretende componer una imagen actual de los territorios haciendo referencia a la matriz común de organización del territorio (el capitalismo) y a las diferencias resultantes del juego de esa matriz con las historias territoriales, ambientales, institucionales, políticas de cada territorio nacional. Para la enseñanza secundaria destacaría los mismos temas, con obvias adaptaciones en un proceso de creciente complejidad en su tratamiento.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

Un enfoque por problemas de relevancia social puede permitir reunir contenidos significativos en torno a un núcleo común y facilitar el abordaje modular, a través de unidades con componentes ajustados a esa carga horaria.

La unidad horaria también puede ser utilizada en procesos de análisis concentrados puntuales e instancias de recuperación más generales, que articulen varios análisis puntuales.

La relevancia social puede actuar como criterio guía para la selección de contenidos y puede entenderse a partir de varias miradas: presencia del tema-problema en la agenda pública, vinculación del grupo de alumnos con el tema problemas, potencialidades del tema problema para desarrollar debates sobre valores, etcétera.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Las competencias básicas involucradas deberían ser:

Capacidad de comprensión general de un problema

Capacidad de análisis

Identificación de dimensiones

Situación del tema problema en contextos histórico-geográficos

Capacidad para reconocer diferentes perspectivas de abordaje

*Capacidad para relacionar materiales, opiniones, perspectivas diferenciadas
Capacidad para elaborar un discurso propio en relación con el tema problema*

ENCUESTA 6

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Partiendo del marco del proceso de globalización capitalista, los principales temas y problemas socio-territoriales de la agenda disciplinar actual son los derivados de ese proceso, tanto y con las particularidades históricas (es decir su dimensión de proceso pero también la estructura de poder) en las sociedades desarrolladas como en las periféricas. Entre otros: desigualdad social, desocupación y cambios en el mundo del trabajo. Problemas ambientales locales y globales. Cambios en las formas de producción y relocalizaciones de la producción. Procesos de valorización diferencial del espacio (rural y urbano). Nuevos y viejos agentes económicos (por ejemplo, agrobussines) y sociales (como piqueteros, pequeños productores, trabajadores que recuperan empresas) , que adquieren protagonismo a partir de la implementación de políticas neoliberales.

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

En realidad todos, aunque se podrían “repartir” a lo largo de la secundaria, o bien como estudios de casos

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

La selección se centra en concebir a la Geografía como una Ciencia Social y a su objeto de estudio (el territorio o el espacio) como una construcción y una condición de existencia social. En este sentido, toda problemática social se vincula con las transformaciones territoriales directa o indirectamente.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

La selección de contenidos debe basarse en la premisa de ser socialmente significativa, responder a los contenidos científicos y ajustarse a los postulados de la oficina gubernamental correspondiente. En este sentido, para la Geografía (en su vínculo con otras disciplinas del área) aportar a que un alumno de secundaria adquiera herramientas conceptuales y procedimentales que le permitan aproximarse a la comprensión del mundo en el que vive. Es por eso, que la selección debe partir de problemas sociales.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Las competencias básicas (en la medida en que esto pueda ser articulable con las otras disciplinas del área): comprensión de procesos socio-territoriales (en el sentido de aprehender la dimensión histórica del desarrollo social), manejo de estadísticas, lectura y comprensión de textos (una fuerte falencia en nuestra escuela actual), compromiso ciudadano y compromiso con el cambio social.

ENCUESTA 7

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

La amplitud de las preocupaciones de los geógrafos no es cosa nueva, sin embargo a partir del desdibujamiento de su especificidad - especificidad que se comenzó a delinear en la geografía clásica y que se abrió luego a las modelizaciones espaciales del neopositivismo, acercando la geografía aún más a la ciencia económica, la temática de la geografía explotó en las más diversas direcciones.

Establecer una agenda disciplinaren ese contexto no es entonces sencillo pero trataré de marcar lo que creo son las dos o tres tendencias principales en la manera de establecer los principales objetos de interés hoy dentro de la disciplina. Primero, una serie de temas relacionados con la creciente influencia del pensamiento sociológico constructivista- con un marcado sesgo fenomenológico en nuestro caso-; que se encuentra en las cuestiones que los geógrafos fueron agregando a sus libretos usuales. Esto, que en la sociología fue producto de los fracasos políticos del marxismo, por un lado, y de la crisis académica del funcionalismo norteamericano, por el otro, se presentó en la geografía más como una reacción al avance de la geografía cuantitativa que al dilema político del retroceso de los movimientos revolucionarios (ya que por lo general los geógrafos poco estuvieron comprometidos con estos últimos). Sin detenernos a analizar las causas del rechazo más o menos extendido a los enfoques cuantitativos, lo que aparece es un creciente vuelco a lo cualitativo, lo micro y en definitiva a algo vagamente psicologizante que tiende en definitiva a, por un lado, mantener a la geografía lejos de las cuestiones críticas estructurales (y mal se le podría pedir a los geógrafos meterse en eso ahora, cuando las otras disciplinas sociales actúan de la misma forma) y, por otro lado, a desvincular a la geografía de la intervención en la planificación territorial. Las cuestiones referidas al lugar, a las representaciones, a los modelos culturales, etc. Se vinculan a esto, acorde a cierto inmanentismo postmoderno dominante en las ciencias sociales que, apoyado en la constatación no siempre confesada de un supuesto, Fin de la historia (léase, de proyecto proletario o nacional de

historia) permite evitar tanto al marxismo como a los esfuerzos de modelización formal. La intención de modelizar a niveles a más amplios de territorio no desaparecieron del todo, pero propuestas tales como la coremática ; que tiene el mérito de no deberle nada a ninguna otra disciplina - no parecen ir más lejos que el criticado formalismo matemático de los neopositivistas y hasta parecen incluso menos potentes. De hecho entonces las principales alternativas a esta primera línea pasan por otros lados.

Segundo, están quienes al no encontrar interés en aquella brecha dominante se vuelcan al análisis del espacio económico más en su escala mundial que regional o, en todo caso, planteando lo regional como fuertemente condicionado por lo global. Creo que en este dominio hay más neologismos que nuevos conceptos y muchos de ellos se explican por la imposibilidad política de referirse a los conceptos propios del marxismo y de la anatemizada teoría de la dependencia; que todavía podía tal vez seguir ofreciendo respuestas a partir de su propia crítica. No es este síntoma algo específico de la geografía, casi todo el universo de las ideologías académicas contemporáneas obliga a un repliegue de aquellos discursos. En consecuencia lo que se introduce de novedoso es más un esfuerzo de traducción vergonzante que de nuevas problemáticas. A esto se vinculan temas tales como la globalización, la metropolización y la dialéctica concentración- diferenciación que, sin embargo, al estar a menudo más o menos vaciados de crítica marxista al capitalismo como sistema fundado en la explotación del trabajo terminan siendo, cuando no descriptivos, circulares . Por fin, tercero, lo ambiental permite a algunos volver al horizonte disciplinar esbozado por la geografía clásica (ya sea por el lado de la tradición regional francesa o la zonal alemana), a una geografía global para físicos y sociales introduciéndose además en una temática que desde la política actual goza de legitimidad ya que su aspecto eventualmente crítico puede fácilmente recuperarse en el plano de la gestión para una reproducción de las estructuras vigentes. En rigor, en este dominio, los geógrafos parecen tener más posibilidades en el campo de la intervención política que en el de la técnica dada la escasez relativa de la disciplina en los aspectos instrumentales específicos que quedan fundamentalmente del lado de los biólogos. El tema general del desarrollo sostenido está aquí adentro con todas sus derivaciones (impactos y ordenamiento de uso del suelo, preservación de áreas naturales, etc.) y circunfusos (riesgos naturales, geografía epidemiológica, geografía del paisaje etc.).

Cabe señalar que esta agenda es la que de hecho instala el establishment académico, lo que no significa que la geografía no deba, y pueda, trabajar otra larga serie de cuestiones cuya significación no es necesariamente la que impone la moda de los centros internacionales de la investigación (me refiero a aquello que tendría significación para la historia que aparentemente ya fue: la clase y la nación).

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

¡Ay, María Victoria! Yo no sé, pero me parece que el problema es de otro orden en esto de la enseñanza secundaria. Hay cosas que no se dicen porque quedan mal! Pero bueno, todo sea por tu investigación y espero que no me juzgues mal y si no, en todo caso, lo tomes por principio metodológico como una encuesta anónima (algo obviamente imposible y que puede ser tal vez una de las causas de la baja respuesta que estás teniendo). Seguramente yo voy a ser el único que diga los horrores que siguen, aunque tal vez sea también el único que los piense (siempre tiene que haber algún perverso). No creo que la geografía de la escuela secundaria tenga que tener las mismas preocupaciones que la universitaria. Es incluso hasta otra cosa. Lo que no quita que una geografía del secundario no pueda ser seguramente una útil propedéutica general capaz también de despertar el interés por la geografía académica a algún que otro alumno.

Yo siempre pensé que lo más interesante e importante para una geografía del secundario; pasa (Oh, horror!), por una buena geografía general. Desde luego no una geografía inventarial, pero sí algo que les presente a los adolescentes qué es el planeta, cómo se formó en líneas generales, por qué aquí es invierno y allá verano y esas cosas y a partir de allí la descripción de los grandes tipos de paisajes naturales, lo que, inmediatamente se puede poner en relación con su artificialización actual; lo que abre a su vez la discusión de los recursos, su explotación y los conflictos resultantes (agotamiento, contaminación, etc.), sin tener por eso que detenerse en todos los medios naturales del planeta. Y por otro lado la distribución de la población en el mundo (con las grandes diferencias estructurales y de movilidad) y de sus actividades con el correspondiente diferencial de riquezas, lo cual permite volver al tema de la explotación de aquellos recursos y de su consumo, de las diferencias y desigualdades y, de nuevo, a partir de allí, descripción necesariamente estereotipada, de grandes tipos de paisajes humanos.

Yo creo que la geografía del secundario tiene que ser una geografía de pequeña escala cartográfica que permita luego relacionar a la Argentina con ese contexto y en todo caso allí hacer algún cambio de escala que abra la puerta a comparaciones (por ejemplo Buenos Aires/Nueva York/Rangún; la localización de las industrias en Argentina y en Japón, o lo que fuese). No da para más. Como ves lo mío es horriblemente clásico. Pero siendo hoy la secundaria un nivel masivo creo que debe esperarse de su geografía dos cosas: una específica, que es una cultura general del planeta en el que viven (la experiencia muestra que los medios de comunicación no ofrecen eso a las mayorías que, en casa, prefieren ver a Tinelli que leer la Enciclopedia Salvat) que les permita a su vez situar a la Argentina en ese contexto y otra, que comparte con el resto de las materias del área social, que es aprender a analizar documentos básicos y a escribir el

resultado de esos análisis. Parece muy poco, pero si se lograra eso ya sería un avance formidable, espectacular diría yo. Espero que me sabrás disculpar.

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Ni lugar, ni representaciones, ni modelos culturales, ni globalización, ni metropolización ni nada de las otras cosas que yo mencioné en la primera pregunta como lo que está hoy dando vueltas en la geografía universitaria aparece en la respuesta de la segunda. No deja sin embargo de haber algunas vinculaciones; más bien laxas - entre los temas del segundo y tercer enfoque con lo que sería la geografía del secundario. El motivo general por el cual se priorizan esos enfoques puede resumirse en que una geografía para el secundario debe ser una geografía realista (en el sentido epistemológico del término, claro), ya que es la que más directamente puede interpelar a la curiosidad del alumno y la que mejor se presta a la escala de análisis escogida.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

Partir de una geografía general para llegar a la descripción de una clasificación de paisajes naturales y humanos a muy pequeña escala. Luego un abordaje comparativo entre el espacio nacional y otros espacios nacionales a partir de los grandes problemas que surgen del análisis de aquellos esquemas de paisajes a muy pequeña escala (deterioro ambiental por explotación de recursos, organización de los paisajes agrarios, construcción del paisaje urbano, estructuras demográficas, etc.)

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Con la capacidad de escribir. Delimitando el objeto del discurso y desarrollándolo coherentemente, algo que puede ser apoyado con la capacidad de confeccionar cuadros estadísticos muy simples (donde fundamentalmente el alumno aprende a organizar la información tanto conceptual como formalmente) y eventualmente croquis que ayuden a abstraer los elementos principales de la argumentación en referencia al territorio como fundamento del discurso geográfico. Un alumno debería llegar a la carrera universitaria con estas habilidades ya adquiridas, que son útiles a la geografía como a cualquier otra disciplina.

ENCUESTA 8

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Movimientos migratorios y xenofobia.
Impacto espacial y social de la globalización.
Desigualdades entre países centrales y periféricos.
La integración de los Estados en bloques económicos.
Manejo de los recursos naturales.
Relación Estado – nación.
Crecimiento urbano.

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Impacto espacial y social de la globalización.
Desigualdades entre países centrales y periféricos

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Me parece que los temas seleccionados forman parte del “núcleo duro” de conceptos y relaciones para aprehender (percibir, comprender) las problemáticas socio-territorial del mundo actual. Desde estos temas se pueden relacionar y abordar otras problemáticas, como por ejemplo: migraciones, manejo de los recursos, entre otras.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

La selección de contenidos debe hacerse a partir de ejes problematizadores.
La elección del eje debe incluir temas significativos y con relevancia social para el alumno y su comunidad. Además de presentar validez científica.
El eje favorece la presentación de tramas conceptuales con distintos niveles de complejidad, según el destinatario, la ubicación horaria en la semana escolar, entre otros

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Adquirir tramas conceptuales.
Comprender las complejas relaciones socio- territoriales.
Manejar procedimientos de comunicación oral y escrito, de análisis de estadística y gráficos, de interpretación cartográfica.
Valorar los rasgos distintivos y plurales de las distintas sociedades.

ENCUESTA 9

1. *Problemas de Economías Regionales y áreas de criticidad.*
2. *La rediscusión del territorio, la regionalización argentina y los problemas de soberanía efectiva en los espacios semivacíos (Mar Argentino, Patagonia, Chaco gualampa, etc.)*
3. *Es la agenda que se viene en la discusión con EE.UU. y las multinacionales, la reconstrucción del Estado.*
4. *Abordar las áreas y temas problemáticos con criterio casi periodístico.*
5. *Con la Economía Regional, la Historia, y la Ecología*

ENCUESTA 10

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Las crecientes desigualdades sociales y económicas entre los países centrales y periféricos. Las migraciones entre áreas centrales y periféricas. La xenofobia. La creciente polarización y la profundización de las desigualdades en las sociedades de los estados periféricos. La sociedad del consumo y el manejo explotacionista de los recursos naturales. La distribución del poder a nivel mundial. El hegemonismo estadounidense. El nuevo imperialismo. La integración de los estados en bloques económicos y regionales. La fragmentación de los estados.

Los problemas ambientales a escala global.

El proceso de globalización y su manifestación en la dimensión cultural.

La reestructuración del capitalismo.

Los conflictos por la apropiación de los recursos naturales.

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Las crecientes desigualdades sociales y económicas entre los países centrales y periféricos. Las migraciones entre áreas centrales y periféricas. La xenofobia. La distribución del poder en el sistema mundo. La sociedad del consumo y el manejo explotacionista de los recursos naturales.

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Los temas referidos a las crecientes desigualdades sociales y económicas entre países son prioritarios porque dan cuenta de la creciente brecha que separa a los países desarrollados de aquellos que se encuadran en el subdesarrollo estructural. Las desigualdades en los intercambios comerciales, las políticas de subsidios, la inequidad en las relaciones del comercio internacional. Las relaciones de poder y dominación de

unos con respecto a otros. Las políticas recesivas que impulsan los centros financieros del poder mundial. Su impacto sobre la distribución de la riqueza en cada una de las sociedades periféricas. Su impacto sobre el manejo de recursos en países endeudados. Por su parte el tema del manejo de recursos y su relación con la sociedad consumista podría contribuir a revisar seriamente las pautas de consumo, repensar el concepto de sustentabilidad y generar una nueva conciencia ambiental en los ciudadanos.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

La organización de los contenidos en torno a ejes problematizadores con fuerte capacidad de integrar las dimensiones social, económico, político, ambiental, territorial, físico, cultural, etc. La idea es favorecer en los alumnos la elaboración de tramas conceptuales que les permitan comprender la complejidad y el dinamismo del mundo actual. La organización por ejes obliga a un fuerte recorte de contenidos necesario para lograr un enfoque explicativo y profundo de los problemas socio territoriales, de ese modo superar la descripción y las clasificaciones taxonómicas huecas.

La inclusión de estudios de caso que permitan integrar y profundizar temas y problemas socio territoriales. Incluirlos generando un diálogo entre el marco teórico general y los conceptos clave de la disciplina y los ejemplos territoriales concretos en que se manifiestan claramente dichos procesos.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Comprensión de procesos.

Elaboración de tramas conceptuales.

Construcción de un discurso argumentativo, fundamentación personal y juicio crítico.

Respeto por las diferencias y valoración positiva de la diversidad.

Actitud comprometida en defensa del ambiente.

Ubicación espacial y lectura de cartografía.

Manejo de procedimientos que favorecen la comprensión de la realidad social (lectura de estadísticas, interpretación de gráficos, confrontación de fuentes diversas, lectura de imágenes, etcétera)

Las competencias se desarrollarían a partir de un enfoque que problematice la enseñanza, que incluya los problemas de la realidad como contenidos de enseñanza, que se sustente en los principios explicativos de: causalidad múltiple, perspectiva múltiple, globalidad, complejidad, conflicto. Trabajado con una clara idea de proceso.

ENCUESTA 11

1. En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

Reestructuración económica y territorio

Formación de bloques económicos y reestructuración geopolítica

Globalización y transformaciones metropolitanas

Problemáticas ambientales y de recursos naturales

Gestión y Desarrollo Territorial, a diversas escalas

Exclusión social y desigualdades socioterritoriales

Patrimonio territorial (cultural, natural, etc.) y Turismo

2. ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Reestructuración económica y territorio

Bloques económicos y reestructuración geopolítica

Exclusión social y desigualdades socioterritoriales

Patrimonio territorial (cultural, natural, etc.) y Turismo

3. Explique brevemente los motivos de su selección

Se trata de temas centrales para la comprensión de la nueva situación política, social, económica, cultural y territorial. A partir de los mismos se pueden organizar los contenidos de una geografía renovada y actualizada que de cuenta de las estructuras territoriales del mundo contemporáneo

4. Dado que la asignatura Geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

La pregunta plantea un interrogante difícil de resolver unívocamente. Quizá pueda haber diferentes estrategias que dependerán de la formación disciplinar del docente y de los recursos pedagógicos y didácticos del mismo. De manera general podría decirse que correspondería partir de aquellos contenidos desde los cuáles se puedan plantear problemáticas lo más próximas posibles a la experiencia vivencial de los adolescentes. Un ejemplo de esto podría ser partir de la imagen que los alumnos tienen de su entorno inmediato, de su país y del mundo, a través de su contacto concreto y de su aproximación virtual o mediática a las diversas escalas geográficas.

5. ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

Las competencias a potenciar son fundamentalmente de orden teórico-conceptual. Es desde allí desde donde se puede reconstruir una agenda temática renovada de los contenidos disciplinares. Todos los contenidos referenciados implican definiciones e incorporación de conceptos no habitualmente manejados por los enfoques tradicionales en la disciplina geográfica. Es cierto que se pueden incluir algunas herramientas novedosas en materia de recursos didácticos (sistemas de información geográfica, cartografía digital, imágenes satelitales, utilización de GPS, etc.), pero todo recurso didáctico es simplemente una herramienta que debe enmarcarse en unos determinados conceptos y contenidos, que en el caso de la geografía actual deben ser fuertemente revisados.

ENCUESTA 12

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

La agenda disciplinar actual es muy amplia, lo cual pone de relieve la profundización y extensión de su dominio en términos intra-inter y transdisciplinarios, acorde con los procesos de complejización de los saberes y el desdibujamiento (carácter borroso) de perfiles excluyentes de los dominios disciplinares. En tal sentido podríamos afirmar que hay un creciente proceso de totalización disciplinario en paralelo con los procesos de globalización, es decir, procesos en los que ciertas tradiciones temáticas son puestas en relación con otras de la mano de la complejización de las prácticas. Interpreto que el proceso de complejización y desdibujamiento o “borroneo” de los “objetos disciplinares” - utilizo tales expresiones en reconocimiento de cierta hegemonía en las discursividades disciplinares de las ciencias empíricas - expresa en rigor el redescubrimiento tímido del carácter dialéctico de la realidad. Milton Santos, en un documento editado por la UNESCO en 1982, decía que hubo un tiempo que los geógrafos críticos debíamos hacer esfuerzos para demostrar que la realidad en general y la geografía en particular, era/es dialéctica. En la actualidad es la realidad misma que fuerza a los científicos y a los geógrafos a pensar dialécticamente.

No obstante, del conjunto de temas y problemas sobresalen a mi entender los siguientes:

- Los procesos económicos, sociales, políticos y culturales de la globalización en general y, sobre todo, la observación del movimiento de globalización general en los niveles nacionales, regionales y locales.*
- Las redefiniciones territoriales derivadas de los TIC.*
- Ligado a lo anteriores, las redefiniciones geopolíticas del “orden mundial”*

- También formando parte de las cuestiones globales, las problemáticas ambientales y las implicancias del “cambio climático global”.
- Las problemáticas del ordenamiento territorial y ambiental.
- El conjunto de cuestiones conceptuales, teóricas, operacionales y de aplicabilidad de los SIGs y de los TIC. Obviamente estos retrotraen ciertos logros del pensamiento geográfico crítico a las etapas de la “New Geography” anglosajona y, remontándose sobre cierta tradición “cientificista” de la geografía, sumergen paulatinamente a la disciplina en las penumbras de la acriticidad conceptual y operativa típica de los desarrollos tecnocráticos.

Convendría hacer algunas aclaraciones: En general pareciera que no hay temas realmente nuevos en la agenda en la última década. Pareciera que la actitud predominante consiste en el cambio de mirada epistemológica o conceptual sobre los temas ya consagrados. De hecho muchos temas que hoy se reconocen formando parte del “tema de la globalización” fueron abordados por las diferentes ramas de la geografía general y geografía regionales. En tal sentido, lo verdaderamente nuevo son las formas hiperdesarrolladas y mundializadas de los mercados capitalistas y la obvia dominación - no siempre hegemónica- de EEUU y sus aliados mundiales. No obstante, con raras excepciones, se advierte en la enseñanza de la geografía y las ciencias sociales un notorio resguardo para hablar con claridad y objetividad sobre estos temas. A tal efecto el repertorio de la enseñanza solamente muestra procesos de globalización notoriamente fetichistas.

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Los temas señalados anteriormente son importantes y deberían completarse con algunos otros y fundamentalmente del cambio de perspectivas. De hecho la cuestión de la enseñanza de la geografía no radica solamente en los temas. El tratamiento de los temas, por relevantes que sean, sin perspectivas científicamente objetivas, con marcos teóricos abstractos o equivocados o fetichistas, solamente contribuye a reforzar más la distancia entre la vida real y el sistema educativo. Los alumnos no son tontos. Sus experiencias cotidianas suelen enfrentarse con lo que se les pretende “inculcar”. A tal efecto, aunque no contribuya mucho a facilitar la promoción de educadores y educandos, los temas tienen que desmontarse mostrando sus relaciones técnicas y sociales y, fundamentalmente, el carácter desigual, combinado y contradictorio de los protagonistas que producen, consumen, usan, venden y se apropian de los recursos de geo-ambientales y geohistóricos.

Considero que la historia y la geografía deberían redefinir sus relaciones recíprocas a partir de las mediaciones de las restantes ciencias. El concepto de “formación

económico-social" debería desmontarse a los fines de remontarlo reconfigurándolo a partir del pensamiento complejo, borroso y dialéctico. En lo pertinente a la geografía, sus contenidos deberían reformularse en "clave histórica y sociológica". A tal efecto debería considerarse los diferentes temas y lugares como "formaciones geo-históricas" o "formaciones geográficas", sobreentendiendo que las últimas son implícitamente históricas también. Lo afirmado no es ninguna novedad: solamente se trata de reconocer la unidad de la temporalidad y espacialidad de los procesos geográficos concretos. No dejo de reconocer los avances logrados en algunos textos de enseñanza. No obstante me parece que la tarea debería profundizarse en consonancia con los procesos de democratización que hicieron posibles lo ya realizado. Sigo viendo notorios obstáculos. Buena parte de ellos derivan de: a) la escasa atención puesta entre los procesos de territorialización y los procesos de democratización y, b) la reducción de las problemáticas geohistóricas a problemáticas "espaciales y temporales", sin advertir que la espacialidad y la temporalidad son solo dos momentos generales de toda la realidad.

Además de los cambios o profundización de perspectivas de abordaje, señalo, sin que el orden implique alguna jerarquización criteriosa, los siguientes:

a) El desarrollo desigual, combinado y contradictorio de la multiplicidad de geografías. Por lo general los textos no abordan adecuadamente las mediaciones de las combinaciones, la producción de desigualdades y, mucho menos, la especificidad social de las contradicciones. La consideración de la noción de territorialidad orgánica es esencial en este punto, al igual que la revisión de la geopolítica, entendida no solamente como despliegue geográfico de los estados, sino fundamentalmente como ejercicio de los requerimientos del principio de desarrollo desigual, combinado y contradictorio entre los diferentes actores sociales. La geopolítica está presente en todos los niveles o escalas de análisis, al punto que podría decirse que es lo más firmemente experimentable en las "geografías de la cotidianidad".

b) Las mediaciones esenciales entre actividad económica, estructura económica y situaciones geográficas, apuntando a las dos direcciones: de como la economía determina los procesos geográficos y de como los procesos geográficos redefinen las relaciones económicas. Aquí también hay que destacar la importancia de tales mediaciones y determinaciones en los procesos geopolíticos de las diferentes escalas, entre ellas la cotidiana.

c) El uso de las geografías. Los alumnos, en el mejor de los casos, suelen aprender como se forman ciertas configuraciones geográficas. La mayoría de las veces solamente aprenden a describirlas como objetos exteriores a sus vidas. Se trata de invertir la cuestión. La enseñanza debería generar conocimiento y habilidades para que los alumnos (la gente en general) sepa "moverse" y usar la geografía real. Esta cuestión

tiene que ver indudablemente con el lado aplicable de los saberes disciplinarios, entre ellos las cuestiones generales relativas a la gestión, ordenamiento o planificación local, urbana, regional, provincial y nacional, actividades que pueden englobarse bajo el rótulo de "gestión geográfica" (incluye la social y la privada).

d) Coherente con los tres "temas" anteriores, es necesario avanzar más sobre la enseñanza de los TICs. En un mundo en que "todo lo sólido se desvanece" a un ritmo inusual, es mejor enseñar a manejar TICs que abusar estáticamente de ciertas informaciones o conocimientos. Entre los TICs incluyo los medios de comunicación masivos (Televisión, diarios, revistas, etc.).

Comentarios adicionales: En la pregunta sobre los temas que deberían incluirse me gustaría que agregaras dos que, aunque incluidos en lo que podríamos denominar, "geografía de la cotidianidad", podrían perderse en sus generalidades. Me refiero a la cuestión de los derechos territoriales y ambientales (o, llanamente, geográficos) y la problemática del desarrollo geográfico desigual, combinado y contradictorio del "desarrollo humano" (PNUD). Ambas marchan juntitas y pueden ofrecer un excelente paisaje disciplinario para las aspiraciones de "síntesis" y "transversalidad" de la geografía y las ciencias sociales en general.

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Creo que fueron expuestos al contestar las otras preguntas. Ante una realidad complicada y cambiante, parafraseando a Unamuno, "No hay que dar pan, sino los recursos y el conocimiento para hacerlo", en consonancia con las necesidades individuales y sociales y preservando los principios de justicia y equidad.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

Te aclaro que no soy experto en el manejo del tiempo dentro de los encuadres áulicos. Los docentes deberían trabajar cuestiones teóricas generales en base a unos pocos ejercicios empíricos tomados del universo de vivencias o problemas sociales de los alumnos. Tales vivencias se nutren de sus experiencias locales y globales, de los medios de difusión, de las formas de consumo, etc. Los docentes deberían transformar cada una de esas experiencias en una suerte de "aleph" a partir del cual es posible observar la totalidad de la geohistoria mundial. El procedimiento implica que los docentes deberían conducir procesos sistemáticos (metodología) de deconstrucción de tales experiencias sociales. Este es el principal motivo por los cuales insisto en la mayor relevancia de las cuestiones de método o de perspectiva. A tal efecto nada mejor que apelar a los TICs, al

pensamiento complejo y/o borroso y, para los más justos y atrevidos, a la dialéctica concreta e historicismo geohistórico.

Obviamente el método presupone actitudes no sectarias, pluralistas y democráticas. Supone romper con cualquier actitud que presuponga que el docente es un funcionario de los “aparatos ideológicos (y educativos)” de los estados y, fundamentalmente, de los actores que ejercen, con o sin hegemonía, el dominio de los aparatos del estado. También implica que los docentes desarrollen una intensa vida social y, fundamentalmente, se mantengan al tanto de la producción y circulación de materiales simbólicos y problemáticas en los medios.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

No entiendo bien que te referís con “competencias básicas”. No obstante, si se relaciona con las capacidades de desempeño de los alumnos, diría que la enseñanza debería generar una conciencia sobre el funcionamiento “real” de la realidad (creo que se enseña un funcionamiento irreal de la realidad), el incremento de sentimientos de responsabilidad social o de grupo (obviamente el tema de la conciencia social en abstracto no sirve a la hora de enfrentar el carácter socialmente desigual, combinado y contradictorio de las problemáticas geográficas) y, fundamentalmente el desarrollo de capacidades que pudieran incrementar los niveles de “racionalidad” (privada y social) en el uso y producción de sus geografías. En el más alto nivel de los cometidos, ubicaría el desarrollo de competencias acerca de los usos políticos de los territorios y a las mediaciones geográficas de las responsabilidades políticas.

Si quisiéramos remontarnos con las competencias por sobre las diferencias sociales, es decir, si quisiéramos asumir un mayor grado de universalidad los propósitos educativos, te diría que lo más importante es enseñar a problematizar las situaciones geográficas, lo cual implica ver problemas y también la posibilidad de como tales problemas pueden cambiar al cambiar la forma de encararlos. Sobre el tema no me parece nada sobredimensionado apelar a algunas formas elementales de expresar la metodología de los “campos” de Bourdieu. Los problemas son “campos” (metafóricamente también “territorios” o “espacios”) sociales que entrelazan a partir de algún vórtice de interés (por parte de todos los que quieren entrar en el “juego de intereses”) requerimientos, expectativas, realidades, deseos y representaciones desiguales, combinadas y contradictorias. Estoy convencido que a la hora de explicar la noción de campo nos encontramos con mucho menos problemas que los implicados en la explicación de la regla de interés simple o cualquier problema matemático elemental. La perspectiva de Bourdieu contribuye a mediar los usos descriptivos y explicativos del conocimiento geográfico con los usos instrumentales, prospectivos y proyectuales. El método de los campos debería completarse con el adiestramiento en los TICs.

ENCUESTA 13

1.- En su opinión, ¿Cuáles son los temas y problemas socio-territoriales que forman parte de la agenda disciplinar actual?

En primer lugar creo necesario discutir qué quiere decir problemas socio-territoriales. Entiendo por ello todas las transformaciones que a nivel social, económico y cultural están teniendo lugar en los distintos ámbitos geográficos de la superficie terrestre. También desde mi punto de vista, los contenidos de la geografía deberían tender a formar un conjunto de representaciones del mundo que permitan al alumno elaborar su propia opinión sobre estas transformaciones (evitando el manejo de estereotipos y exotismos) y a partir de aquí poder actuar en él.

A partir de estas premisas, detallo los contenidos que, según mi perspectiva, deberían formar parte de la agenda disciplinar actual

-Cuestiones Ambientales: relación población recursos naturales, implicancias político, económico, sociales y culturales.

-Cuestiones Políticas: relación espacio-poder, transformaciones políticas recientes y redefinición de fronteras, conflictos étnico-religiosos. Procesos simultáneos de descomposición y reforzamiento de los dominios territoriales de los estados.

-Cuestiones económicas: organización de la economía mundial, papel de los estados, procesos de producción, distribución y consumo. La tecnología y circulación como ámbito privilegiado de la economía.

-Cuestiones sociales: aspectos demográficos, sanitarios, educacionales, desigualdades sociales y espaciales.

-Cuestiones culturales: procesos económicos y sociales y discriminaciones de género, étnicas y religiosos. Procesos políticos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural.

2.- ¿Cuáles de esos temas considera deberían incluirse prioritariamente en la enseñanza secundaria?

Me parece que no puede establecer una jerarquía entre estos contenidos, en la medida que son diferentes dimensiones de los cambios socioterritoriales actuales todos resultan ser contenidos relevantes.

Quizás no esté muy actualizada en las cuestiones de enseñanza, pero mi conocimiento de la curricula y su relación con los contenidos que se expresan en los libros de texto me permite inferir que todos los ítems propuestos en la pregunta 1 están contemplados en los instrumentos elaborados para la enseñanza de la geografía.

Desconozco la relación entre los contenidos mínimos, los libros de texto y los procesos que tienen lugar en el aula. ¿Consiguen los/las docentes hacer significativos estos contenidos? ¿Despiertan estos contenidos el interés del alumnado?

3.- Explique brevemente los motivos de su selección

Creo que esta pregunta la respondí en el ítem uno cuando hablé de los supuestos que me llevan a esta selección.

4.- Dado que la asignatura geografía en la escuela secundaria no supera las 3 horas reloj semanales, ¿qué estrategia de selección de contenidos considera más oportuna para el trabajo docente? Fundamente brevemente.

No sé qué quiere decir estrategia de selección de contenidos. Tanto en esta pregunta 2 como en la tres se manejaría el supuesto que los contenidos son muchos y que el /la docente no cuenta con el tiempo necesario para desarrollarlos.

Si este es un problema real, el/la docente podría trabajar con casos donde se conjuguen aspectos políticos, económicos, culturales, sociales, ambientales de las transformaciones mundiales. La geógrafa norteamericana, Cindi Katz, por ejemplo, en su investigación ha trabajado comparativamente los problemas de desigualdad social en Sudán-Nueva York.

Quizás esta podría ser una estrategia a llevar al aula. Se trataría de contextualizar las diferencias espaciales y temporales que son constitutivos a las desigualdades en ambos ámbitos geográficos para luego llegar, como ella sostiene, a mostrar que ambos procesos con dos caras del proceso de globalización. Se podría entonces, elegir un conjunto de casos, situados en contextos diferenciados quizás no solo espacialmente sino también temporalmente, para ir construyendo a partir de ellos el conocimiento que dé cuenta de los procesos involucrados en las transformaciones mundiales.

5.- ¿Con el desarrollo de qué competencias básicas vincula la enseñanza de los temas y problemas seleccionados? Fundamente brevemente.

La competencia básica que considero que debe desarrollarse en los/las alumnos/as es la capacidad de realizar una interpretación crítica de la realidad que, generalmente, es presentada a través de los medios de comunicación. Esto significa desarrollar la capacidad para ver aquellos aspectos que la selección que se realiza desde estos vehículos de construcción de conocimiento, dejan de lado, para poder distanciarse de estas miradas y elaborar una interpretación propia. Este proceso involucra la capacidad de establecer relaciones y comparaciones entre aspectos, problemáticas en general no presentadas en la forma en que se nos ofrece la información.

La ruptura con una visión unívoca de la realidad y el desarrollo de capacidades y habilidades que permitan el desarrollo de un pensamiento crítico (multiplicación de

perspectivas, establecimiento de relaciones entre aspectos que aparentemente no serían relacionables, establecimiento de comparaciones) considero que es la competencia básica a desarrollar.

La lectura de estadísticas, información gráfica, cartográfica, fotográfica son competencias subsidiarias a la anteriormente señalada.

ANEXO III

INDAGACIÓN A DOCENTES DE GEOGRAFÍA DE ESCUELA SECUNDARIA

RESPUESTAS OBTENIDAS EN LAS 14 ENCUESTAS RECIBIDAS

Listado de Docentes de Geografía que contestaron la encuesta (en orden alfabético, que no es el mismo con que fueron numeradas a fin de mantener la confidencialidad de la información)

Apellido y Nombre (Orden alfabético)	Titulación*/es Año/s
Bidondo, Alicia	IFD 1977
Cafiero, Viviana	IFD, 1981
Duhalde, María Mercedes	IFD 1993
Envida por A. Ajón (S/N)	IFD, 1983
Freitas, Mabel María	IFD 1976
Garrido, Pablo Enrique	UBA, 1991
Handel, Marcela	IFD 2001
Leopoldo, Magdalena	IFD 1976
Monteleone, Adrián	IFD 2000 y UNSAM 2004
Pagnotta, Andrea	IFD 1998
Piccioni, Graciela	IFD 1980 y UNQ 2003
Pungitore, Cristina	IFD 2002
Seijanovich, Diana	IFD, 1988
Souto, Patricia	UBA, 1990

*Título expedido por:

IFD: Instituto de Formación Docente no universitario

UBA: Universidad de Buenos Aires

UNSAM: Universidad Nacional de San Martín

UNQ: Universidad Nacional de Quilmes

ENCUESTA 1

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Problemas ambientales en distintas escalas

Problemas y conflictos étnicos

Problemas urbanos y rurales

Pobreza y exclusión social

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Comprensión de problemas (sociales) conceptualización, problematización, a partir de debates, lecturas de autores con diversas posturas, etcétera.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

El diseño curricular de la ciudad de Buenos Aires no se encuentra actualizado, sí se está revisando 1º y 2º año, y en este caso sí es bastante orientativo para que el docente defina su estrategia

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Artículos periódicos; Internet; imágenes satelitales, mapas; fotos; testimonios; documentales; temas musicales; historietas; películas (fragmentos seleccionados)

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Principalmente la calidad para que los alumnos de distintas edades puedan comprender y problematizar, sea un artículo como un video o una imagen satelital

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta "tradicional"?

Creo que el empleo de temas musicales o historietas, lo distingue de lo tradicional ya que ese paradigma al ser más descriptivo no se involucra en los problemas de la sociedad como sí lo puede hacer un tema musical o una historieta de Quino, por ejemplo.

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿Cuándo los emplea?

No los empleo, debido a que no tengo Internet en mi casa y muchas veces los espacios institucionales no ayudan a emplear esos materiales.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Si, priorizo: el tema, el lenguaje acorde, la claridad en el propósito de enseñanza para elaborar las actividades.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Principalmente el tiempo para elaborarlas.

ENCUESTA 2

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Priorizo los que tienen que ver con la apropiación desigual de los recursos naturales y del territorio, el manejo de los recursos y sus consecuencias ambientales.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Sostengo que los alumnos, para poder comprender y explicar las problemáticas deben conocer las distintas perspectivas con que se mira la realidad, los intereses que se generan en torno de la misma, las distintas escalas de análisis con las que se puede analizar un problema. Debemos enseñarles a desarrollar una mirada crítica a través de la indagación, la búsqueda de la multicausalidad, la reflexión sobre las acciones de la sociedad, la expresión y transmisión escrita y oral de diversas situaciones problemas, la habilidad de manejar distintas fuentes de información que les permitan formar su propia opinión y construir el conocimiento formativo.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

El diseño curricular brinda orientaciones para que el docente los defina, seleccionando aquellos contenidos que les parezca más apropiados con total libertad. En verdad en los

colegios que yo trabajo, en general no recibí resistencia al momento de actualizar los programas.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Los materiales didácticos más empleados son el libro de clases, video documentales o películas, recortes periodísticos, fotocopias (gráficos, recortes periodísticos, etc.), mapas pizarra, revistas de divulgación científica, fotografías, grabador (cassettes de audio, cd), internet (no en el aula, sino que cada alumno accede en la medida de sus posibilidades, individualmente o yo les acerco el material).

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Priorizo la claridad en la transmisión de la información, el acceso a la misma según el nivel cognitivo de los alumnos, la practicidad, la accesibilidad a los mismos.

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Un material didáctico innovador es aquel que, en primer lugar es útil y en segundo, despierta el interés de los alumnos por acceder al conocimiento de una manera diferente a la conocida. Los atributos que puedo reconocer en él son: es atractivo y novedoso, potente para la explicación, claro en la transmisión del conocimiento o la información, accesible.

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿Cuándo los emplea?

El uso del CD, textos, videos, sobre todo para el estudio de casos sobre problemas socio territoriales.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Por lo general he recibido mucho material de otros colegas y de los cursos de capacitación docente, y en base a esos modelos, en algunas ocasiones (cuando dispongo de tiempo) los elaboro yo. Cuido que sean claros en lo que quiero que transmitan, útiles, que puedan ser accesibles para la totalidad de los alumnos.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

La principal dificultad es el escaso tiempo del que uno dispone. A ello se le suma la gran carga horaria y cantidad de alumnos, los costos que puede representar su elaboración y transmisión, el escaso material didáctico que poseen las escuelas, etc.

ENCUESTA 3

1.- *¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de las geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?*

Partiendo de la concepción de que el aprendizaje debe ser significativo, me gustaría aclarar que si bien las temáticas son mundiales y de hecho una de las materias a mi cargo es “geografía mundial”, en la mayoría de los casos utilizo a la Argentina como ejemplo de estos temas, para poder tratar de explicar medianamente la situación de nuestro país dentro del mundo. De esta manera quiero lograr que estos temas que a veces parecieran tan abstractos, se vuelvan más “visibles” encarnándose en la realidad vivida y conocida.

En particular considero que al analizar cualquier problemática socio territorial es necesario recurrir a la relación desarrollo- política, para lo cual manejar los dos grandes sistemas políticos se torna indispensable. Pudiendo observar las consecuencias espaciales de cada uno de ellos. Uno de mis objetivos como docente es poder lograr que los alumnos se acerquen a un conocimiento crítico, diferenciado éste del saber academicista. Para lo cual es necesario historizar, con esto quiero decir que realizar una mirada al último siglo, por lo menos es indispensable. Y entonces; el análisis de las consecuencias territoriales después de la Segunda Guerra Mundial, la formación de bloques regionales, los nuevos estados y su “neo colonialismo”. El cambio del mundo bipolar al multipolar son temas que se vuelven muy necesarios.

Me parece importante analizar el proceso de globalización y sus consecuencias. La economía mundo y el papel que cada estado desempeña en ella, y en consecuencia el verdadero poder de decisión que éste tiene dentro de su propio territorio.

Considero fundamental priorizar la relación sociedad-naturaleza (población-recursos) teniendo en cuenta tres factores esenciales: Culturales, políticos-económicos y tecnológicos, pudiendo derivar por medio del análisis de estos factores a la idea de : Manejo racional de los recursos y agotamiento, contaminación ambiental, pero sobre todo, como esto acentúa las diferencias entre ricos y pobres, entre áreas desarrolladas y subdesarrolladas, periféricas y semiperiféricas. Creo necesario mencionar que para poder realizar este análisis se deben tener todos estos conceptos incorporados, por ende estos últimos los tomo en cuenta.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Al abordar las problemáticas del mundo y de nuestro país considero que es muy importante que el alumno forme una opinión propia y que la exprese, lo que implica tener dentro del aula una actitud de respeto. Hago hincapié en este aspecto porque lamentablemente es común encontrarse con chicos que no tengan o no quieran expresar lo que piensan por “miedo” a ser cargado por sus compañeros o “mal vistos” por el docente. Uno de mis objetivos como docente es poder lograr que los alumnos se acerquen a un conocimiento crítico, diferenciando éste del saber academicista. Me parece interesante comentar que en algunos temas, por ejemplo: ¿Globalización es sinónimo de homogeneización cultural? les doy dos textos con dos posturas completamente diferentes –no aclara cuáles son esas posturas-, una vez que leyeron las dos posturas, nos ponemos en ronda y simplemente los dejo hablar y los escucho: mi función es la de coordinarlos para que todos se escuchen... debemos aceptar sus opiniones coincidan o no con las del docente.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

Los diseños curriculares en los que me basé/baso para elaborar mis programas pertenecen a la Nación y a la provincia de Buenos Aires, en ambos casos son una extensa lista de contenidos que no brindan orientación. Aunque tengo entendido que han cambiado, todavía no tuve acceso a ellos

.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Los materiales más frecuentes son: fotografías, recortes periodísticos, guías de estudio, mapas (tradicionales, imágenes satelitales, temáticos etc.).

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Cuando selecciono materiales lo primero que busco es que se adapte al grupo con el que lo voy a usar, es decir que no presente demasiada dificultad para trabajarlo o entenderlo. En el caso de que los alumnos tengan que buscar el material trato de que sea accesible, por ejemplo no todos tienen acceso a Internet, por eso (entre muchos otros factores) prefiero que recurran a las bibliotecas, aunque lamentablemente no siempre pueden hacerlo. Por eso son muchos los factores a tener en cuenta a la hora de seleccionar material didáctico e inclusive actividades.

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Me parece que un material didáctico innovador es aquel que reúne para estudiar y analizar a varios aspectos de la geografía, brindándole a cada uno la significatividad que tiene. En este punto creo que una buena forma de lograrlo es por medio de los estudios de casos, me parece que en ellos se puede ver claramente como los diferentes aspectos están imbricados y creo también, que dentro de un contexto la geografía física recobra importancia (deja de ser el río por el río mismo) al vincularla directamente con la sociedad.

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿Cuándo los emplea?

Lo que utilizo con mayor frecuencia es el texto, y son innovadores porque de esa manera presento los estudios de casos. Son guías de estudio, elaboradas por mí. En algunos casos utilizo videos y audios. El resto de los materiales mencionados, como ya mencioné, no los utilizo por la dificultad de acceder a ellos, ya sea por que son inexistentes dentro de la institución o del barrio mismo o por la burocracia institucional.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Elaboro la mayoría de los materiales que uso, lo que priorizo es la significatividad del contenido y por ende de la actividad y los materiales. Busco que sean comprensibles, que tengan una secuencia lógica al enfoque y al criterio con que lo elaboro.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Para mí, la principal dificultad es el tiempo, sabrá usted mejor que yo como es la vida de un docente, muchas veces no tengo el tiempo que me gustaría tener para dedicarme a leer todas las fuentes, seleccionar, adaptar y elaborar los materiales.

ENCUESTA 4

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

La globalización y la reestructuración de distintos tipos de espacios, relación población-recursos-desarrollo, la distribución de la riqueza y la exclusión social, la organización del

territorio y los actores intervinientes, los niveles de gestión del territorio (nacional, local), los modelos productivos, la soberanía.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Comprensión de la realidad, acercamiento a un mundo que funciona como flujo, relación de contenidos, argumentación, responsabilidad, solidaridad.

Vivimos en un mundo de gran diversidad y en el que la velocidad de transformación nos introduce en una permanente incertidumbre acerca de dónde estamos parados y hacia donde nos dirigimos. Considero que mostrarles los patrones con los que funciona la realidad que nuestra materia puede abarcar es brindarles herramientas de aprehensión de la misma, por más dura que esta sea.

3. ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

No creo que sean prescriptivos, no al menos en la realidad del aula puertas adentro, creo que la adecuación de los programas al diseño curricular requiere capacitación por parte de los docentes, especialmente de aquellos aún apegados al marco físico y sistemático como soporte de la planificación. El diseño sirve de apoyo y lineamiento, orienta hacia lo que se persigue, pero hay que adaptarlo a la realidad del curso y de la escuela. Ya que muchos de los contenidos y la manera de abordarlos propuesta son demasiado elevados, especialmente los de 2º año.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Mapas, tablas estadísticas, gráficos. Con menos frecuencia simulaciones, estudios de caso, análisis de videos.

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Actualización, pertinencia, que permitan establecer relaciones, que permitan tomar decisiones, que permita desarrollar capacidades instrumentales tendientes a la construcción de conocimientos y no sólo a la repetición de información.

6.-¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Un material innovador sería el uso de cds interactivos en el aula, lo cual requiere un salón adecuado para ello, lo que no es fácil de lograr en nuestras escuelas. Pero, más

allá de la innovación tecnológica creo que se puede ser .innovador con tiza y pizarrón u otro recurso “tradicional”, depende de la significatividad que le demos al material y al contenido, se trata de que los alumnos logren reconocer el sentido de los mismos. Que no todo esté dado y ellos sean meros receptores pasivos, me interesa que puedan expresarse, enojarse o alegrarse fundadamente a partir de los contenidos y materiales que les aportamos.

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

-En caso negativo ¿por qué?

No utilizo materiales en soporte electrónico porque no hay disponibilidad de soporte técnico en el aula, o no los conozco ni sé sus potencialidades áulicas (en el caso de cds debería haber más difusión y accesibilidad a los mismos)

Lo que más utilizo son las páginas web como fuente de información, tanto durante el desarrollo de una clase o como material de soporte.

También que ellos preparen sus trabajos monográficos en distintos soportes, en un trabajo conjunto con la materia Informática.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Depende. Muchas veces utilizo los de la bibliografía requerida. Otras los elaboro y según las pautas respondidas en el punto 4

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Debido a la gran amplitud, variedad y cambio a los que están sujetos nuestros contenidos se nos hace difícil encontrar la bibliografía adecuada y actualizada, para procesarla y posteriormente bajarla al aula, la falta de tiempo para madurar las ideas y consultar más bibliografía.

ENCUESTA 5

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Los problemas ambientales, y la geografía social, la geografía política y la geografía económica.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

El análisis de textos, gráficos, la conceptualización, la reflexión, debates, el respeto mutuo, el saber escuchar al otro y respetar las opiniones ajenas.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

Desde mi experiencia, (la última suplencia la hice en el año 2000 en la Ciudad de Buenos Aires) no había ningún tipo de orientación con respecto a los temas problemas.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Artículos periodísticos, guías de estudio para trabajar en grupo. Lecturas. Cuadros, gráficos.

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Que tenga rigor científico, que sea interesante o motivador. Que sea significativo para el tema que se está dando. Que el alumno pueda extraer conceptos. Que lo haga pensar.

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distinguen de una propuesta "tradicional"?

Lo definiría como aquel que es novedoso en cuanto a la manera de dar un tema. En donde el alumno pueda realizar análisis, extraer conclusiones propias y reflexionar sobre el tema.

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

No en este momento, ya que trabajo en una escuela de enseñanza media a distancia y soy Profesor Tutor. Solo tenemos una guía de estudio para el alumno.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

En general sí. Trato de que el material contenga mapas para ubicación y análisis, comprensión de texto, y generalmente una conclusión al final.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

A veces cuesta recopilar información sobre algunos temas que se quieren dar.

ENCUESTA 6

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

- *Manejo y apropiación de los recursos naturales.*
- *Dinámica ambiental.*
- *Problemáticas ambientales de origen natural, humano y tecnológico.*
- *Globalización.*
- *Reestructuración económica a partir de la globalización y sus consecuencias territoriales.*

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

- *Lectura comprensiva*
- *Interpretación de textos, mapas, gráficos e imágenes de distinto tipo*
- *Búsqueda y consulta bibliográfica*
- *Explicación en términos de causas y consecuencias*
- *Comparación y/o relación entre diferentes procesos*
- *Argumentación*
- *Justificación de enunciados*
- *Toma de conciencia crítica sobre los problemas socioterritoriales*
- *Formulación de juicios críticos según los niveles*
- *Participación responsable en los grupos de trabajo y en la comunidad educativa*

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

En este momento en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires el diseño curricular brinda orientaciones bastante precisas y permite que el docente los defina dentro de una amplia gama de posibilidades.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Libros de texto

Artículos periodísticos

Atlas

Videos

Estudios de caso

Guías de estudio

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

La calidad de la información que transmiten, relevancia de los temas que tratan, claridad en la presentación, que sean materiales atractivos, dinámica de las actividades que proponen

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Que trate temáticas actuales, interesantes para el alumno, que logren captar su atención y que sean dinámicos teniendo en cuenta las características de los adolescentes en la actualidad

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

No todas las escuelas cuentan con estas posibilidades o a veces los grupos de trabajo no lo permiten porque son muy numerosos o no tienen el nivel adecuado o son muy indisciplinados

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

En mi caso particular los empleo en una de las escuelas que cuenta con buen equipamiento y el nivel adecuado entre sus alumnos. Puedo utilizar Página Web, CD y Atlas electrónicos

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Elaboro parte del material y trato que se cumplan los criterios comentados en la respuesta 5

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Los grandes contrastes de nivel entre los alumnos.

La gran variedad de las propuestas de los textos, a veces confunde.

A veces, la superficialidad con la que son tratados ciertos temas.

Mi falta de tiempo debido a la cantidad de horas de trabajo que necesito llevar adelante. La falta de apoyo de parte de las escuelas o del sistema educativo que no brinda tiempo al docente para esta tarea.

ENCUESTA 7

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Los temas priorizados para una mayor comprensión de los problemas socio territoriales del mundo actual son aquellos relacionados con una geografía cultural o más bien social como por ejemplo los efectos y consecuencias socio-territoriales del proceso de globalización en todos los órdenes .

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Lo que se trata es de que, a través de situaciones problemáticas, se logre un aprendizaje realmente significativo por parte del alumno, que les permita no sólo conocer la realidad del mundo que lo rodea, sino también poder llegar a transformarla. Este aprendizaje constructivo, se logrará mediante la interacción de las estructuras presentes en los alumnos con la nueva información que se le aportará en clase, permitiendo, de esta manera, la reestructuración activa y continua de la interpretación que tienen los alumnos del mundo, llegando así al aprendizaje significativo esperado.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

En el caso de la Argentina y más concretamente en las jurisdicciones de provincia de Buenos Aires y de Capital Federal, que son en las que desempeño mi labor docente, creo que esta perspectiva de trabajar situaciones problemáticas no está muy difundida aún, y que todavía se sigue enseñando una geografía descriptiva, de carácter memorista y con una clara orientación epistemológica positivista.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

En mis clases trato de trabajar con diarios, artículos de actualidad, material disponible en la net, y con todo aquello que me permita mostrar la realidad actual tal cual es.

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Trato de priorizar la rigurosidad académica de los mismos y la relación de los mismos con la realidad que se intenta mostrar.

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Creo que el nuevo material didáctico disponible para los profesores de geografía (al cual no acceden todos en la actualidad), brindan una buena oportunidad de renovación de contenidos, ya que la flexibilidad de programación que permiten los mismos, otorgan al profesor la posibilidad de “armar” programas interesantes y atractivos acordes a los objetivos perseguidos, al contrario de la rigidez que significan los programas tradicionales.

7.- ¿Emplea materiales innovadores (en soporte escrito, audiovisual o electrónico)?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

Sí, empleo material de la Web, artículos de diarios, de LeMonde Diplomatique, de revistas especializadas y todo aquello que sirva para enriquecer el proceso de enseñanza aprendizaje.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

En determinadas circunstancias, elaboro mi propio material auxiliándome de los recursos arriba mencionados, tratando de que los mismos sean atractivos para los alumnos y de esta manera facilitar el aprendizaje significativo esperado.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

La principal dificultad radica en la disparidad de criterios que hay en las instituciones educativas en cuanto a la labor educativa; disparidad que viene reflejada en la incoherencia de algunos diseños curriculares y sobre todo en el “miedo” o desconfianza a la renovación o al cambio, que muchas veces se manifiesta en el desarrollo de programas poco actualizados o descontextualizados y sobre todo poco significativos para los alumnos y para el docente que los enseña.

ENCUESTA 8

1. ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Los temas que priorizo para comprender y explicar los problemas socio territoriales del mundo actual son: las distintas relaciones que generan las sociedades humanas con su

ambiente, su espacio y sus recursos, evolución de las políticas mundiales y como incidieron en la conformación de los actuales territorios, los procesos socio- políticos e históricos que evolucionaron hasta conformar la "Aldea Global", las características de los procesos de los países centrales, periféricos y semiperiféricos y la consecuencia de estos procesos en la desigual distribución de la riqueza y la calidad de vida. Vulnerabilidad.

2. *¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.*

Considero que la competencia más importante para desarrollar en los alumnos es la comprensión de los problemas, esto implica compromiso en entender las causas, buscar esas causas en caso de no conocerlas, buscar las relaciones socio-políticas-históricas que inciden en la problemática, seleccionar las más importantes y poder sacar conclusiones válidas y, mediante la formación de su espíritu crítico poder formular hipótesis de soluciones. Para todo esto son necesarias competencias básicas como: lectura comprensiva, vocabulario específico y cotidiano, conocimiento en búsqueda de materiales diversos, selección del mismo y utilización con criterio de validez y confiabilidad de la información seleccionada.

3. *¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)*

El nuevo diseño curricular de la Ciudad de Buenos Aires esboza algunos de estos temas (otros podrían estar incluidos en otros mencionados) y da solo una ligera orientación de los materiales que se podrían utilizar en su enseñanza.

4. *¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?*

Lectura de bibliografía específica, de diarios, revistas de divulgación general con tratamiento de problemáticas determinadas, videos o películas, cartografía pertinente, en algunos casos específicos "Estudios de caso", búsqueda de información por Internet, juegos de simulación y debates.

5. *¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?*

Que sean comprensibles para el alumno, que capten su atención, que lo mantengan interesado, que sean claros y concisos, que den toda la información necesaria pero que no sobrecarguen de información no necesaria para que sea fácilmente detectable la información a utilizar en el estudio o en el trabajo a realizar

6. ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Un material innovador es aquel que toma una problemática como una consecuencia de una serie de procesos históricos, sociales, políticos. La innovación está en poder contextualizar, ver las diferentes causas incidentes, poder hipotetizar algunas soluciones posibles de acuerdo a las variables manejadas y dejar de lado el determinismo tradicional y la simple enumeración enciclopedista antigua. De esta manera se capta la atención y la curiosidad del alumno por entender las razones y poder, a partir de este conocimiento esbozar soluciones posibles de acuerdo a la información manejada.

7. ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

Si los empleo para realizar algunos trabajos específicos, por ejemplo, los mencionados "Estudio de caso", pero prefiero primero ver la información a utilizar ya que muchas veces la información que se obtiene por Internet no es clara, tiene muchos errores y es muy difícil conseguir quién se hace cargo de esta información. En caso de no haber chequeado antes la información siempre hacemos una lectura general y luego realizamos la crítica de su validez, algunas veces sin necesidad de intervención por parte mía y a veces con cierta necesidad de inducción.

8. ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Muchas veces los elaboro y los criterios que utilizo son los mencionados en el punto 5

9. En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Los principales problemas son la falta de información actualizada, los errores de la información circulante y, ante todo, la falta de tiempo, ya que lleva mucho tiempo la selección y el armado de un material propio de trabajo aunado a que las circunstancias varían en el paso del tiempo y un material preparado para un año, al año siguiente pierde validez.

ENCUESTA 9

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Problemas humanos relacionados con la parte física y en consecuencia lo económico

2.-¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente. N/C

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

Brinda orientaciones, da libertad

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Mapas, lecturas periodísticas, uso de Internet, videos, fotos.

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Los que atraen más a los adolescentes y además con los que puedo contar en la escuela, ya que no todas tienen todos los equipos en buen estado

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta "tradicional"?

Para mí un material innovador, son los materiales de la vida cotidiana que utilizan los alumnos PC, videos, películas, no solo el uso del libro, de mapas o el pizarrón

7.- ¿Emplea materiales innovadores? Si

-En caso negativo ¿por qué?-----

-En caso afirmativo ¿Cuáles emplea? ¿Cuándo los emplea?

Películas, pps, videos, páginas web. Trato de emplearlos siempre, pero no se dan siempre las circunstancias, por los equipos de las escuelas o porque se pierde mucho tiempo trasladando los alumnos de una punta de la escuela a la otra para poder ver un video o usar la PC.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Sí, los elaboro muchas veces, preparo videos o pps. Priorizo el grupo de alumnos que lo verá y cómo están preparados para ello, muchas veces no me sirve para otros grupos, lo debo modificar

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza? N/C

ENCUESTA 10

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Diferencias en los niveles de desarrollo en distintas zonas del mundo: acceso a tecnología, calidad de vida, actividad económica, etc.

Organización de espacios urbanos: diferentes tipos de espacios urbanos, problemas característicos de espacios urbanos (ambientales, segregación socio-espacial, gestión política y administrativa, etc.)

Organización de espacios rurales: usos agrícolas, mineros, turísticos, etc. Diferencias en la organización de espacios rurales en países con mayor y menor nivel de desarrollo.

Producción y circulación de mercaderías a escala mundial. Estrategias productivas y de localización industrial. Globalización. Empresas multinacionales. Mercados de trabajo y desplazamientos de la población.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Análisis de distintos tipos de fuentes de información estadística y cartográfica. Interpretación crítica de dichas fuentes (alcances, limitaciones, sesgos, etc.)

Lectura y análisis de distinto tipo de bibliografía (textos escolares, artículos periodísticos, artículos de revistas especializadas, etc.)

Elaboración de ensayos comparativos a partir de estudios de casos, o resolución de nuevas situaciones problemáticas en los que se ponga en juego el manejo de conceptos aprendidos.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

En el caso de Provincia de Buenos Aires, el diseño no prescribe la definición de temas / problema, ni tampoco brinda demasiadas orientaciones para el docente. Creo que la mayoría de los docentes suele definir sus temas / problemas más a partir de los libros de texto utilizados, que de las pautas del diseño curricular. (En mi caso particular, los temas y problemas vienen bastante pautados por el diseño curricular del Bachillerato Internacional)

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Libros de texto

Artículos periodísticos

Artículos de revistas u obras especializadas (Ej: El Correo de la UNESCO, Ciencia Hoy, Le Monde Diplomatique, etc.)

Artículos, información gráfica y/o estadística tomada de Internet

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Que den cuenta del problema a analizar, ya sea como disparador (que plantee el problema), o que desarrolle argumentos o explicaciones que permitan el análisis del mismo.

Que sean accesibles para los alumnos (lenguaje apropiado, que no tengan demasiados datos superfluos, que tengan una extensión tal que permita desarrollar el argumento pero que también pueda ser trabajado en clase)

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?

Creo que un aspecto central es la posibilidad de ofrecer distintas lecturas o puntos de vista sobre un mismo problema, de manera tal que se estimulen distintas miradas que enriquezcan la comprensión del mismo.

Otro aspecto podría ser la utilización combinada y complementaria de diferentes fuentes y soportes (texto, estadísticas, cartografía combinados con videos, pinturas, fotografías, piezas musicales, etc.) atendiendo a la desarrollada cultura visual y del “zapping” de los alumnos

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

En general trato de incorporar los diferentes puntos de vista para el análisis de los problemas, mediante textos, historias de vida, análisis histórico de los problemas planteados, etc.

La combinación de distintos medios y soportes resulta más complicada por varios motivos, aunque el principal es el tiempo que como docente puedo dedicar a la preparación de estos materiales. No es frecuente encontrar en el mercado textos que sugieran el acompañamiento de videos, o el análisis de obras de arte, o que remitan a páginas web con algún propósito didáctico (si aparecen estas referencias suelen ser como datos complementarios, pero no aparecen involucradas en la propuesta didáctica)

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

No elaboro completamente materiales de enseñanza. Lo que hago es combinar distintos tipos de materiales ya disponibles en función del tema o problema a analizar.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar un seleccionar material de enseñanza?

El acceso a los materiales, lo cual supone disponer de diversos materiales y también del tiempo necesario para seleccionar o elaborar nuevos materiales de enseñanza. Si la biblioteca de la escuela no tiene una buena provisión o si el acceso a Internet es limitado, las posibilidades de desarrollar materiales disminuyen sensiblemente. Si el docente no dispone de tiempo para buscar nuevo material bibliográfico, gráfico, acceder a videos especializados, etc., la tarea se dificulta.

Esta es mi experiencia, muchas veces tengo ideas que me gustaría desarrollar pero me encuentro con este tipo de limitaciones.

ENCUESTA 11

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Manejo de los recursos naturales – desarrollo sustentable.

Diferencias entre países centrales / periféricos. Asimetrías tecnológicas, económicas, políticas y sociales.

Globalización – división internacional del trabajo.

Procesos de integración y bloques económicos.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Análisis de casos de aprovechamiento de recursos naturales, propietarios o concesionarios, consecuencias. Actores sociales.

Estudio de conflictos territoriales.

Estructura ocupacional del país. Comparación con otros países.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

El diseño curricular define y orienta a una definición bastante clara en cuanto a los nuevos contenidos, pero surgen dos problemas que pueden dificultar la puesta en marcha del nuevo diseño: a) la mayoría de los docentes no han recibido aprendizaje institucional sobre estos contenidos (han ido actualizándose en forma personal o intuitiva); b) no hay en el ámbito de la Ciudad de Bs. As. textos de secundaria que se

adecuen completamente al programa, incluso notamos que las editoriales difieren en sus criterios, por ejemplo Santillana saca este año una nueva serie "Hoy" para primer año Ciudad, y no responde fielmente al nuevo diseño.????

4.- *¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?*

Textos de Editorial Longseller – Geografía Polimodal .

Geografía La Organización del Espacio Mundial – Ed.Estrada (serie Libros con libros).

Informaciones periodísticas de diarios y revistas.

Mapas, encuestas, estadísticas, etc.

5.- *¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?*

Que se adecuen a mi planificación, la que a su vez seguirá la orientación indicada por el Gobierno de la Ciudad de Bs. As.).

Que desarrollen los conceptos con claridad.

Que presente casos (Para libros de texto).

Que no sean demasiado costosos para los alumnos ni para mí.

Que la impresión sea nítida (me niego a utilizar fotocopias que son manchones blancos y negros).

6.- *¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta "tradicional"?*

Propuestas de actividades creativas basadas en el material (muchos libros de Texto incorporan como actividad "Investiguen" y no resulta útil.)

Presentación de conceptos que inviten a reflexionar sobre la realidad y a concientizar al alumno de su propia participación en ella.

Integración del material de estudio con la realidad cotidiana del alumno. (Propuestas de actividades para unir ambas, que casi siempre discurren por vías inconexas).

Actividades de evaluación de resultados de las propuestas mencionadas en el ítem anterior.

Información actualizada.

Textos concisos (si la redacción es muy extendida los alumnos no la leen).

Exposición de casos concretos.

Abundancia de imágenes.

7.- *¿Emplea materiales innovadores?*

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

*No. Porque sólo una mínima parte de cada curso posee los elementos para utilizarlos.
Algunos de los alumnos bajan informaciones de Internet.*

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Generalmente preparo las actividades.

Que garanticen alcanzar los conceptos e ideas que planifico lograr, y que dejen un margen para que surjan de los alumnos nuevas ideas.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

Fundamentalmente, falta de tiempo.

A veces desconocimiento de algunas publicaciones o páginas web.

ENCUESTA 12

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Escala local: temas urbanos. La ciudad como proceso, segregación en el espacio.

Escala planetaria: Coexistencia de estados, entidades supranacionales, nuevas territorialidades. El espacio de los flujos. La ciudad en el contexto global.

Cada uno de los temas se presenta como problema.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Buscar información, interpretar, comprender, relacionar, integrar, sintetizar, localizar.

Organizar las ideas y darlas a conocer en forma escrita y oral. Intercambiar con otros.

Trabajar en grupo. Adoptar posturas críticas.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

Nunca tuve en mis manos diseño alguno, me manejé siempre a partir de las líneas generales del proyecto institucional.

En las escuelas se trabaja con bastante libertad, tanto en las públicas como en las privadas. Considero que hasta el currículo más prescriptivo ofrece siempre algún

margen de acción para innovar. (Aclaro queE trabajo en dos escuelas municipales y en dos privadas)

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Mapas, gráficos, fotos, libros de textos, atlas, imágenes satelitarias, guías de trabajo, etc.

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Pertinencia, claridad, variedad, costo.

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta "tradicional"?

Me cuesta pensar en materiales innovadores, me parece que lo innovador es el tipo de propuesta didáctica. Uno puede utilizar materiales nuevos para hacer cosas tradicionales. Un material innovador podría ser aquel que generalmente no se usa en la enseñanza de la disciplina. Pueden ser libros de Historia o bien una colección de monedas que el profesor o la escuela tenga.

7.- ¿Emplea materiales innovadores?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

Sí, promuevo el uso de NT, sobre todo planteando consignas que estimulan la búsqueda hipertextual. Esta búsqueda la realizan los alumnos en sus casas. Los intercambios posteriores suelen ser muy enriquecedores ya que cada alumno aporta cosas distintas.

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Sólo las guías de trabajo. Pongo cuidado en que sean verdaderas herramientas para aprender y que planteen formas organizativas y reflexivas de acercarse al conocimiento. El alumno aprende el contenido pero también formas de abordaje.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

El tiempo y cuestiones de índole económica. Es difícil lograr que todos los alumnos puedan tenerlo.

ENCUESTA 13

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Los principales temas que abordo son:

Globalización

Los actuales cambio políticos territoriales y su connotación sociocultural.

La situación poblacional en el mundo y sus derivaciones en los comportamientos sociales.

Situación económica a diferentes escalas de análisis teniendo en cuenta los distintos actores sociales intervinientes.

Análisis del espacio urbano y sus problemáticas para posterior comparación con el mundo rural.

Los impactos ambientales y los nuevos ordenamientos espaciales en función de la valorización de recursos.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Las competencias cognitivas que tengo en cuenta:

Capacidad para la comprensión lectora (texto, material cartográfico).

Capacidad para a correcta expresión de ideas.

El correcto manejo de la información a través de la comparación y relación jerarquización de datos.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

Teniendo en cuenta la reforma en mucho. Lo que pasa es que esta situación esta aun parcializada pues no hay una modificación completa en los diseños del nivel. si se esta manifestando en algunas posturas diferentes en cierto material bibliográfico.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Material cartográfico, libro de texto y otras fuentes bibliográficas de consulta, pues creo que el texto secundario brinda información escueta y parcializada de los distintos temas, también utilizo material periodístico (diarios, revistas); atlas (mundiales, de argentina, Le Monde Diplomatique), apuntes de mi autoría, estudios de caso, material fílmico (videos)

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

La prioridad esta puesta en la lectura e interpretación que de la realidad el alumno puede hacer a fin de que se sienta participe de este mundo. la cotidianeidad de los hechos a analizar compromete al alumno en el análisis de las problemáticas a desarrollar.

6.- ¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía?
¿Qué atributos lo distingue de una propuesta "tradicional"?

Los atributos a tener en cuenta son justamente su mayor relación con hechos que involucran al alumno en el mundo de hoy, aunque como dije antes, son escuetos, con información parcial, aunque esta situación me deja abierta la puerta para que los alumnos consulten de otras fuentes de información (libros específicos en el tema, Internet, diarios, revistas etc.) y me permite evaluar como el alumno puede hacer una selección de los contenidos investigados.

7.- ¿Emplea materiales innovadores)?

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea? *Sí, contestada en 4 y 6*

8.- ¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?

Sí, realizo una selección de contenidos, intercalando actividades para realizar en el aula. con preguntas de elaboración donde los alumnos deben grupal o individualmente analizar y relacionar datos sacar conclusiones.

9.- En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?

La bajada al aula de contenidos presenta complicaciones debido a:

la falta de contenidos previos que poseen los alumnos

el mínimo vocabulario con el que se manejan y por supuesto la ignorancia que poseen del significado de los vocablos lo que impide una eficaz comprensión de las temáticas.

el poco entrenamiento en ciertas estrategias pedagógicas (analizar, a relacionar, a obtener conclusiones)

la lucha permanente por tratar de cambiar la actitud áulica de los educandos de meras maquinas de escupir conocimientos a la hora de evaluar, para trata que evolucionen a seres pensantes.

ENCUESTA 14

1.- ¿Cuáles son los temas que Ud. prioriza en la enseñanza de la geografía, para comprender y explicar los principales problemas socio territoriales del mundo actual?

Los bloques económicos y sus disputas por la hegemonía política, económica y cultural:

Flujos de comercio internacional.

El poder de las multinacionales.

La nueva carrera armamentista.

Corrientes migratorias globalizadas.

Catástrofes ambientales pasadas y futuras.

La manipulación de las religiones.

2.- ¿Qué competencias cognitivas, sociales y comunicativas procura desarrollar a partir del trabajo con los temas/problemas seleccionados? Explique brevemente.

Enriquecimiento de vocabularios

Transferencia de conceptos trabajados en clase a nuevas situaciones y contextos.

Identificación de posturas e intereses en juego en los diferentes discursos políticos, económicos y culturales circulantes.

Desarrollar herramientas intelectuales antihegemónicas.

3.- ¿En qué medida el diseño curricular colabora en la definición de los temas/problemas y de las competencias básicas? (por ejemplo, los prescribe, no los prescribe, brinda orientaciones para que el docente los defina, etc.)

Los nuevos diseños curriculares que el gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires ha elaborado para primero y segundo año no circulan por ninguna de las escuelas medias en las que trabajo y son deliberadamente ignorados por los cuerpos directivos.

En este vacío se habilitan prácticas anómicas que diluyen cualquier proceso de enseñanza- aprendizaje.

4.- ¿Qué materiales didácticos emplea con mayor frecuencia en sus clases para trabajar temas referidos a problemas socio territoriales del mundo actual?

Artículos periodísticos, cuadros estadísticos, mapas, selección de bibliografía especializada, y libros de texto.

5.- ¿Qué aspectos prioriza cuando selecciona los materiales didácticos que emplea en sus clases?

Su ajenidad a las prácticas habituales que dominan los sentidos comunes de los adolescentes y de la sociedad en que viven. El aprender requiere de una distancia, de

una perplejidad respecto a los modos “naturalizados” de entender o ignorar las cuestiones.

Que potencialmente habiliten interpretaciones y tomas de posición diferentes en el grupo.

6.- *¿Cómo definiría un material didáctico innovador en ciencias sociales, geografía? ¿Qué atributos lo distingue de una propuesta “tradicional”?*

Cualquier material cartográfico que desafíe lo establecido por el Instituto geográfico militar. Cualquier material que perfore las visiones etnocéntricas y nacionalistas.

7.- *¿Emplea materiales innovadores?*

-En caso negativo ¿por qué?

-En caso afirmativo ¿cuáles emplea? ¿cuándo los emplea?

A veces, cuando existe interés grupal y condiciones institucionales; por ejemplo libros de texto chilenos sobre la Patagonia.

8.- *¿Elabora Ud. sus propios materiales de enseñanza? En caso afirmativo, ¿Qué criterios prioriza para su elaboración?*

No. Trato de utilizar las propuestas editoriales más actualizadas y selecciono materiales.

9.- *En su experiencia, ¿cuáles son las principales dificultades que se presentan a la hora de elaborar o seleccionar un material de enseñanza?*

No existen condiciones institucionales que promuevan la articulación de propuestas innovadoras. Predominan la mediocridad, la burocracia y la demagogia que vacían las aulas y desalientan a los docentes comprometidos.

ANEXO IV

Curriculum Vitae Dra. Perla Zusman

Datos personales

Nombre y Apellido: Perla Brígida Zusman
Lugar y fecha de nacimiento: Buenos Aires, 15-05-64
Nacionalidad: argentina
Correo electrónico: perlazusman@yahoo.es

Idiomas:

-inglés: hablado, leído, escrito
-portugués: hablado, leído, escrito
-francés: leído
-catalán: leído
-conocimientos de alemán

Posición actual:

Miembro de la Carrera de investigador de CONICET, categoría asistente.
Titular con dedicación semiexclusiva de la asignatura: Introducción al Pensamiento Geográfico. Carrera de Geografía. Universidad Nacional de Córdoba.

I. Estudios realizados

I.1. Estudios de Posgrado.

2002-Estudios posdoctorales. Proyecto Austral Bibliográfico. Universidad Autónoma de Barcelona. España.

2000 - Doctora en Geografía Humana. Universidad Autónoma de Barcelona - España. Tema de tesis doctoral: Tierras para el rey. La construcción del territorio colonial en el Río de la Plata (1776-1810). Directora: Maria Dolors García Ramón. Calificación: 10 (diez).

1996 - Maestría en Integración de América Latina. Programa de Posgrado en América Latina (PROLAM) Universidad de San Pablo - Brasil. Tema de disertación: Sociedades Geográficas en Argentina y Brasil. Una aproximación a sus producciones y sus significaciones sociales (1880-1940) Director: Antonio Carlos Robert Moraes.

I.2. Estudios de Grado

1988 - Profesora de Enseñanza Secundaria Normal y Especial en Geografía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad Nacional de Buenos Aires - Argentina.

II Actividad docente (a partir de 1999)

2003-Dictado de la asignatura Ambiente, Sociedad y Territorio. Diplomatura de Formación Docente. Universidad Virtual de Quilmes. Argentina.

2002-Dictado de la asignatura Ambiente, Sociedad y Territorio. Licenciatura en Ciencias Sociales. Universidad Virtual de Quilmes. Argentina.

2001 - Dictado del curso La redefinición de identidades y lugares en el siglo XXI. Maestría en Estudios Sociales y Culturales. Universidad Nacional de La Pampa. Facultad de Ciencias Humanas, La Pampa, Argentina.

2001 – Adjunta ad honorem interina designada para dictar el seminario de Graduación: Un abordaje de las fronteras coloniales desde la geografía histórica. Departamento de Geografía, Universidad de Buenos Aires, Argentina

III Dictado de clases (a partir de 1999)

2003-“Viajeros catalanes al Africa” En el marco del seminario de Graduación: Los relatos de viajeros y las representaciones narrativas y visuales del territorio, Departamento de Geografía, UBA, Argentina, 24 de junio.

2002-“Continuidades y rupturas en la definiciones de las fronteras en el Río de la Plata entre el período colonial y de formación del Estado Nación”. En el marco del curso de doctorado: Nuevos temas en Geografía Histórica. Departamento de Geografía, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 16 de diciembre.

2001-“El proceso de constitución de la fronteras coloniales en América Meridional”. En el marco del curso de Doctorado en Geografía Humana: Geografía Histórica. Temas avanzados. Departamento de Geografía, Universidad Autónoma de Barcelona. España. 11 de mayo.

2000- “Las fronteras y la hibridez”.En el marco del curso del Doctorado en Geografía Humana: Historia del Pensamiento Geográfico. Temas avanzados. Departamento de Geografía, Universidad Autónoma de Barcelona. España, 15 de mayo.

2000- “Las fronteras en América” en el marco del curso de grado Geografía de América Latina, Departamento de Geografía, Universitat Autònoma de Barcelona, España, 12 de abril.

1999 - “Las fronteras en América Latina” en el marco del curso de grado Geografía de América Latina, Departamento de Geografía, Universitat Autònoma de Barcelona, España, 4 de marzo.

1999- “Sociedades geográficas en América Latina y procesos de formación territorial”en el marco del curso de pregrado Teoría y Métodos de la Geografía I, Departamento de Geografía, Universidad Autónoma de Barcelona, España, 22 de noviembre

III Becas (a partir de 1999)

2001-2003- Proyecto Austral Bibliogràfic. Beca Posdoctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona. España.

2001-2002-Beca Posdoctoral. CONICET, Argentina.

1998-2000- Fundación Antorchas. Beca para completar el doctorado en Geografía Humana en la Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona. España.

IV Publicaciones (a partir de 1999)

IV.1. Artículos

Quintar, A., Zusman, P. (2003) "Resonancias de las jornadas de Diciembre de 2001 en Argentina. ¿Emergencia de una multitud constituyente?" **Revista Iconos, FLACSO – Ecuador.**(en publicación)

Zusman, P. (2003) "Entre el Imperialismo y los Espacios de Esperanza". David Harvey en España. Asociación de Geógrafos Españoles. Sección Actualidad. www.ieg.csic.es/age/inicio.htm.

García Ramón, M.D, Albet A., Zusman, P. (2003) "New developments in social and cultural geography in Spain". **Cultural and Social Geography** Vol 4 (3), pp 419-431.

Zusman, P. Clua, A. (2003) "Más que palabras: otros mundos. Por una geografía cultural crítica. Boletín de la AGE N° 34. Monográfico: Geografías Culturales". Asociación de Geógrafos Españoles.

Zusman, Perla (2002) "Entre el lugar y la línea: la constitución de la(s) frontera(s) colonial (es) patagónica (s) (1780-1792)". **Revista Fronteras en la historia** Vol. 6. Instituto Colombiano de Antropología e Historia pp. 37-59

Zusman, P. (2002) Milton Santos. Su legado teórico y existencial. **Documents d'Anàlisi Geogràfica** N° 40. Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona.

Zusman, P. (2002) "Na procura das origens da AGB" **Boletim Paulista de Geografia.** N° 78, p 7-32.

Zusman, P. (2002) "Naturaleza y tradición en los orígenes de la geografía argentina. El proyecto disciplinario de Elina Correa Morales". **Terra Brasilis** N° 3. Dossier. Pensamiento Geográfico Latinoamericano, Rio de Janeiro.

Zusman, P., (2000) "La ciudad en un mundo de nuevas fronteras" **Revista por una educación intercultural. Al Hanan** N° 1, Barcelona. Pp. 4-5

Barros, C. Zusman, P. (2000) "Nuevas y viejas fronteras. Nuevos y viejos encuentros y desencuentros?", en **Geocrítica. Scripta nova.** Universidad de Barcelona, N° 69, 1 de agosto.

Zusman, P., (2000) "Desierto, Civilización, Progreso. La Geografía del Gran Chaco y el proyecto territorial de formación del Estado Argentino" **Eria** N° 51. Pp. 60-67.

Barros, C. Zusman, P. (2000) "La geografía tras la búsqueda de los conceptos híbridos" **Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles.** N° 27. Pp. 67-80.

Zusman, P.(1999) "Sociedades Geográficas na promoção dos saberes ao respeito do território." **Boletim Paulista de Geografia** N° 75. . Pp. 143-153.

Zusman P, Nunes Pereira (2000) "Delgado de Carvalho: entre a ciência e a política. Um olhar na sua geografia" **Terra Brasilis** N° 1, Rio de Janeiro. Pp. 51-74.

Zusman, P.(1999) -Terra Australis - "res nullius"? El avance de la frontera colonial hispánica en la Patagonia (1780-1790). **Geocrítica. Scripta nova.**N° 45 **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales.**<http://www.ub.es/geocrit/menu.htm> Pp.1-14

Zusman, P.(1999) "Representaciones, imaginarios y conceptos en torno a la producción material de la frontera. Reflexiones a partir del debate Hevilla-Escamilla en **Biblio 3 W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales.** Universidad de Barcelona. N° 149, 25 de marzo de 1999 <http://www.ub.es/geocrit/b3w> Pp. 1-4.

Zusman, Perla (1999) "Repensar el papel de la teoría en las ciencias sociales en los 90" Reflexiones en torno a las contribuciones de Derek Gregory y Cindi Katz. **Revista**

Experimental Año II (4/5). Laboratório de Geografia Política e Planejamento territorial e Ambiental. Departamento de Geografia. USP. São Paulo. pp 29-37

IV.2. Capítulos de libros

Bertoncello, R., Castro, H., Zusman, P. (2003). "Turismo y patrimonio: una relación puesta en cuestión". Bertoncello, R., Carlos, A. F. (org). **Procesos Territoriales en Argentina y Brasil**. Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Lois, C., Zusman, P., Minville, S. (2003). "Política territorial y representación cartográfica en El Chaco: continuidades y rupturas entre el período colonial y el de formación del Estado nación argentino (1750-1916) " Bertoncello, R., Carlos, A. F. (org). **Procesos Territoriales en Argentina y Brasil**. Instituto de Geografía, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Barros, C. Zusman, P. (2001) "Hybridity and the constitution of places". Goggin J., Neef, S. (eds) *Travelling concepts I: Text, Subjectivity, Hybridity*. ASCA, Amsterdam. Pp. 236-248.

Zusman, P. (2001) "Bloque Territorio, Política y Cultura (Cap. XIII, XIV y XV)". Barros, C. (coord) **Geografía. La organización del espacio argentino**. Editorial Estrada, Argentina. Pp. 208-253.

Zusman, P., Barros, C. (2000). "Bloque Territorio, Política y Cultura (cap. XV-XVII-XVIII)". Barros, C (coord) **Geografía. La organización del espacio mundial**. Nivel Polimodal. Editorial Estrada. Argentina. Pp. 264-283, 302-334.

IV.3. Reseñas de libros

Zusman, P. (2004) Blaut, J. (2000) "Eight Eurocentric Historians". The Guilford Press, New York. **Political Geography**, 23, 97-112

Zusman, P. (2002) "Globalisation, work feminisation and postproductivist rural environments " García Ramón, M. D., Baylina Ferré M. (2001) **El nuevo papel de las mujeres en el desarrollo rural**. Oikos Tau, Villassar de Mar. **Antipode. A radical Journal of Geography**, 34 (5). Pp 1007-1010.

Zusman, P. (2002) Nogue Font, J. Vicente Rufí, J. (2001) *Geopolítica, identidad y globalización* Ariel Geografía, Barcelona. Book Review **European urban and regional studies** (en publicación)

Zusman, P. (2001) *España en Marruecos (1912-1956): Discursos geográficos e intervención territorial*. Nogué, Joan and José Luis Villanova (eds.) (1999) Lérida, Spain: Editorial Milenio. ISBN 84-8979038-8. pp. 570. Reseña Bibliográfica. **Journal of Historical Geography Vol 27 (2)**. Pp. 296-298.

Zusman, P. (2001) "Smith, N. Katz, C. (2000) *Globalización: Transformaciones, urbanas, precarización social y discriminación de género*." García Herrera, L. M., Sabaté, Bel, F. Mejías Vera, M. A., Martín Martín, V. (eds). Departamento de Geografía, Universidad de Laguna, Canarias. Reseña Bibliográfica. **Documents d'Anàlisi Geogràfica** N° 38. Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona Pp. 168-173.

Barros, C. Zusman, P. (2001) "Noticia "Travelling concepts: Text, subjectivity and Hybridity. Amsterdam, 11, 12, 13 de enero del 2000". **Documents d'Anàlisi Geogràfica** N° 37. Revista del Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 121-123.

Zusman, P. (2000) "*Text and Image. Social Construction of Regional Knowledge*. Buttimer, Anne; Brunn Stanley, D. Wardenga, Ute (eds). Beiträge zur Regionalen

Geographie. N° 49. Institut für Länderkunde, Leipzig, 1999. ISBN 3-86082-033-8. Reseña Bibliográfica. **Progress in Human Geography**. N° 25 (3), 489-490.

Zusman, P.(2000)-"*La risa del espacio. El imaginario espacio-temporal en la cultura contemporánea: una reflexión sociológica*". Luis Castro Nogueira, Tecnos, 1997. Reseña Bibliográfica. **Documents d'Anàlisi Geogràfica**. N° 37. Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona. N° 37 Pp. 147-150.

Zusman, P.(1999)-"Cultural Geography" Mike Crang. Routledge, 1998. New York. ISBN 0-415-14082-X (hbk) ISBN 0-415.14083-8 (pbk) Reseña Bibliográfica **Documents d'Anàlisi Geogràfica** N° 34 Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona. Pp. 253-256.

Zusman, P.(1999) Noticia: Postcolonial Geographies. Universidad de Southampton, 25 y 26 de junio de 1998. **Document's D'Anàlisi Geogràfica** N° 34 Departament de Geografia. Universitat Autònoma de Barcelona. Pp 237-240.

ANEXO V

Transcripción de la sesión de discusión con seis docentes

Lugar y fecha: CePA, 2 de octubre de 2004 (9 a 12 hs.)

Modalidad: grupo de discusión coordinado por la investigadora

Coordinación: María Victoria Fernández Caso **(VC)**

Docentes participantes:

Apellido y Nombre	Antigüedad docente
Monteleone, Adrián (A)	4 años
Pungitore, Cristina (CP)	3 años
Piccioni, Graciela (GP)	25 años
Duhalde, María Mercedes (MMD)	5 años
Bidondo, Alicia (AB)	27 años
Freitas, Mabel María (MF)	25 años

EJES de DISCUSIÓN

Eje 1. Condiciones para el desarrollo de innovaciones en la enseñanza

- a) Apreciaciones respecto de la agenda de prioridades temáticas
- b) Criterios para seleccionar contenidos de enseñanza
- c) Definición de innovación desde el relato de las prácticas
- d) Condiciones, posibilidades de la innovación
- e) Obstáculos, problemas, dificultades

Eje 2: Papel de la formación inicial y continua

-¿En qué medida la formación inicial y la formación continua ha contribuido-contribuye a promover el desarrollo de experiencias innovadoras?

- a) En el proceso de formación inicial
- b) En el proceso de formación continua

TRANSCRIPCION Tiempo de grabación: 02: 27

- 1 VC: Victoria F. Caso- Bueno, nos vamos a presentar para que queden
2 nuestras voces registradas y reconocibles para la desgrabación
- 3 MF: Mabel Freitas- Bueno soy Mabel Freitas, soy profesora nacional de
4 geografía y trabajo en el ámbito privado y estatal
- 5 GP: Graciela Piccioni- Soy Graciela Piccioni, también tengo veinticinco años
6 de docencia en la escuela media y trabajo en escuela pública y privada
- 7 AB: Alicia Biondo- Soy Alicia Biondo también profesora en geografía y
8 tengo muchos años, más de veinte ejerciendo en la docencia tanto en
9 instituciones privadas como públicas
- 10 CP: Cristina Pungitore- Soy Cristina Pungitore, soy profesora de geografía,
11 trabajo hace tres años y trabajo en el ámbito estatal con población urbano
12 marginal
- 13 MMD: María Mercedes Duhalde- Soy María Mercedes Duhalde profesora de
14 geografía, y trabajo en el ámbito de la escuela pública y también en un
15 colegio de educación media a distancia de la Policía Federal
- 16 VC- Si les parece empezamos... abrimos la sesión de discusión con el primer
17 eje. Yo les envié esta síntesis de algunos de los resultados de la primera etapa
18 de la investigación, y sobre todo los que tenían que ver con las respuestas que
19 ustedes dieron a la encuesta. Bueno, obviamente mi primera inquietud es
20 saber qué les parecieron los resultados y en qué medida esos resultados les
21 permiten una nueva mirada respecto del trabajo que ustedes están haciendo
22 en las escuelas.
- 23 GP- Leyendo los resultados me di cuenta que no hay diferencias entre por
24 donde va la agenda y por donde más o menos uno prioriza los temas posibles
25 de ser dados en el aula. Desde ese punto de vista creo que la docencia en
26 geografía ha hecho un gran esfuerzo por modificar contenidos, por
27 aggiornarse y por intentar encontrar nuevas pautas y formas de volcarlo al
28 aula, en el trabajo cotidiano con los chicos. Me parece que como hablábamos
29 antes no estamos alejados de por dónde van los grandes temas en lo
30 puramente académico. Bueno ¿querés que siga pasando por todos los puntos
31 o abro así y ya está?.
- 32 VC- Hagamos una primera ronda alrededor de este eje y después vamos
33 pasando a los otros puntos.
- 34

35 AB- A mí también me dio la misma impresión, sentí como que -Bueno que
36 no estamos tan mal en este trabajo- ¿no es cierto?, porque es mucha la
37 coincidencia con la agenda académica. Pienso que es cierto, que es mucho el
38 esfuerzo que estamos haciendo los docentes en geografía y creo que estamos
39 en la senda correspondiente

40 CP - Y lo mismo, me llamó la atención cómo coincide lo que dicen los
41 especialistas con lo que más o menos intentamos hacer nosotros, lo que me
42 parece que habla muy bien de todos ¿no?, de todos los docentes, la constante
43 preocupación por averiguar, por saber, por buscar material aunque no
44 tengamos tiempo y vayamos de escuela en escuela, me parece que eso habla
45 muy bien de los docentes argentinos y de la preocupación que tenemos y que
46 se evidencia en los cursos de capacitación que son numerosos.

47 MF- Creo que también lo que se vio a través de la encuesta es como que
48 había atrás de todo como un pedido de que la cosa sea así, como una
49 necesidad de cambio y que se prioricen esos temas ¿no?, y me parece que es
50 muy importante ¿no?, esto de decir -Bueno pongámonos a ver esto-

51 GP- Yo creo que parte de una realidad, digamos ¿no? en los tiempos que
52 corren, con los métodos más antiguos de enseñar o con los contenidos
53 puramente más sistemáticos y no más globales, con los contenidos
54 tradicionales veíamos que el fracaso era una constante digamos ¿no?. Acá no
55 quiere decir que no haya fracaso, eso está presente siempre, pero hay otra
56 manera distinta de la relación y el alumno lo acepta con más interés la
57 temática planteada ¿sí?, no puramente lo memorístico tradicional de la
58 enseñanza en Argentina, aunque ya hace varios años de que esto ha
59 cambiado, pero sigue habiendo algunos todavía, sobre todo los que somos
60 más grandes porque los que son más jóvenes ya se han formado por ahí en
61 otra dimensión pero en los que somos más grandes el cambio nos ha
62 impactado.

63 AB- Siempre cuesta un poco más

64 MMD- Yo me recibí hace trece años aproximadamente. Cuando me recibí en
65 el profesorado era muy difícil con lo que se daba. Entonces cuando yo
66 empecé a hacer estos cursos con Roberto el año pasado, que hicimos unos
67 estudios de casos, dije -Uh, qué interesante- estaba un poco sorprendida, me
68 pareció que era algo llamativo, algo innovador y me interesó mucho porque
69 era...

70 VC- ¿Era innovador desde la metodología, desde los contenidos?

71 MMD- De todo, todo, y desde la metodología también. Bueno Roberto es
72 muy didáctico para enseñar y me pareció que era algo completamente distinto
73 a lo que me habían dado a mi en el profesorado cuando me recibí. Y había
74 seguido todos estos años casi los mismos pasos digamos de toda la
75 metodología que me habían dado en el profesorado y ahora es como que el
76 año pasado empecé a decir –Uh, bueno, hay otras cosas, me voy, voy a
77 implementar un poquito, voy a cambiar, voy a probar a ver qué pasa- y es un
78 esfuerzo grande que uno hace, sino se queda estancado ahí siempre, lo que
79 decías vos, siempre con lo mismo, siempre dando lo mismo

80 MF- Bueno porque la formación del profesorado es esa, con un corte bien
81 positivista, geografía física y sin ningún tipo...

82 CP- Yo me recibí en el 2002 y sigue siendo así

83 VC- [¿O sea, el contenido de geografía física es importante?](#)

84 CP- Sí, es absoluto. Hay materias de geografía sociológica, pero con un
85 enfoque nuevo yo tuve solamente tres materias en todo el profesorado, yo me
86 recibí en el Joaquín y bueno yo lo tuve recién a Roberto en el tercer año y yo
87 dije - Ah, esto es diferente, ¿qué pasó acá, de qué me están hablando?- y
88 bueno un poco seguir como decimos con mis amigas -Es el peregrinaje por
89 cambiar y por ver ésta cosa nueva-, distinta, y de buscar la significatividad de
90 las cosas. Me parece que eso era lo que yo quería agregar a lo que decía
91 Graciela, de estos cambios para los chicos, yo a la geografía física y
92 tradicional la viví como alumna siempre, y a mí no me importaba, a mí la
93 verdad es que el Aconcagua tengano me interesa, yo a los chicos les digo
94 cuando pregunto -¿Qué es la geografía?- Siempre sale esto, el río - Y ¿qué es
95 la población?- digo yo –Y la cantidad...- y entonces yo les digo -¿A ustedes
96 les interesa que el Aconcagua tenga, a mi no me importa ¿a ustedes les
97 importa?- y me miran y no, porque no importa, ahora si lo vamos a poner en
98 un contexto para ver estructura de los Andes y no sé, el zonda y cómo el
99 hombre.. bueno eso es otra cosa, tiene que ver otras cosas, tienen que ver los
100 contextos y con la significatividad de las cosas, me parece.

101 VC- [Bueno, ya que mencionás la cuestión de la significatividad, recordarán](#)
102 [que esto no se había planteado como una pregunta concreta en la encuesta,](#)
103 [pero las preguntas formuladas allí llevaban a que aparecieran aquellos](#)
104 [criterios con los que ustedes priorizaban los contenidos que estaban](#)
105 [apuntando en la primer pregunta. Entonces ahora, para poder darle una vuelta](#)
106 [de tuerca a esta cuestión de los criterios, me gustaría que podamos discutir,](#)

107 haciendo un poco más explícitos, esos criterios con los que ustedes priorizan
108 los contenidos de enseñanza. Vos hablaste de la significatividad...

109 AB- La relevancia de que sea algo actual y que les interese yo veo que
110 cuando trabajamos de esta manera los alumnos se interesan mucho más, no
111 hay vuelta que darle.

112 MF- Lo importante es que haya una conexión con la realidad, que sea algo...
113 tal vez no sé si tan cotidiano ¿no?, pero que sea algo realmente que permita
114 ser significativo ¿no?, esto de que sea real, de que esté conectado con su
115 contexto

116 AB- Claro, y a veces ellos mismos se encuentran reflejados en esas
117 circunstancias que nosotros tratamos en el aula, con las cuestiones por
118 ejemplo de la desocupación. Yo trabajo en una de las escuelas, la única
119 escuela pública que tengo un poquito de estilo marginal y bueno, ellos se
120 sienten muy reflejados en estos temas cuando los tratamos en clase, se
121 interesan mucho, hay silencio automáticamente en la clase y bueno,
122 trabajamos de otra manera. Yo quería agregar a lo anterior que en las escuelas
123 nos cuesta mucho realizar algunos cambios por más que uno esté muy
124 decidido a hacerlo porque hay otros contextos también, trabajamos en los
125 departamentos de geografía y no todo el mundo que forma parte del
126 departamento está decidido a hacer este cambio, entonces hay mucho choque
127 entre nosotros, lo cual no sería tan problemático porque uno bueno, lleva
128 adelante la materia y hay suficiente libertad como para poder llevarla
129 adelante de acuerdo a lo que uno cree que debe ser, pero después hay
130 problemas cuando recibimos cursos que tuvieron clases años anteriores a otro
131 profesores...

132 MMD- Claro, el problema es la articulación...

133 Todas- Sí, sí

134 AB- Entonces no están adaptados a trabajar de esa manera y así
135 sucesivamente entonces claro, esa articulación que por ahí falta en algún
136 momento se transforma en un obstáculo pero cuando damos en la tecla en
137 aquel tema que a los chicos les interesa mucho, ahí la situación cambia, por
138 más que no hayan trabajado de la misma manera el año anterior

139 VC- ¿Y cuáles son los temas que les interesan más a los chicos? ¿Son temas
140 o problemas que tienen que ver con su propia realidad cotidiana u otros temas
141 que no son de su mundo más inmediato...?

142 AB- Otros también. Pero donde ellos de alguna manera se vean reflejados
143 aunque no sea justamente el mismo problema en el que ellos están inmersos,
144 pero que le pase a otros lugares del mundo lo mismo... ellos sienten...

145 MF- Yo creo que eso pasa también porque... los temas donde ellos puedan
146 decir algo digamos, donde tengan algo que decir, no que todo venga dado
147 donde ellos puedan tomar decisiones acerca de bueno...

148 AB- Una cercanía del tema en cuanto significatividad, no porque sea de su
149 propio ... no tanto por su entorno físico sino...

150 MF- Algo que los toque directa o indirectamente pero donde tengan algo que
151 decir, que sean interlocutores del tema y no mero receptores

152 CP- A mi me pasa al revés

153 VC- [A ver](#)

154 CP- Yo trabajo con población marginal en asentamientos de emergencia,
155 Villa Fiorito, Ingeniero Budge, y los noto como que se ponen medio
156 incómodos cuando tocamos el tema de pobreza, de todos modos...

157 MF- No, sí claro...

158 AB- Hay que tocarlo delicadamente...

159 VC- [Por ejemplo](#)

160 CP- Por ejemplo cuando ven Argentina y cuando hablamos de
161 industrialización y de la concentración urbana, y todo lo que tiene que ver
162 con el comienzo de los asentamientos de emergencia, es como que se sienten
163 un poco incómodos, los noto como que no les gusta, como que se dispersan
164 más, se incomodan...

165 AB- Que no quieren tratar mucho el tema

166 CP- Claro

167 MF- Se sienten tocados, hay que tener mucho cuidado

168 CP- Claro, entonces hay que tener mucho cuidado, por ahí es muy
169 significativo porque es donde ellos viven, les toca muy de cerca, cuando
170 hablamos de desempleo, cuando hablamos.. entonces yo siempre les explico
171 que la geografía más allá de todo, de hacerlos pensar y demás, les va ayudar a
172 explicar y a entender los porqué. Les digo que van a entender por qué están
173 acá y no en otro lugar y por qué están así como están y no en otras
174 condiciones, ¿no?, porque les va a mostrar el contexto, y entonces bueno,
175 tratamos de ver algunas políticas, como el manejo de recursos que deriva en
176 cuestiones sociales y todo eso. Pero cuando hablamos en particular de algo
177 que les toca muy de cerca, que explica lo que ellos están viviendo, es como
178 que les incomoda

179 MF- Que raro

180 CP- Sí, y por ahí, en primer año se engancha más con los problemas

181 ambientales y demás, que con todo lo que tenga que ver con pobreza, con...

182 MF- Claro, son chiquitos...

183 CP- No!, primer año polimodal, tercer año...

184 MF- Ah!, polimodal

185 AB- De todas formas hay sobreedad ¿no? porque...

186 GP- No todos tienen los dieciséis años...

187 CP- Claro, por lo general me encuentro con chicos en tercero de veinte años

188 GP- A mi me pasa eso en cuarto año a la noche [turno noche], y cuando

189 vemos, justamente en este momento del año, el tema de pobreza, empleo con

190 una visión más social y tengo muchos alumnos de la Villa 31 [villa de

191 emergencia o villa miseria], entonces yo tengo que cuidar mucho las palabras

192 que digo, sobre todo cuando hablo de pobreza estructural, ahí se ponen mal

193 pero cuando ya paso la pobreza por ingreso como que saben que no son los

194 únicos en medio de la problemática, entonces ahí se reenganchan

195 VC- [Perdón porque no entendí ¿cuándo pasas a la pobreza por?](#)

196 GP- Ingreso, porque permea cualquier clase...En cambio la estructural es

197 como que ellos... bueno, no podés evitar, decís –Bueno, que era la antigua

198 pobreza que se asociaba a determinados asentamientos precarios- tratas de

199 usar palabras... ellos mismos dicen -“la villa” yo trato de no decirla porque

200 muchos de ellos son de la Villa 31, pero después cuando pasas a la otra

201 pobreza digamos inmediatamente ya es como que sienten -Soy uno más de

202 todo de todos ustedes que está acá en el aula- no es como que por ahí sienten

203 cuando hablas de la otra que todos se dan vuelta y los miran digamos ¿no?

204 pero en general no es un tema que les...

205 CP- Que les afecta, que les llega

206 GP- Sí, sí. Después cuando ves la distribución geográfica, los indicadores de

207 pobreza, las diferencias en Argentina, la desigualdad...

208 CP- Pero es un momento importante para hacerlos pensar, siempre me

209 terminan preguntando -¿Bueno, y usted qué opina?- o -¿Y cómo se resuelve?-

210 Abre como a una charla, hay que ser muy cuidadoso también ¿no?, pero da

211 para hacerlos pensar. Me parece que eso es importante, porque últimamente

212 no piensan mucho, no tienen ganas. Bueno, ustedes trabajan en Capital pero

213 debe ser más o menos parecido, viene muy mal del EGB y del Polimodal

214 también, porque realmente a veces no se hace mucho por ellos y entonces es

215 como que el facilismo frenó a la escuela y es todo así, - Bueno, entregá el

216 trabajito práctico- y... entonces me parece que en esos momentos donde
217 aprovechamos para hacerlos a pensar y quieren pensar, porque nunca quieren,
218 no es que no puedan sino que no quieren, bueno hay que aprovecharlo
219 también, entonces si bien hay...

220 MF- Yo estoy trabajando en una escuela en Provincia [de Buenos Aires] en el
221 Partido de Vicente López, en Olivos y van chicos que está muy polarizados
222 ¿no?, chicos de clase media acomodada y chicos que están bastante mal y en
223 este momento estamos haciendo con uno de los cursos de segundo polimodal
224 un trabajo de investigación en el aula acerca del Partido de Vicente López y
225 las primeras actividades que estamos haciendo tiene que ver con la
226 percepción de ellos del Partido. Entonces cuentan cómo lo ven, de acuerdo a
227 distintas variables que yo les di para que no se vayan tanto por las ramas...

228 VC- ¿Por ejemplo?

229 MF- Como por ejemplo vivienda, condiciones de vida, salud, educación y
230 aparecen en los relatos de ellos estas diferencias, y yo noto que están muy
231 interesados en saber qué es lo que pasa. Yo ya les dije que vayan pensando
232 posibles recortes que puedan hacer para que ellos investiguen. Bueno también
233 hicimos distintas actividades ¿no?, como por ejemplo vimos fotografías áreas
234 del Partido en distintos momentos, conseguí una del 39, otras del 50; la del
235 39 fue un hallazgo bárbaro y otras del 98 que no está todo el Partido ¿no? Y
236 los chicos realmente... los de las dos puntas ¿no? se interesan mucho por ...
237 Bueno qué pasó- las preguntas que se hacen, las hipótesis que están largando
238 tienen que ver con todo esto, con todo este interés que tienen por estos temas,
239 por eso me llama la atención lo que vos decís, porque pegado a la costa hay
240 ocho pibes que son de un asentamiento que se llama el Barrio Chino que están
241 en el Bajo, ¿vieron cuando van con el Tren de La Costa que de un lado están
242 las casas bárbaras y del otro lado está la villa?

243 Todas- Sí

244 MF- Bueno, tengo ocho pibes que son de ahí, de la villa y les pega esto ¿no?,
245 quieren saber qué pasa, ¿cómo puede ser que en un Partido como es Vicente
246 López se da ésta polarización?

247 CP- Bueno, quizás tenga que ver con que hay polarización...

248 MF- Claro, con que la ven

249 CP- En Villa Fiorito no la ven todos, Budge, Villa Fiorito, bueno yo doy...
250 hay dos campos, la otra vez salí y estaban las vacas, me crucé con una oveja,
251 entonces no ven la polarización

252 VC- ¿Y tus criterios Mercedes? Los criterios para priorizar los temas, para
253 elegir los contenidos que vas a trabajar con los chicos

254 MMD- Yo trabajo en una escuela que está en Lugano, que está cerca de la
255 villa de Lugano, en Scalabrini Ortiz, y estoy utilizando el programa nuevo de
256 Geografía de primer año. Y en general tiene que ver mucho con los
257 ambientes, con problemas ambientales, hay algunos temas de pobreza que,
258 coincido con ella, mucho no les gustó tratarlos, en realidad son chicos un
259 poco violentos y cuesta mucho dominarlos, es un curso problemático. Y
260 bueno, el tema de la pobreza no les gustó tratarlo. Yo me di cuenta, trabajé
261 con una definición de pobreza, les expliqué un poco que era, hablé sobre las
262 necesidades básicas insatisfechas en el distrito y mucho no, no les gustó. Y
263 les gusta mucho más todo lo que sea ambiental, es donde más pueden hablar
264 ¿no sé si tiene que ver con el tema de la televisión?, que están por ahí mucho
265 más actualizados, quizás es porque miran mucho televisión. Uno les pregunta
266 y ahí sí participan un poco, y en general eso es lo que más les gusta

267 VC- Habría que preguntarles... ¿no?, preguntar los chicos por qué prefieren
268 temáticas ambientales

269 MMD- Yo creo porque están mucho con la televisión y lo ambiental es lo que
270 más ven, uno les pregunta algo...

271 CP- ¿Te parece que en la tele se ven más temas ambientales que sociales?

272 MMD- Están un poco más informados o a lo mejor les interesa más a ellos

273 A- Tal vez porque lo ven de una manera muy romántica todo lo ambiental

274 MMD- Puede ser también

275 VC- Acaba de llegar Adrián que se suma, estamos discutiendo el primer ...

276 A- Me va a sacar igual por la voz (se refiere quien hará la transcripción)

277 (Risas)

278 A- Yo creo que puede ser también porque lo ambiental está visto de una
279 manera muy romántica últimamente y hasta puede ser atractivo salvar
280 especies en peligro, desde ese lado sensibilero, por ahí es como que puede ser
281 una atracción, lo que pasa es que cuando avanzas en un análisis social...

282 CP- Hay más fuentes de lo ambiental para que los chicos se enganchen, les
283 atrae más...

284 A- Claro, lo que pasa es que cuando ya hay un análisis social y político en lo
285 ambiental ahí ya empieza a costar un poco más, porque bueno lo fácil es tal
286 vez imágenes que vienen de la televisión de Greenpeace – Bueno, hay que
287 salvar la selva y todo esto, nos comprometemos-

288 AB- O por ahí ven en la tele que hay un barrio que protesta porque les falta
289 algún servicio en especial...

290 A- Claro, ahí ya no..

291 AB- No, no, pero se enganchan un poco con ese tipo de cosas..

292 GP -Pero queda más en la anécdota...Pero cuando vas a profundizar, como es
293 un tema altamente complejo

294 (Acá discuten entre ellos y no se entiende)

295 (No se entiende porque vuelven a discutir todos juntos y no se distingue lo
296 que dicen)

297 A- Hablas del riesgo, de vulnerabilidad y ahí ya no les gustó más

298 Todas- No, no...

299 A- Claro, el tema es cuando llevas a la conceptualización...

300 MF- Claro por eso..

301 A- Cuando vas a la conceptualización ahí es como que, bueno, no era tan
302 divertido

303 VC- Adrián estamos en las preferencias de unos temas sobre otros y en las
304 dificultades para trabajar contenidos vinculados con problemas sociales, la
305 pobreza, etc,. Aparecen como contenidos con los que se hace muy difícil
306 trabajar en ciertos contextos, especialmente en escuelas ubicadas en zonas
307 urbano marginales, donde suelen ser temas que precisamente por la
308 significatividad que tienen para los chicos, se hace bastante complicado el
309 trabajo. A los chicos no les gusta mucho trabajar estos temas por distintos
310 motivos y lo que planteaban ellas es que a la hora de seleccionar los
311 contenidos hay que tener fuertemente en cuenta con qué chicos se está
312 trabajando y en función de eso tratar de hacer la elección más adecuada. Digo
313 esto para sintetizar por dónde venía la discusión sobre los temas ambientales.
314 Entonces, ahora para sumarte a la discusión alrededor de este eje, la idea es
315 discutir acerca de los criterios con los que priorizamos o elegimos esos
316 contenidos que aparecieron en las agendas.

317 A- Por ejemplo, en las escuelas privadas los priorizo en función a
318 desmitificar un poco la imagen de pobreza que tienen ellos. O sea, a lo que
319 voy, es a que en escuelas donde hay un ingreso socioeconómico alto -por así
320 decirlo- hay imágenes prejuiciosas con respecto a la pobreza, “o los
321 pobrecitos que tenemos que darle polenta, o los que no quieren trabajar, o los
322 piqueteros, etc”, entonces tal vez selecciono más en función de tratar de
323 hacerles ver otra imagen, lo mismo con los inmigrantes ¿no?. Yo trato de
324 priorizar más eso, trabajar más en valores, más allá de entender

325 conceptualizaciones, qué sé yo, pobreza estructural o lo que sea, apunto más
326 a eso. Y tal vez en otras escuelas...yo de repente tengo una sola experiencia
327 en escuela urbano marginal que es en Dock Sur. Trabajé en varias escuelas de
328 Dock Sur con otro programa aparte, y ahí de repente seleccionamos más
329 problemáticas que venían de los chicos, o sea, del barrio principalmente.

330 VC- [Por ejemplo](#)

331 A- Trabajar sobre el barrio, por ejemplo, ¿qué cosas ellos consideraban que
332 podrían mejorar de su barrio y cómo? Y bueno, ahí salían varias cosas
333 interesantes y los chicos estaban bastante motivados con esa tarea. Pero,
334 obvio que también en algunos casos pasa que a los mismos chicos o les
335 resulta difícil escuchar temas relacionados con pobreza, o tal vez algunos lo
336 quieren escuchar por una especie de masoquismo por así decirlo, entonces es
337 como que necesitan escuchar, digamos, cómo ellos están excluidos de la
338 misma sociedad. Entonces se encuentran varias cosas, no sé, es muy raro
339 realmente, porque no sabés. Primero es como que tenés que entrar en
340 contexto con el grupo para darte cuenta, pero tampoco irte por las ramas en
341 ese sentido ¿no?, porque si no estás mostrándoles demasiado cómo la
342 sociedad los excluye y tampoco les estás dando una herramienta para poder
343 salir del todo de eso, porque a su vez los padres cobran los planes sociales y
344 ellos tal vez aspiran a eso...

345 MF- Pero un poco es quizás que comprendan que es lo que pasa y por qué
346 pasa...

347 A- Seguro

348 MF- Tampoco es darles la solución para que salgan de esa situación

349 A- No, lo que pasa es que también es difícil, porque pensá la cantidad de
350 temas que nosotros podemos dar de geografía en tan poco tiempo, y ese tema
351 en particular, el de la realidad de ellos, es decir que todos los días viven
352 gracias a los planes basura que yo les digo, que son ciento cincuenta mangos
353 [pesos] y que a ellos no les queda otra o de vivir de eso y salir a cartonear
354 [recoger cartón en las calles] es...y en cierto modo creo que el tratamiento de
355 esos temas en las escuela es mínimo, o sea, a no ser por geografía no sé si se
356 hablará algo en Cívica, qué sé yo, y de geografía cada vez tienen menos
357 horas, así que también no sé hasta que punto... O sea, nuestra materia puede
358 ser una pequeña luz, por así decirlo, pero no sé hasta que punto uno puede
359 llegar a hacer un trabajo sostenido en eso.

360 MF- No, tampoco va a ser toda la temática del programa que uno dicte ¿no?,
361 puede ser un tema dentro de un bloque...

362 A- Claro

363 VC- Claro, hay como dos cosas ¿no?, por un lado ¿cómo entra el conflicto

364 social en las clases de geografía y cómo se trabaja?, bueno, el ejemplo que él

365 está planteando tiene que ver con eso. Y por otro, los criterios de selección de

366 contenidos a lo largo del año. Porque lo que ustedes traen para ilustrar esto de

367 los criterios son ejemplos: -Con tal tema, o con tal grupo de chicos trabajé de

368 esta manera o de esta otra. Podemos hacer una nueva ronda en la que

369 pensemos en los criterios con los que definen una programación de la

370 materia. O sea, criterios de selección, si se quiere más globales, para una

371 secuenciación de contenidos, es decir con los que justificarían la elección de

372 los temas, problemas, competencias que ustedes mencionaron en la encuesta.

373 MF- Te vuelvo a repreguntar, vos decís criterios ¿en qué sentido?

374 VC- Por ejemplo, criterios epistemológicos, criterios pedagógico-didácticos o

375 de significatividad, criterios de relevancia social...

376 MF- Bueno, por ahí una secuenciación de lo menos complejo a lo más

377 complejo ¿no?, como para darles tiempo de ir incorporando conceptos

378 previos que van a precisar más adelante

379 VC- ¿Que sería un criterio de gradualidad en la complejidad de los procesos

380 sociales, de los temas, de los conceptos?

381 MF- Sí, pero también depende del año que esté dando, de acuerdo a que uno

382 pueda hacer un programa distinto al de otro docente que tiene el mismo año

383 pero no puedo no dar Argentina a lo mejor en cuarto año pero digo dentro de

384 eso ¿qué priorizo? ¿no? y con qué secuenciación de complejidad

385 AB- Yo quería retomar la idea de lo más sencillo a lo más complejo, porque

386 muchas veces uno tiene que volver sobre los mismos conceptos a lo largo del

387 año, entonces uno va haciendo diferentes aproximaciones, un poquito más en

388 cada una de ellas. Entonces eso es muy útil tenerlo en cuenta para después

389 volver, después verlo en otro papel, ir aumentando gradualmente la

390 complejidad, uno tiene que volver sobre los mismos conceptos; porque la

391 idea es un poco es eso, son conceptos complejos los que tenemos que manejar

392 hoy en día en la asignatura, entonces la manera de ir aproximándose de a

393 poco, volviendo, me parece que es bastante apropiada.

394 CP- Sí, y de la significatividad también

395 MF- Me parece que es un aspecto importante a la hora de seleccionar

396 contenidos ¿no? qué es lo significativo y qué quiero que el alumno...?

397 **(Se terminó el Lado A del cassette uno)**

398 VF- Estamos en los criterios para una selección y organización de los
399 contenidos a trabajar a lo largo de un año, los contenidos a programar en la
400 asignatura

401 A- Habíamos quedado en uno didáctico que era el tema de las edades, la
402 frecuencia...

403 MF- El de la significatividad

404 A- Y bueno, a nivel contenido, ¿qué criterio de selección de contenido?,
405 bueno, más allá de lo que está en la currícula, a ver...

406 VC- **Tus criterios, en definitiva**

407 CP- Bueno, pero agreguemos lo que dijimos recién que estaba esto apagado,
408 que en realidad tiene que ver mucho...

409 MF- Con el placer que te causa...

410 CP- Claro, con el gusto del docente, uno va a recortar siempre por donde más
411 le gusta, otro tema que quizás..

412 AB- O por donde está mejor, donde se siente mejor, donde se siente mejor
413 posicionado, mejor formado, más cómodo, son varios factores que
414 probablemente intervienen, pero esto no deja de estar presentes, claro

415 A- Sí, yo por ejemplo me planteo, por cada año, determinados conceptos eje
416 de todo el año, qué sé yo, cuando es América por ejemplo no sé, mi concepto
417 es ¿qué es desarrollo y subdesarrollo? y a partir de eso empiezo la relación
418 norte- sur y bueno a partir de eso empiezo a trabajar esto. En segundo año,
419 globalización...

420 MF- Bueno, yo con globalización hago mucho hincapié en Argentina,
421 empiezo con globalización y de ahí el nuevo modelo de acumulación y bueno
422 eso se derrama a lo largo de todo del programa, las consecuencias... a mi me
423 resulta útil. Claro, como decís vos, es lo que me gusta

424 CP- Me parece que cuando empezamos el año nos proponemos, como dice
425 Adrián, que tengan una o dos ideas claras al final del año, o sea ¿qué quiero
426 que en definitiva se lleven cuando salgan de esta aula al final del año? Bueno,
427 claramente esto: las desigualdades En función de eso, bueno recortaré los
428 contenidos teniendo en cuenta la significatividad, la secuencia de
429 complejidad, pero aunque quizás no lo escribimos en ningún programa, creo
430 que cada uno tiene claro qué es lo que quiere que se lleven

431 MF- Yo, por ejemplo, a principio de año las primeras preguntas que les hago
432 cuando empiezan las clases es si ellos piensan que en la escuela se puede
433 crear conocimiento y cómo desde la geografía también se puede crear un
434 conocimiento geográfico ¿no?, los chicos ponen que sí. Este año me llamó la

435 atención porque muchos pusieron que hay muchos profesores que les bajan
436 los conocimientos, pero que habían otras materias en donde ellos aprendían a
437 pensar y construían ¿no?

438 GP- La posibilidad de que alguien los interpele ¿no? Bueno, ahí también la
439 pertinencia de los contenidos ¿no?, es lo que hablábamos antes, ninguno de
440 nosotros, de los que estamos acá, va ir a dar la subdivisión de los Alpes
441 porque además ya no tiene sentido con el contexto del mundo en el cual
442 estamos viviendo y la discusión de la prioridad social

443 CP- No, y aparte ¿sabés qué? a los chicos no les gusta

444 AB- Claro, ese el tema

445 A- No, no les gusta y es obvio que no les guste, porque a nosotros no nos
446 gusta tampoco

447 MF- Por eso digo, el placer de uno es...

448 MMD- Que la nueva forma que tiene la geografía tiene que ver con esto

449 GP- Yo, si no me gusta no lo doy, por más que alguien me lo imponga desde
450 arriba, yo lo puedo tener escrito en un papel pero cuando se cierra el aula el
451 que está adentro del aula sos vos. Y vos das lo que crees y lo que podés
452 también. Otro problema que a veces se plantea, que podría ser un criterio en
453 algunos casos, es que el tema puede ser muy interesante, muy pertinente, muy
454 motivador pero ¿con qué bibliografía contás para vos y para el chico?
455 Digamos ¿cómo lo bajas? ¿qué conocimientos manejas para bajar el tema?

456 A- Sí, porque muchas veces hasta los mismos recortes de diario están muy
457 distorsionados, depende el diario también .

458 GP- La nuestra es una materia con doble desventaja en el sentido de que tenés
459 que estar permanentemente actualizado y actualizado y actualizado. Por ahí
460 tenés un recorte de diario de una temática de un mes atrás y resulta que no te
461 sirve más.

462 A- Sí, lo mismo que pasó ahora con el huracán en el Caribe, digamos es
463 como que los pibes te preguntan y tenés que empezar a leer enseguida para
464 estar al tanto de eso y explicarles cómo fue, porque al de historia no le van a
465 preguntar y es lógico

466 AB- Ahora puntualmente ¿no? capaz, pero se están interesando mucho por el
467 problema de Haití, preguntan mucho en el aula

468 VC- [¿Porque están las tropas allá?](#)

469 AB- No, no, por el asunto de la situación en la que están a raíz de la
470 consecuencia de los huracanes y todo esto...

471 MF- La otra parte

472 VC- No, no, decía pero ¿por qué justo Haití y no algún otro lugar afectado
473 por el huracán? Porque además están las tropas argentinas?

474 MF- Claro

475 AB- No, no, pero ellos se refieren a la distribución de la ayuda humanitaria a
476 partir de todos estos huracanes que recibieron en los últimos días, en las
477 últimas semanas. Y esa situación difícil a nivel social y de pobreza...

478 A- Es un buen disparador ese

479 AB- Claro, en uno de los segundos años abordando el tema de África que
480 también con toda la situación del colonialismo y la descolonización uno de
481 los chicos conecto con lo de Haití y me dicen -No tiene nada que ver
482 profesora- pero trajo lo de Haití

483 A- Buenísimo, a mí me pasó lo mismo

484 AB- Y yo le digo -No, ¿cómo que no tiene nada que ver? Ustedes están
485 relacionando porque es una situación bastante similar en cuanto a lo social- y
486 bueno ahí empezamos con los dos temas, que no están dentro del programa,
487 pero bueno, fue un disparador para ellos

488 A- Había un artículo en Clarín que salió “Una pequeña África en la puerta de
489 EEUU” y justamente una de las preguntas que les hice era -Justificar por qué
490 se le dice “una pequeña África”. Como ellos ya habían visto África, porque
491 tengo la suerte de tener a los cursos casi todos los años, entonces como el año
492 anterior habíamos visto África me pudieron explicar que la situación de
493 marginalidad y pobreza era la típica caracterizada por el cuarto mundo, que
494 también se da en África. Entonces es como que a partir de eso pudieron
495 hablar...

496 AB- Las condiciones eran similares a pesar de que a ellos les parecía que no
497 tenían nada que ver

498 GP- Aplicaron otro principio, el de las múltiples escalas ¿no?, acá no te
499 quedás encerrada en una dimensión sino que podés conceptualizar en
500 cualquier escala y ver la diferencia de los impactos en una o en otra

501 A- Pero bueno, volviendo un poco al tema de la selección de contenidos,
502 primero para seleccionar contenidos creo que uno tiene que tener en claro
503 ¿qué le interesa que los chicos aprendan a lo largo del año con la temática? o
504 por ejemplo si decís América, a partir de América ¿qué cosas uno quiere
505 aprovechar? ¿no?

506 MF- Todo está dicho alrededor de la significatividad, dicho en otras palabras

507 A- Sí, sí, tal cual, el tema de que no es una cuestión de que, vos lo dijiste
508 Mabel, no es cuestión de que uno les baja el contenido, sino la idea es que lo

509 vayan construyendo entre ellos a partir de cabos que uno les da. Y bueno,
510 también se hace difícil la selección del material para trabajar con los chicos,
511 creo que eso es una de las cosas que más nos frustra algunas veces, porque es
512 como un triple trabajo, porque el trabajo del docente es dar clases, corregir y
513 el tercer trabajo es buscar la bibliografía para armar las clases, entonces es
514 difícil algunas veces porque tampoco no hay mucho, los libros en dos o tres
515 años ya se te empiezan a desactualizar...

516 MF- No, claro, hemos tenido que abrir el campo...

517 AB- Es muy variada la oferta, lo que pasa es que ninguno por ahí se adecua a
518 lo que uno realmente está planteando en el programa, entonces tiene que
519 sacar un tema de acá, de allá, y así terminamos armando el material para los
520 chicos, lo cual lleva mucho tiempo...

521 MF- En ese sentido creo que la WEB es una herramienta aliada nuestra...

522 Todos- Sí, sí

523 MF- Pero que requiere tiempo de sentarte y buscarlo ¿no?, y primero tener
524 acceso

525 CP- En particular lo que me encuentro, no sé si a Mercedes también le debe
526 pasar, yo me encuentro con un grupo que no sabe leer...

527 GP- Bueno, eso sí es verdad, la comprensión de textos es...

528 AB- Realmente no saben, no saben leer, no saben escribir...

529 MMD- Confundir las palabras al punto de confundir la palabra religión por la
530 palabra riesgo. No puede ser que lo esté copiando y me haya puesto en lugar
531 de riesgo, religión. Es como que constantemente están dispersos, no saben
532 interpretar los textos

533 GP- No, no, pero si tienen una idea no pueden escribirla o no escriben bien o
534 no tienen sintaxis, entonces por ahí encontrás un artículo que es buenísimo,
535 me ha pasado, un artículo buenísimo que no lo pueden leer, no pueden
536 entender...

537 AB- No lo entienden, sobre todo

538 VC- ¿No entienden lo que leen?

539 AB- O por ahí no saben leer también, o no respetan los puntos, no le dan
540 énfasis a la lectura y tampoco entienden. Yo parto de la base de que bueno,
541 articulan las letras, las palabras, leen pero no entienden lo que leen, en la
542 mayor parte de los casos sucede esto.

543 MF- Esa es la mayor traba de primer año, es casi tarea insalubre dar clases en
544 primer año

545 VC- Hay una parte de los resultados del trabajo, de la primera parte del
546 trabajo, que yo no la agregué a esta síntesis que les mande, pero no quería
547 dejar de comentarles que además de los temas que ustedes priorizaron para la
548 enseñanza también priorizaron algunas competencias, ¿se acuerdan de esta
549 pregunta de la encuesta?

550 MF- Sí, sí

551 VC- La encuesta preguntaba acerca de qué competencias cognitivas,
552 comunicativas, socio- éticas, ustedes priorizaban a la hora de seleccionar los
553 contenidos de enseñanza, entendiendo los contenidos en un sentido amplio,
554 no solamente como los temas y problemas socio-territoriales, sino
555 involucrando contenidos de la jerga, digamos más antigua, procedimentales,
556 actitudinales. Bueno, con sus respuestas sobre las competencias hice una
557 operación similar a la que hice con los temas, es decir también las agrupe por
558 ejes, le saqué los porcentajes, etc. Y las competencias que resultaron más
559 priorizadas por todos ustedes, además de las cognitivas, claro, son las
560 comunicativas, y dentro de las comunicativas las que tienen que ver con
561 comprensión lectora.

562 MF- Paradójicamente en la era de la comunicación, de la tecnología...

563 A- Bueno justamente es parte de esa paradoja...

564 MF- Más vale, lógico

565 VC- O sea, ustedes priorizaron muchísimo las cognitivas obviamente...

566 AB- Claro porque es básico para poder trabajar. Claro, y después viene todo
567 ¿no? la interpretación del mapa también, de textos, ya lo dijimos, lo de los
568 gráficos, todo cuesta

569 MF- Yo cuando selecciono contenidos, también en un sentido amplio, trato a
570 lo largo de todo el año escolar que los chicos puedan aplicar la mayor
571 cantidad de procedimientos posibles ¿sí?, interpretar mapas, temáticas,
572 hacerlos e interpretarlos, graficar e interpretarlos, lectura de textos, qué sé yo,
573 cualquier otro que se me esté escapando ahora ¿no es cierto?,
574 fundamentaciones, argumentaciones como para ver el panorama digamos
575 ¿no?, como que el acercamiento al conocimiento no es único, sino que tiene
576 múltiples dimensiones. Eso para mi también es un criterio de selección ¿no?,
577 entonces tales contenidos los puedo desarrollar con tal herramienta o tal
578 instrumento, el que se adecue mejor, entonces es como con el tema del
579 desarrollo y del subdesarrollo, pero análisis de estadísticas, de
580 comparaciones, de correlaciones entre indicadores, eso para mi también es un
581 criterio que yo aplico.

582 CP- Bueno, con respecto a los (no se entiende) vuelvo otra vez a lo que
583 estábamos hablando, a lo del armado del material y demás. Con respecto a
584 los que tenemos esa problemática que no saben leer, muchos profes hacemos
585 lo siguiente: nos fijamos a principio de año más o menos por dónde es que
586 están en el conocimiento, que palabras manejan, que vocabulario usan y
587 entonces empezamos a adecuar textos muy cortos, muy breves; estoy
588 hablando de cuatro o cinco renglones con sólo conceptos, que empiecen a
589 identificar y después de esto bueno un poco más complejo pero siempre
590 armado por nosotros en función de donde ellos están, digamos
591 cognitivamente hablando. Es un trabajo enorme, pero se puede llegar a que al
592 final del año lean un texto del diario y lo puedan interpretar Entonces me
593 parece que ante esta problemática decidimos que en lugar de quejarnos –Ah,
594 los chicos no saben leer- o esto de que cambian las palabras o no sé qué -
595 Bueno, listo, hagamos algo, vienen así del EGB o están en tercer año, bueno,
596 es lo que tenemos, trabajemos con esto- y hay algunos profesores que
597 hacemos eso, que producimos nosotros los materiales desde este punto de
598 vista, desde lo que ese grupo en particular en general sabe ¿no?, desde el
599 nivel que tengan, el nivel con el que voy a empezar a aumentar. Y son cosas
600 muy chiquitas al principio, y cosas muy básicas, pero después se logra al final
601 del año...

602 GP- Si tienen dificultades para leer y comprender lo que están leyendo la
603 mejor manera de solucionarlo es haciéndolos leer ayudarlos a comprender...

604 CP- Claro...

605 AB- También descubrí que les gusta que uno les lea....

606 MMD- Sí, también son tímidos

607 CP- ¿A sí?

608 AB- No, no, un poco. Lógico que tienen que leer ellos, pero leerles les gusta,
609 a los nenes de primer año ¿no?. Escuchan, les gusta. Yo pienso que, dado el
610 nivel que traen, les gusta escuchar alguien que les lea bien, por ahí un poco
611 les debe remitir a que alguien les esté contando un cuento, ¿no es cierto? las
612 necesidades que ellos tienen. Yo descubrí que eso también les viene bien,
613 pero poco, porque los que tienen que leer son ellos

614 MF- Yo una de las técnicas que utilizo para ayudarles a comprender lo que
615 leen, es leer el texto y hacer que ellos le hagan preguntas a ese texto, en base
616 a lo que entendieron de su lectura -¿Qué preguntas harían sobre ese tema?,
617 les digo. Finalmente son preguntas muy lógicas las que construyen, que
618 tienen mucho que ver, y así me dan la pauta si lo entendieron o no

619 AB- Porque es difícil hacer una buena pregunta, si la formulás bien...
620 (Risas)
621 MF- Yo les digo -Ojo, no me vayan a preguntar si detrás de tal palabra viene
622 punto o coma ¿no?, tiene que ser sobre el contenido- pero de a poco es un
623 entrenamiento que les sirve
624 CP- Yo aplique una actividad hace poco que la doy a todos los cursos y se
625 enganchan un montón. Son dos textos muy cortitos referidos al tema que
626 estamos tratando, entonces divido el curso en dos, una parte del curso hace
627 preguntas de uno de los textos, la otra parte del curso hace las preguntas del
628 otro texto, después se los cambian y contestan, y después lo corrigen. Yo
629 tengo un laburo negro, porque me fijo en las preguntas, la respuestas y la
630 corrección, pero establecemos criterios de corrección. Y en realidad está
631 bueno porque ven que armar preguntas no es fácil, porque a veces los
632 compañeros no entienden, entonces empiezan a ver el porqué de armar una
633 pregunta, porque a veces contestan cualquier cosa y los otros corrigen que
634 está mal, pero en realidad lo que está mal fueron los que preguntaron mal. Y
635 también se dan cuenta de que corregir tampoco es fácil...
636 MF- Porque para corregir tienen que saber primero
637 CP- Claro, tienen que saber y muchas veces son muy subjetivos –Ah, lo hizo
638 fulano, chau- claro, empiezan a corregir la letra, la falta de ortografía son
639 terribles, yo les digo –Ustedes son peor que yo- son terribles y se enganchan
640 y les encanta, pero bueno, cuesta un montón, pero les gusta, entonces me
641 parece que eso sirve y está bueno
642 A- Otra estrategia que en la medida que la escuela también lo tenga, es
643 utilizar videos. Por ejemplo el video o la música ¿no?, esas son cosas que...
644 por ejemplo temas con los que ellos se sientan representados, está muy
645 bueno, como que les gusta mucho y más cuando al analizar un tema de un
646 grupo que ellos escuchan ven que tiene que ver con la materia, es como que
647 les resulta raro también. Y lo mismo un video, o sea por lo general siempre
648 paso algo muy corto, la típica antes era que te pasaban la película entera... te
649 dormías, pero yo les paso fragmentos o algún documental o lo que sea y se
650 enganchan mucho con eso, o sea lo visual es fundamental en muchos casos...
651 Todos- Sí, sí
652 A- Bueno también es una cultura de lo visual y de lo no lector, pero también
653 hay que ver...
654 AB- Claro, porque ellos están insertos en esa cultura, eso también hay que
655 tenerlo en cuenta...

656 A- Claro...

657 CP- Es la cultura de ellos...

658 A- Claro, el video es justamente algo muy empírico, entonces a partir de eso
659 empírico también mi idea muchas veces es simular justamente un trabajo de
660 investigación, o sea a partir del video que ellos armen hipótesis de por qué se
661 da esa problemática que están viendo, sin que sepan qué es la palabra
662 hipótesis. Yo les digo -Bueno también vos le haces preguntas al texto. Yo les
663 hago hacer preguntas a la problemática que están viendo y bueno, a partir de
664 eso, después es como en el laboratorio, entre comillas, en el aula se trabaja
665 ese problema con alguna aproximación bibliográfica y sin darse cuenta están
666 adentrándose en un pequeño modelo de investigación porque están
667 elaborando una pequeña hipótesis y a la vez la van a contrastar con
668 bibliografía que están teniendo en el aula. Y eso se puede hacer en todos
669 lados, simplemente tiene que ver con el nivel de complejidad de la
670 bibliografía que uno les da, pero sin darse cuenta los chicos están pasando por
671 un proceso de investigación, muy rudimentario pero...

672 MMD- Bien para el nivel de ellos

673 VC- ¿Algo más de esto? porque como ya están avanzando sobre las
674 estrategias de enseñanza creo que ya podríamos pasar, dentro de este eje, a la
675 cuestión de la innovación. En función de lo que venimos discutiendo ¿cómo
676 definirían ustedes la innovación o qué sería la innovación en la enseñanza
677 para ustedes?

678 MF- Bueno, innovación me suena a renovación, a cambio, a la búsqueda de
679 nuevas alternativas, no sólo desde la formación de los docentes, o sea la
680 formación académica, sino también en cómo transmite y los medios con que
681 se transmite esa renovación...

682 A- Las nuevas estrategias de comunicación

683 MF- Ahora, muchas veces es difícil innovar porque uno, como decíamos al
684 principio, se enfrenta por un lado con resistencias, y por otro con las
685 dificultades en la implementación, por un tema económico ¿no?, pero creo
686 que es a lo que todos tendemos

687 GP- Yo creo que innovación es tratar de poner en práctica todos los nuevos
688 recursos que se nos ofrecen como herramientas ¿no?. Hoy por hoy es la
689 multimedia, otro tiempo atrás fue el video, tiempo atrás fue otra cosa. Es
690 permitirnos la posibilidad del ensayo, de poner en práctica o incorporar esos
691 recursos, que no es fácil, obviamente que no

692 A- Igual que con en el tema de innovación se habla mucho de las nuevas
693 tecnologías educativas, uno siempre piensa en tecnología solamente como
694 innovaciones como la WEB o..

695 GP- No, la innovación puede ser con una tiza y un borrador...

696 A- Seguro, porque también puede hacerse una salida a la reserva ecológica, y
697 si vos tenés nuevos criterios de observación o nuevos criterios de
698 problematización acerca de lo que van a ver en la salida, para que no sea una
699 salida estática en la que –Bueno a ver, ¿cuántos...?- no sé, preguntas así, de
700 respuesta fácil, es como que también la innovación tiene que ver con eso.

701 GP- Y también tiene que ver no solamente con la tecnología, sino innovar en
702 esto de seleccionar contenidos, en esto de buscar nuevos temas, ¿no?

703 A- Yo creo que un docente innovador es un docente que se preocupa por
704 capacitarse, que no cree que ya lo sabe todo y bueno, que tiene justamente la
705 humildad que necesita para capacitarse continuamente y que no se queda en
706 un mismo tema. A partir de eso, uno puede sentir que no sabe nada y bueno,
707 creo que a partir de ahí empieza la innovación...

708 GP- Por eso no hay que angustiarse y tratar de ver como se logra....

709 A- Claro, y a partir de eso, las cosas salen como se puede ¿no?, y también
710 muchos espacios de capacitación nos ayuda también, para interiorizarnos de
711 que hacen los otros y decir –Bueno, no estoy tan solo...-

712 MF- Sí, porque si no la innovación va a estar solamente al alcance de
713 aquellos docentes que puedan acceder a medios... ¿qué pasa con los otros que
714 no acceden y quieren acceder?

715 GP- No, pero lo ideal es todo...

716 MF- Pero bueno la realidad no es así

717 AB- Yo creo que la innovación la podemos ver en la innovación de
718 contenidos, es una renovación, una transformación de contenidos, de las
719 estrategias que utilizamos, de los criterios, de los recursos con los que
720 contamos, evidentemente, de los enfoques con los que damos la materia,
721 porque a veces decían acá bueno con pizarrón y tiza se puede ser innovador si
722 nuestro enfoque, si nuestra postura es diferente...

723 A- Claro, el tema también es eso, que los contenidos pueden cambiar y al
724 docente de repente no le queda otra que cambiar y empezar a dar no sé,
725 globalización, pero si también tenés un enfoque que no está comprometido
726 con ese tema...

727 AB- Claro, o muy estructurado...

728 GP- Por eso no lo va dar nunca desde la modernización...

729 A- Tampoco vas a ser innovador por más que des globalización...

730 AB- No, lo vas dar de una manera muy intelectualizada o -La globalización

731 es tal-

732 A- No, o cuestionarios respuestas...

733 AB- Claro, muy sencillo...

734 GP- Por eso yo decía que en el papel puede estar escrito un nuevo contenido,

735 pero cuando se cierra la puerta del aula, cada uno da el tema como puede

736 A- Tiene que ver con el compromiso

737 CP- Sobre todo eso, como pueden...

738 AB- Es una realidad en nuestras escuelas,...

739 MF- Como pueden, desde su concepción y desde las posibilidades del aula...

740 AB- Si en nuestras escuelas es una realidad cerrar la puerta y que cada uno

741 vea lo que puede hacer

742 CP- Que Dios te ayude a veces

743 AB- Sí, también

744 GP- Sí, que Dios te ayude, claro. Por eso para docentes formados en la vieja

745 escuela, plantados en épocas anteriores, que no salen de los Alpes, para dar tu

746 ejemplo, es muy difícil enfrentarse a dar un tema como globalización, es un

747 salto abismal....no está capacitado para abordar un tema tan complejo.....

748 AB- A mi me han llegado a decir -¿Para qué das esos temas?- -¿Cómo das

749 estos temas a estos chicos?-

750 A- O si no, los de historia mismo, te dicen...

751 AB- Ah! ¡los de historia!, es una resistencia...

752 A- Pero eso ¿por qué lo dan los de geografía?-dicen

753 GP- Y vos les tenés que decir -Porque no lo dan ellos-

754 A- Pero también los chicos te dicen -Ah pero si no vemos pobreza...- o sea,

755 con la única materia que ven temas de pobreza o de marginación es con

756 geografía entonces también ahí..

757 AB- A mi me quedó algo pendiente del principio, no sé si...

758 VC- A ver

759 AB- Creo que sí, que tiene relación con lo que estamos hablando también,

760 sobre el cambio en la geografía cuando hablábamos de la geografía física en

761 la que muchos de nosotros fuimos formados y que ahora apuntamos a una

762 geografía más social, más problematizadora, yo había pensado que tenemos

763 que tener en cuenta lo que los demás esperan de la materia ¿no?, entonces yo

764 veo que a lo mejor bueno, en las escuelas...Los alumnos, los papás, esto se da

765 mucho en las escuelas privadas no tanto a lo mejor en las escuelas públicas.

766 Yo trabajo en las dos modalidades entonces veo que ellos en las escuelas
767 privadas sobre todo, esperan algo de la geografía, como que el docente de
768 geografía forme a sus hijos -y los chicos mismos- en determinados temas que
769 tienen mucho más que ver con la geografía física...

770 **VC- Por ejemplo**

771 AB- Cómo van a cursar geografía en la escuela secundaria y no van a saber
772 dónde están Los Alpes o cuál es la montaña más alta...

773 A- O todas las capitales y los países

774 AB- Sí, la división política también,...Entonces hay como una demanda a la
775 materia, una demanda muy fuerte

776 MF- Eso tiene que ver con la idea que tienen de geografía...

777 AB- Sí, también, pero me parece como que hay que adecuar un poquito las
778 cosas, porque si no nuestra ciencia empieza a estar muy desprestigiada por
779 ese lado, porque empiezan –Pero esto no es geografía, pero se les está
780 enseñando algo que no es geografía-

781 MF- Ahí es como para decirles – Mira, toda transformación social de la que
782 estamos hablando es geográfica entonces hay que estudiarla-...

783 A- A mi me pasó una cosa con respecto a eso...

784 AB- Están muy armados, muy estructurados...

785 A- A mi en una escuela me pasó que un profesor de historia, bueno vos
786 también tenés tus problemas con el profesor de historia, me decía –Bueno,
787 pero ¿cómo puede ser que ahora la nueva geografía no explica los ríos? - qué
788 sé yo y otra profesora de historia con una mente más abierta me dice –Pero
789 eso en historia también lo podemos explicar nosotros- o sea en historia
790 también se puede decir –Bueno, este país tiene tal capital o en Europa están
791 Los Alpes- por ejemplo. O sea, no necesariamente tiene que ser de geografía
792 ese contenido. Sí, tal vez en geografía, se puede hacer alguna mención, pero a
793 lo que se voy es a que también nos encasillaron mucho en que nosotros
794 explicamos el escenario y en historia los hechos. Ya partir de encasillar a la
795 geografía en la geografía del escenario bueno, es obvio que nunca vas a
796 poder ser innovador, más vale ¿qué innovación puedes hacer de algo que está
797 estático?, digo algo que no se modifica ¿no? Entonces yo creo que tiene
798 mucha relación también con el nuevo enfoque que se está tratando de
799 implementar

800 **(Se terminó el Lado B del cassette uno)**

801 GP- Un poco en síntesis, me parece que lo que hemos dicho es que el docente
802 innovador o la innovación viene por la búsqueda permanente de mejorar

803 nuestra tarea áulica y también hacernos sentir a nosotros mejor, mejor con
804 nosotros mismos, como personas, a través también de animarnos a otros
805 vínculos afectivos con los chicos, que no son aquellos que la escuela nos
806 premoldeó en otros tiempos, donde había un Estado atrás que lo avalaba.
807 Animarnos y buscar herramientas más novedosas, revalorizar las
808 herramientas tradicionales que tenemos, pero siempre aplicándolas en
809 contextos distintos, sean cognitivos, sean procedimentales, sean actitudinales,
810 creo que por ahí pasa. Lo cual no es fácil de lograr en el contexto de deterioro
811 económico que vivimos, en la situación actual del docente no jerarquizado
812 por la familia, no jerarquizado por nadie, somos el sándwich prácticamente y
813 los depositarios de la bronca social y ni hablar de este caso de Carmen de
814 Patagones ¿no?, donde ahí ya era ¿dónde estaba el profesor y dónde estaba el
815 preceptor para que este chico matara? y no sé qué, como si esa fuera sido la
816 solución de que el chico no sacara la nueve milímetros digamos, ¿no?, una
817 cuestión económica también, porque capacitarse salvo los cursos del CEPA
818 A- Sí, en Provincia [de Buenos Aires] hay que pagarlos...
819 GP- Cuestan dinero, cuesta tiempo...
820 A- Sí, en Provincia se pagan...
821 CP- Y aparte son cualquiera...
822 A- Sí, son cualquier cosa
823 GP- Hay de todo, hay buenos y hay malos, no todo lo del CEPA es bueno y
824 no todo lo de afuera es malo digamos ¿no?
825 A- Antes lo que quería decirle a la maquinita, yo creo que también la
826 innovación se puede evidenciar a partir de que uno ve que todos los años, lo
827 que uno enseña va cambiando y es distinto, o sea un año no va a hacer igual
828 al otro, que antes de repente era igual, las mismas pruebas, los alumnos se
829 pasaban las prueba del año pasado y para mi cada año es totalmente pero
830 totalmente distinto al otro, o sea los cambio totalmente.. también para
831 divertirme yo ¿no? pero eso de...
832 AB- A mi eso siempre me pasó a lo largo de mis años, con innovación o sin
833 innovación siempre fui cambiando de un año a otro y no me servía mucho a
834 veces lo que tenía preparado del año anterior...
835 A- Porque vos eras innovadora...
836 AB- No, no, porque también una cosa de (no se entiende porque hay
837 superposición de voces), claro, o porque no soy demasiado estructurada. A mi
838 cuando me piden la planificación y todo, la entrego pero después las cosas
839 van un poco por otro lado y que no me pidan, como a veces se pedía antes,

840 qué día o en qué momento iba a tomar tal cosa porque es un rechazo que
841 tengo, en algún momento la cosa fue muy estructurada. Pero entonces claro
842 después no me servía por ahí el material del año anterior porque no había
843 dado lo mismo o de la misma manera, desde ya las pruebas ¿no?
844 CP- Parte también de las necesidades de los grupos y de que los grupos
845 cambian
846 AB- Claro
847 CP- ¿Cómo haces para dar lo mismo? si tenes otro grupo con otras
848 necesidades, con otros conocimientos, con otras cosas diferentes, otros
849 gustos, otras prioridades ¿cómo haces para dar lo mismo?
850 GP- O en un mismo año tenés dos quintos años y en uno vas para un lado y
851 en otro lado vas para el otro
852 CP- Por supuesto
853 MMD- Y aparte renovás información de un año para el otro, recabás distintas
854 informaciones. A mi me pasa que las pruebas no las repito nunca porque me
855 da la sensación de que no me sirven las que tomé el año pasado, entonces
856 nunca las vuelvo a repetir de un año para el otro y muchas veces en los
857 trabajos que hago bueno o le agrego cosas o le saco cosas porque me parece
858 que lo que di a lo mejor los chicos no se engancharon mucho entonces busco
859 otras cosas, voy cambiando constantemente, no hay otra
860 VC- ¿Y cómo definirías la innovación, Mercedes?
861 MMD- Para mi tiene que ver un poco lo que decía Graciela, que no tiene que
862 ver tanto con la disponibilidad de materiales que uno puede tener, tiene que
863 ver con uno, tiene que ver con uno, tiene que ver con que uno se ponga ahí
864 ante el curso y trate de que lo que uno le va a dar sea significativo para el
865 chico, para mi tiene que ver con eso más que nada. Por supuesto todo lo que
866 sea, todo lo que uno puede tener a mano, los CD y no sé, un video todo lo que
867 a uno se le ocurra ayuda y ayuda mucho. Y tiene también que ver con el
868 grupo que uno esté trabajando, eso también es fundamental en el ámbito en
869 que uno esté trabajando, uno puede tener ganas de pasar un video como me
870 puede pasar a mi en la escuela donde voy pero a lo mejor pongo la televisión
871 y la rompen los chicos porque es así y entonces digo -No, esto no lo puedo
872 hacer- entonces trato de buscar alguna otra posibilidad y ver constantemente
873 qué se le puede dar, a veces me resulta y a veces no
874 GP- O sea, que tiene que ver con una reflexión de la propia práctica continua
875 y en base a eso uno va buscando los canales que considera que son mejores
876 para ...

877 MMD- Uno va buscando y muchas veces me pasa que salgo de la clase y
878 digo –Esto que mal- me critico mucho y digo –¡Que mal!- Cuando empecé a
879 trabajar en esta escuela, me dieron este curso, primero empecé a hacer una
880 suplencia en otro curso y después me ofrecieron este curso, este que es un
881 poco problemático y yo salía del curso y decía –Ah, que mal- el problema soy
882 yo pensaba ¿no?, no puedo dar la clase, no puedo dominarlos o les doy algo
883 ¡y no les queda nada! porque me daba la sensación entonces constantemente
884 buscaba y buscaba, después hablé con otros profesores y me dijeron – No, no,
885 nos pasa lo mismo- bueno un poco me tranquilice pero igual siempre trato de
886 buscar algo...

887 GP- Paradójicamente ¡pareciera como que es la angustia y la impotencia el
888 disparador para ser innovadores! porque en el fondo es sentirse uno bien con
889 uno mismo...

890 AB- Sí, estar buscando ese cambio...

891 A- Una cosa que todos dijimos cuando hablamos de innovación, todos
892 mencionamos la palabra búsqueda y creo que se podría resumir en eso, es
893 buscar, estar continuamente buscando, más allá de la tecnología que uno
894 pueda tener o no, disponibilidad, pero es eso. Todos dijimos buscar, todos,
895 creo que tiene que ver mucho con esto

896 CP- A mi me parece que además de las críticas que uno se hace y de esta
897 búsqueda es también ¿qué es lo que uno quiere lograr? O sea me pregunto eso
898 ¿qué es lo que quiero lograr en los chicos? Entonces la respuesta siempre es
899 que se acerquen a un pensamiento crítico, que salgan de lo academicista y
900 para lo cual necesitaran historizar, hipotetizar, entonces yo quiero lograr eso,
901 no importa donde esté, o sea en qué nivel cognoscitivo estén, yo quiero
902 acercarlos al pensamiento crítico, que busquen la contextualización y
903 necesitaran historizar, todo lo que se requiera entonces para lograr eso ¿qué
904 tengo que hacer? bueno diferentes actividades, con lo que tengo, con lo que
905 puedo, porque como dice Mercedes, trabajo en escuelas donde no hay
906 televisor, donde no hay video, donde no hay biblioteca siquiera o sea más allá
907 del material que yo les doy me parece importante que el chico agarre un libro,
908 que sepa como usarlo o que tenga contacto con el libro entonces si no le llevo
909 yo el libro...

910 VC- Bueno, quizás para ese grupo leer un libro es...

911 CP- Es lo innovador

912 AB- Sí es lo innovador, seguro

913 VC- Porque por ahí en tu escuela, no sé del norte y privada, lo innovador
914 quizás no sea el libro sino sea otra cosa...

915 A- Sí, yo creo que ya no sé, la nueva tecnología para ellos algo innovador
916 sería tener todos celulares con foto, que yo ni tengo...

917 AB- Ni tendrás

918 (Risas)

919 CP- Entonces me parece que eso, ser innovador es la búsqueda pero que tiene
920 que ver con lo que uno apunta, con lo que uno quiere lograr en los chicos

921 AB- Siempre con un objetivo

922 CP- Con un objetivo entonces la búsqueda con un objetivo y con lo que uno
923 tenga, con lo que disponga como decía Graciela con la tiza y el borrador
924 también se puede ser innovador. Tiene que ver con lo que uno da, los estudios
925 de casos que ahora estamos armando que están tan buenos porque historizan
926 porque contextualiza, entonces es un texto, pero es otro tipo de texto y
927 tienen otras actividades

928 GP- Claro, no pasa tanto por el contenido en sí, sino por modo de
929 acercamiento al contenido, pasa más por el enfoque, por lo metodológico, por
930 lo procedimental, yo creo que ahí está hoy por hoy la realización del docente.
931 En presentar el tema, y a través de distintas herramientas, instrumentos,
932 metodologías, lograr que el chico se apropie un poco de ese conocimiento y
933 lo sienta como muy importante ¿no? Me parece que pasa no por el tema en sí,
934 porque se pueden seguir dando los mismos temas que se daban en la reforma
935 allá por el 1950 ¿sí?, porque a veces es una cuestión de cambio de nombre,
936 está bien que la manera de nombrarlo esta la interpretación que uno tiene
937 atrás, eso desde ya, pero yo con ese mismo título en una planificación puedo
938 hacerlo igual aunque no este en el título digamos ¿no?, se puede ver el
939 sistema pero del otro lado, puedo dar Los Alpes –Sí, Los Alpes son estos,
940 listo, ya está- ahora cómo estos Alpes inciden en determinada problemática ...
941 pasa por el acercamiento, el enfoque, más que por el tema

942 AB- Después la problematización también ¿no? es importante, la
943 problematización de los temas, presentarlos de esa manera en los estudios de
944 casos es lo habitual

945 GP- Ahora el tema de la problematización tiene en la práctica docente
946 concreta, cuando nos piden que tengamos que poner una calificación a fin de
947 año o en cada trimestre, es la evaluación que es otro tema y que lo hemos
948 hecho ¿no es cierto?

949 Todos- Sí

950 GP- Sí, porque el chico sobre todo en los primeros años viene con que... el
951 tema que sea ¿no? –La selva es una cosa, esto y esto.- después cuando le
952 pedís que explique algo, que problematice algo, no pueden expresarlo por las
953 mismas fallas comunicativas que hablamos antes ¿no?. A vos te pusieron no
954 sé qué palabra y a mi me pusieron: el recurso de la selva es el gaucho en vez
955 del caucho y hasta se ve que lo quiso profundizar y puso este guacho...
956 (risas) bueno pero ese es el alumnado que tenemos, cuando es un alumno no
957 es problema, el tema es cuando son treinta, eso si hay dos que no son así, la
958 práctica docente es muy compleja.

959 A- En innovación ... o sea también hay cosas que nos faltan o estamos
960 aprendiendo a innovar, que también es la forma de evaluar...

961 Todos- Claro

962 A- Bueno, por suerte algunos lo teníamos a Roberto con el ateneo de
963 evaluación, sí acá todos...

964 Todas- Sí

965 A- Excepto Mabel que no vino...

966 (Acá hacen chistes sobre la ausencia de Mabel)

967 AB- ¡Ay Mabel!

968 MF- Bueno, pero estaba haciendo otras cosas...

969 (Risas)

970 AB- Estaba innovando en otro lugar...

971 (Risas y comentarios, superposición de voces)

972 A- En ese sentido siempre que se habla de didáctica, bueno con Mabel
973 compartimos una carrera universitaria de enseñanza de las ciencias sociales
974 ¡y de evaluación no vimos nada!... (risas)... Y justamente la evaluación es
975 un tema y no menor, y más si uno quiere ser innovador, uno tiene que evaluar
976 y saber evaluar. Entonces ¿qué criterios se tienen para evaluarse a uno mismo
977 y evaluar a los otros, para poder seguir siendo innovador? digo ¿no? porque
978 está muy bueno eso de todos los cambios que uno quiere hacer en el aula pero
979 ¿cómo podes llevar un registro de esos cambios sobre lo que uno logra en los
980 chicos si utilizas criterios de evaluación precámbricos?, si utilizas esos
981 criterios de evaluación no te va a servir para ver si el chico entendió que es un
982 conflicto social...

983 GP- Porque si vos explicaste problematizadamente tenés que evaluar de la
984 misma manera, sino hay una disociación entre la práctica que utilizas que está
985 solamente el hacer o (lo ultimo no se entiende porque habla el profesor al
986 mismo tiempo)

987 A- Al principio al chico le resulta raro porque tal vez vos, y no es para
988 mandarnos la parte, pero parece que es verdad que en geografía son los que
989 más se preocupan por cuestiones didácticas con respecto a otras materias, o
990 sea eso es lo que estuve viendo, más que en historia seguro, más que algunos
991 de literatura también o sea como que no hay mucha preocupación en
992 didáctica. Y yo lo que veo es que cuando hago una prueba problematizadora,
993 por ejemplo ellos vieron un caso, un estudio de caso y yo en la prueba les doy
994 otro estudio de caso pero es para analizar justamente los conceptos y relación
995 de conceptos, dicen –Pero esto no lo vimos- en el sentido que ellos pensaban
996 que yo les iba a tomar de memoria...

997 AB- Que le ibas a tomar preguntas sobre el caso que ya conocen...

998 GP- Ellos están acostumbrados a que los evalúen de esa forma...

~~999~~ A- Tal cual, o hacer un múltiple choice con varios ítems...

1000 GP- Bien hecho es más difícil...

1001 A- Claro, son varios ítems y puede ser más de uno, entonces son... qué sé yo,
1002 por ejemplo el caso de Río Tercero: evidencia y pongo tantas cosas no sé, la
1003 vulnerabilidad bla, bla, bla, el riesgo bla, bla, bla entonces a partir de eso es
1004 como que dicen –Ah, bueno, no era que había que saber a qué hora explotó-

1005 A- O libro abierto...

1006 (Hablan todos juntos)

1007 GP- No porque si no nos pidieran una nota a fin del trimestre ¡sería tan
1008 maravilloso! ¿no? digamos porque uno tendría que contrastar con la
1009 evaluación, no sé si les pasa pero yo cuando estoy corrigiendo una prueba
1010 ¡ruego que esté bien!, ruego que esté bien porque lo normal es que no la
1011 aprueben pero porque vienen con estructuras de pensamiento donde
1012 solamente la geografía intenta ser innovadora tampoco los forma demasiado,
1013 debe ser acompañado por otras asignaturas...

1014 A- Sí, es un tema eso, yo algunas veces siento mucho aislamiento con
1015 respecto al tema de la innovación...

1016 VC- ¿En la evaluación?

1017 A- No, aislamiento en la escuela porque.. ojo, no es que me considero “El
1018 profesor innovador” ni nada por el estilo, pero es como que algunas veces me
1019 preocupo por tratar de innovar cosas y veo que también hay otros docentes
1020 que no, y la mayoría es que no entonces también eso algunas veces se te
1021 vuelve en contra porque también es como que vos sos el Quijote que lucha
1022 contra los molinos, excepto que caigas en alguna escuela en donde haya más
1023 de un docente que tenga criterios parecidos, no sé, en lo particular me pasa

1024 que en alguna escuela sí y en otra escuela no, soy el único por ejemplo y eso
1025 se hace mucho más difícil. Está bien de repente los chicos empiezan a ver una
1026 pequeña diferencia y después al otro año cambian y vuelven a tener al otro
1027 profesor, que de repente creas el efecto de la sociedad de los poetas muertos,
1028 como que vos fuiste innovador un año y después al año siguiente tienen a otro
1029 profesor que vuelven a los mismo de antes y los pibes se deprimen o dicen –
1030 Ah, pero me gustaba la otra geografía- ...

1031 VC- Tiene que ver con un problema típico de la escuela secundaria que es el
1032 problema de la balcanización. Es la balcanización en asignaturas, con unos
1033 profesores especializados en esas asignaturas que tienen poca comunicación
1034 entre sí y muy poco trabajo colaborativo.

1035 (Comentarios, hablan todos juntos)

1036 VC- Sí, es una realidad que está dada por la propia estructura de la escuela
1037 secundaria, esto tiene muchas consecuencias. Entre las principales, o por lo
1038 menos me parece que es lo que está saliendo acá, está la cuestión del trabajo
1039 en solitario del docente y entonces ¿cómo llevar adelante innovaciones o
1040 cómo desarrollar procesos innovadores dentro de una institución tan
1041 balcanizada como es la escuela secundaria? Por eso, quizás el atributo de la
1042 innovación que me parece que es un poco lo que está saliendo acá, ustedes no
1043 lo dijeron con estas palabras pero apareció problematizado, es que la
1044 innovación tiene que ir de la mano de experiencias de cooperación,
1045 colaborativas, de trabajo en equipo, si no son quijotadas.....

1046 MMD- Sobre todo en una materia como geografía en la que formación de los
1047 docentes es tan heterogénea y la postura epistemológica de cada profesor
1048 también es muy variada, entonces es difícil a veces aunar criterios y te pasa lo
1049 que decís vos, encarás un curso y lo das de una manera y al año siguiente
1050 llega un dinosaurio y los pibes se quedan muy descolocados...

1051 AB- A mi me parece que en geografía los profesores son un poco más
1052 homogéneos en ese sentido porque recién decíamos que en historia, por
1053 ejemplo, son más estructurados, pero todos...

1054 MF- Pero a lo mejor no han hecho tanto el cambio como nosotros

1055 A- Pero en geografía siempre es el mismo problema, es el tema del
1056 significado y del significante, o sea en historia el significado y el significante
1057 es más o menos parecido, se entiende. O sea cuando hablas de historia el
1058 imaginario colectivo ya sabe de que se trata, cuando hablas de geografía el
1059 imaginario colectivo va a pensar la geografía en la que fuimos formados y
1060 una parte muy minúscula va a saber tal vez qué es la geografía hoy...

1061 GP- Las geografías...

1062 A- Por eso, las geografías, pero justamente ese es el problema, porque de
1063 repente tal vez en otros cursos, qué sé yo, literatura es literatura, más allá de
1064 que hay distintas formas de encarar la literatura, pero se entiende que
1065 literatura tiene que ver con leer textos, poemas qué sé yo, novelas. En historia
1066 ver el pasado, pero geografía ¿qué es, describir montañas o hablar de
1067 problemas sociales? Entonces ahí está el problema también por el que cuesta
1068 esta innovación, o sea por la diversidad de las prácticas que existen en
1069 geografía, hay una gran diversidad de prácticas en geografías que coexisten y
1070 ese es un gran problema, porque tal vez tenes un jefe de departamento que es
1071 profesor de geografía y está formado en la antigua escuela y ¿cómo puede ser
1072 innovador?, o sea uno adentro del aula hace lo que quiere pero después,
1073 también ellos te evalúa y te dicen –Bueno ¿pero esto qué es?-

1074 MF- Bueno yo creo que ahí la figura del directivo es crucial, el directivo hoy
1075 por hoy tiene que dejar de ser un mero burócrata de papeleos porque es el que
1076 articula, justamente, es el que da los lineamientos..

1077 AB- Claro, pero la experiencia te muestra que no se meten para nada

1078 MF- No, por eso hay toda una necesidad desde lo directivo, de volver a ser
1079 directivos

1080 VC- Ahora pregunto esto, un poco lo que está diciendo Adrián, ¿ustedes
1081 piensan que un problema clave a la hora de innovar en el contexto de estas
1082 escuelas secundarias tiene que ver con el problema de los distintos enfoques
1083 que conviven, enfoques epistemológicos en la geografía escolar, una suerte
1084 de epistemología escolar ecléctica, donde conviven enfoques más clásicos,
1085 más descriptivos, con enfoques más críticos...?

1086 GP- Claro, la raíz del problema es eso ¿no?, las distintas posturas...

1087 VC- Y que esto hace a que más allá de las metodologías, más allá de la
1088 tecnología, un punto clave para pensar la innovación en la enseñanza de la
1089 geografía tiene que ver con estas distintas posturas epistemológicas y con
1090 cuáles son los contenidos que se tramitan en las innovaciones

1091 A- Yo creo que hay muchas causas que tienen que ver con la innovación. Una
1092 puede ser innovador el contexto escolar en que uno se está manejando, o sea
1093 la escuela en donde uno trabaja, porque puede haber una escuela donde te dan
1094 más rienda suelta para la innovación...

1095 GP- A lo largo acordate que llegás al mismo lugar, a estas diferencias que
1096 hay en los enfoques epistemológicos y que en la geografía es un obstáculo
1097 ¿no?, como decía ella es...

1098 AB- Claro, como una barrera, por ahí innovar hasta cierto punto dentro del
1099 aula...

1100 A- Sí, hay autocensura después

1101 AB- Pero después llega un momento en que los alumnos por ahí se enfrentan,
1102 yo voy a la cuestión práctica porque me preocupa mucho esto. Tenemos en
1103 una mesa de examen previos diferentes profesores, diferentes posturas,
1104 diferentes programas, pasan de una escuela a la otra y no sabemos en qué
1105 situación. Y todo esto de que tenemos libertad para armar los contenidos del
1106 programa me parece bárbaro, pero también me pregunto si tanta libertad no
1107 hace que haya demasiado desorden, confusión, para mi es una...

1108 VC- *Disculpáme, una idea nada más, en función de lo que estás planteando,*
1109 *en esa escuela, la innovación ¿podría pasar por intentar articular los*
1110 *programas de geografía de todos y esa sería una innovación bárbara?...*

1111 AB- Claro, dentro de lo que es el departamento no somos muchos profesores,
1112 pero si son cuatro o cinco, son cuatro o cinco posturas diferentes

1113 MMD- Lo que me pasó a mi este año cuando empecé a trabajar en el [la
1114 escuela]Comercial de Lugano me dieron el curso a fines de abril, juntaron
1115 chicos de todos los primeros años y crearon ese curso, yo a unos chicos los
1116 había tenido cuando era suplente en otro curso, bueno me habían dado el
1117 programa nuevo de primer año, bueno yo había empezado con ambiente
1118 cuando llego al curso nuevo les digo a los chicos –Bueno qué vieron- yo digo
1119 bueno habrán visto algo similar, uno había visto el universo, otro había visto
1120 el movimiento de rotación y traslación, eran todos cursos distintos, tuve que
1121 empezar otra vez todo y los chicos tenían que tener el programa nuevo y en el
1122 programa nuevo no figura el universo o sea todos los cursos habían visto
1123 cosas distintas y me quedé sorprendida y lo comparé con una escuela cuando
1124 yo trabajaba hace cuatro o cinco años, una escuela técnica que tiene un plan
1125 en donde se trabaja por área yo decía -que distinto que era- ¿no?, se trabaja en
1126 el área sociales entonces una daba sus horas de geografía, el profesor de
1127 historia lo de historia y después teníamos tres horas por semana con los
1128 chicos los dos profesores juntos y armábamos talleres que los armábamos,
1129 planificábamos en el colegio que nos pagaban eran horas institucional y
1130 hacíamos tres talleres en el año y me acuerdo que habíamos tomado la
1131 revolución industrial, la primera, segunda y tercera etapa y entonces ahí con
1132 los profesores se podía armar y estábamos constantemente en contacto y con
1133 los profesores... sí, yo no lo podía creer cuando fui a trabajar a esa escuela,
1134 constantemente hablábamos de lo que íbamos a dar, yo me acuerdo que daba

1135 tercer año, daba Argentina y hablaba con otro profesor que también daba
1136 Argentina que justamente el de historia daba geografía en otro curso y así
1137 estábamos constantemente y lo comparaba y yo decía -que raro, que distinto-,
1138 en la Escuela Técnica N° 25, que está en [las calles] Jujuy e Independencia sí,
1139 creo que hay otra escuela en [la avenida] Cabildo 40 que tienen el mismo
1140 plan y bueno, tiene un plan de tutorías, sí, es muy interesante, muy, muy
1141 interesante...

1142 AB- Pero es distinto dentro de la municipalidad

1143 MMD- Sí, sí, por eso está esa escuela y está la escuela en Cabildo 40, por [el
1144 barrio de] Belgrano creo que es. Y me sorprendió, porque yo digo bueno
1145 teníamos el programa viejo, era en el año ('99? No se enriende bien), en el
1146 2000 y hace poco me llamaron y siguen con el mismo plan y me gustó mucho
1147 trabajar, porque aparte nos juntábamos todos los días con los profesores,
1148 hablábamos todos los días con el profesor de historia, con el de geografía y
1149 bueno los de cívica estábamos siempre juntos y después todas las semanas
1150 teníamos lo que se llama el Taller de Educadores que bueno, planteábamos
1151 todos los problemas que podían suceder en la escuela, armábamos proyectos,
1152 muy interesante.... pero bueno lamentablemente hay pocas escuelas de ese
1153 tipo acá

1154 A- Esta bueno hablar sobre las materias más allá de la sala de profesores

1155 GP- En ese sentido las horas institucionales han sido un acercamiento
1156 interesante. Ahora yo no sé, no estoy muy segura, no quiero decir en
1157 desacuerdo, pero no estoy muy convencida de que la razón de esta no
1158 innovación generalizada o articulada sea el enfoque que cada uno tiene
1159 porque yo viendo por ejemplo a algunos compañeros míos que no se han
1160 renovado, desde el punto de vista académico, creo que no lo han hecho no por
1161 una cuestión de que se plantan epistemológicamente en un lugar, sino porque
1162 no conocen las otras ramas de la geografía. Es decir, que como no se han
1163 aggiornato, o no han visto más que aquella salida que ustedes dicen peor
1164 antes del profesorado a lo mejor ¿sí? se han quedado solamente en eso y no
1165 se han ido formando, pero que ya no quedan demasiados, me parece, por
1166 ejemplo todos los cursos de capacitación que hemos participado...

1167 MF- No, sí quedan...

1168 GP- Quedan pero... yo veo por ejemplo en esos cursos en el que vos estabas
1169 también María Victoria, dos sábados [al mes] en dos sedes [distintas] había
1170 como cincuenta, cien docentes de geografía entre las dos sedes ¿sí?,
1171 incorporando temáticas, problemas nuevos. Claro que no quiere decir que

1172 todos los que asisten ahí cambien, eso es cierto ¿no?, pero creo que hay
1173 muchos que no han cambiado pero no porque no quieran innovar sino porque
1174 no conocen otra cosa. Creo que pasa por ahí..

1175 A- Yo creo que también el conocimiento por todos lados aparece, porque de
1176 repente ven que casi todos los libros nuevos han cambiado, y se están
1177 desesperando por encontrar los libros donde ellos están más cómodos, o sea
1178 no es que estamos echando culpas ni nada...

1179 GP- No

1180 VC- No, yo creo que estamos tratando de ver por donde están pasando los
1181 obstáculos...

1182 GP- Claro

1183 A- Yo creo que en algunos casos es como que también el tipo de enfoque o
1184 de innovación que nosotros queremos implementar, lleva su tiempo y
1185 nosotros con este tipo de trabajo que queremos hacer si lo queremos hacer
1186 bien no podemos ser docentes que tenemos ochenta horas

1187 GP- O las podés tener, pero no podés dormir

1188 (Risas)

1189 A- Más que nada por el tiempo que te lleva...

1190 GP- Claro, te insume tiempo

1191 A- Cómo le decís a una docente que vive de sus ochenta horas, con una
1192 antigüedad de...

1193 GP- ¡Pero por eso digo!, no es solamente de dónde está parado desde el
1194 enfoque, no es solamente eso lo que hace que no sea innovador, sino porque o
1195 no se preocupó o no tiene tiempo nunca por salir de lo que es tener el título
1196 de profesor y se quedó con eso y nunca más nada.

1197 A- Es que es más trabajo también....

1198 GP- ¡Pero desde ya que es mucho más trabajo!

1199 AB- También es cómodo recurrir a lo que ya sabes

1200 A- Mira yo te digo porque ahora que reemplazo a una profesora que se jubiló
1201 en una escuela, y qué sé yo, y la tipa bueno esto que contaba de los Alpes,
1202 claro yo me fijaba los cuestionarios, la tipa tenía siete mil millones de horas
1203 en todos lados, yo me fijo en los cuestionarios y eran preguntas de ¿Por qué
1204 los Alpes son tan altos?, más o menos, no sé si era esa la pregunta pero más o
1205 menos, son preguntas que los chicos van leen el texto están en los primeros
1206 párrafos las subrayan y la copian...

1207 GP- Bueno, pero por lo menos preguntó por qué, no le preguntó dígame la
1208 altura del monte...

1209 A- Pero a lo que voy es que imagínate si un docente tiene que dictar ochenta
1210 y pico de horas semanales y tiene que hacer preguntas problematizadoras en
1211 cada clase, pensar cada clase y te volvés loco, no podés, ¡realmente no podés!
1212 y hoy en día también la situación económica hace que los docentes necesiten
1213 cada vez más horas, entonces también está este obstáculo...

1214 VC- **Perdón, esto de la falta de tiempo que aparecía...**

1215 MF- Él no lo leyó

1216 GP- No claro...

1217 A- Sí, como que tiempo ¿qué te queda? el fin de semana para preparar
1218 clases, corregir entonces esos también son algunos obstáculos extras...

1219 GP- No, seguro

1220 A- Porque vos pensá que el ideal sería que la escuela te pueda pagar horas
1221 institucionales para preparar clases, corregir, creo que en España hacen algo
1222 así y les pagan horas para eso. Bueno esas cosas son un poco.. son algunos
1223 obstáculos ¿no? como para poder innovar más

1224 AB- Yo creo que la cuestión del sistema educativo es básica porque no nos
1225 apoyan en ese sentido, es como que tenemos que cambiar o renovar o
1226 queremos innovar con un sistema educativo que sigue siendo tan pesado,
1227 burocrático, estructurado como siempre, que a lo mejor cambia de nombre
1228 ¿no? pero nada más....

1229 **(Se terminó el Lado A del cassette dos)**

1230 **(Están comentando que retoman la grabación con lo que charlaban en la**
1231 **pausa, mientras tomaban el café)**

1232 CP- Bueno lo que yo comentaba era que criticando un poco la sala de
1233 profesores, comentaba que en un colegio donde trabajo hay sala de
1234 profesores, porque es un colegio del centro [de la ciudad de Buenos Aires], y
1235 que bueno, en un momento comentaba una profesora que faltaba un personaje
1236 de la televisión y no sé qué, pero lo que Victoria quiso grabar es que donde
1237 yo trabajo no hay sala de profesores. Los profesores tenemos un lugar en la
1238 cocina, lo usamos como sala de profesores a veces, cuando no se está
1239 haciendo la merienda, porque también eso, se paran las clases porque los
1240 chicos comen, traen pizetas o panchos [salchichas con pan] a veces. Me
1241 tocaba en un colegio de Villa Albertina que la primera hora era al mediodía,
1242 porque era [en turno] tarde, entonces le daban panchos a los chicos entonces
1243 parábamos la clase, guardábamos los mapas, comían los panchos, tomábamos
1244 jugo o mate cocido, lo que fuera, y después abríamos los mapas y seguíamos
1245 trabajando

1246 A- A la mañana cuando te traen el mate cocido en medio de la clase...

1247 CP- Y bueno –Dame la jarra que ayudo a servir- ¿qué vas a hacer?, que

1248 coman primero, porque aparte están preguntando, vos estás hablando a lo

1249 mejor de la globalización y te dicen -¿Cuándo viene el mate cocido?-

1250 A- Y después del mate cocido es como que se despiertan y empiezan a

1251 trabajar un poco más

1252 CP- Claro, es así...

1253 A- La crisis... llegan a la escuela con la panza vacía, esa es otra cosa....

1254 CP- Y bueno a veces inclusive digo -Bueno, andá y llamá que traigan el

1255 mate- porque tengo a todos medio dormidos. Pero bueno, no en todos los

1256 colegios hay sala de profesores, a veces estamos en la cocina y sino... trabajé

1257 en un colegio donde no había cocina tampoco, era una escuela técnica en la

1258 que los profesores estábamos cada uno con el bolsito en el recreo,

1259 deambulando por el patio, lo que es terrible porque no nos conocemos, no

1260 tenemos comunicación entre nosotros, a veces no sabías ni quien era el tutor

1261 del curso o cuando yo era tutora del curso tenía que ir a buscar a algún profe

1262 que ni conocía, que no sabía ni en que horario trabajaba, claro, es terrible.....

1263 **Silencio**

1264 VC- Claro, esto viene a cuento de ¿cuáles son las posibilidades de la

1265 innovación en el contexto de las escuelas reales secundarias actuales? Estos

1266 problemas que mencionan, son todas cuestiones a tener en cuenta a la hora

1267 de pensar cuáles son las verdaderas posibilidades, cuáles son los límites de la

1268 innovación.

1269 A- Yo creo que en esos casos lo que sostiene a la innovación es la voluntad

1270 del mismo docente, pero esa voluntad se puede en algún momento desgastar,

1271 es lo quijotesco que hablábamos recién, llega un momento que también cansa

1272 pelear solo. No digo que uno va a volver a lo anterior, pero tampoco es como

1273 que si no tenés aunque sea algunas cosas mínimas que te permitan trabajar en

1274 lo que se supone que es tu función, y bueno, la innovación no será al cien por

1275 ciento, pero será mucho al menos, siempre va a haber innovación porque está

1276 en el ser del profesor pero también con tantas trabas cada vez cuesta más

1277 VC- ¿Pensás que hay cierto desaliento, a veces?

1278 A- O desaliento o no, pero es como que estas trabas, todos estos problemas,

1279 te frenan, es una corriente en contra, vos podes seguir pedaleando contra el

1280 viento, o sea avanzar vas a avanzar pero te va a llevar mucho más esfuerzo y

1281 mucho más tiempo

1282 CP- Imagínate, además de todo esto, como decía ella, hablar con el profesor
1283 de historia jamás, porque no sé quien es
1284 AB- Bueno, yo no, hablamos de otras cosas que nos entendemos
1285 CP- ¿Por qué?
1286 AB- Claro, porque las posturas en cuanto a la materia y todo -¿Cómo vas a
1287 enseñar eso?- entonces hablamos de otros temas en el recreo, en el buffet,
1288 porque nuestra sala es el buffet...
1289 GP- Yo estoy en una escuela donde ni se me ocurre hablar en la sala de
1290 profesores, hablar cuando ellos dicen -Sí porque los piqueteros habría que
1291 sacarlos a todos- ¿y yo qué voy a decir? -Sí, yo enseño geografía crítica-
1292 claro, no se me ocurre ni siquiera plantear -¿Hacemos un proyecto?- No.
1293 Entonces ahí está el aislamiento y ahí es donde tal vez cuesta un poco más
1294 hacer innovación, no quiere decir que es imposible, cuesta más
1295 CP- Bueno, lo que yo me encontré en la primera escuela que trabajé que fue
1296 en Ingeniero Budge, que esa...
1297 GP- Vos no te privaste de nada
1298 A- Es como la jesuita de..
1299 VC- [Y hay que embarrarse los pies...](#)
1300 AB- Lo tuyo es una militancia
1301 CP- Sí, pero no me quejo tampoco. Me gusta, me siento un poco más útil
1302 socialmente. Bueno, en la primera escuela que trabajé que fue en Budge,
1303 tenía una sala de profesores muy chiquita, pero había, por lo menos había, y
1304 una profesora de historia dijo, palabras textuales - Pero para qué te vas a
1305 gastar en estos negritos de mierda si igual no saben nada, así que da cualquier
1306 cosa si no saben nada- yo casi me muero me agarra un infarto ahí..
1307 GP- Es muy común ese comentario en las escuelas ...
1308 CP- Y discutimos bastante...
1309 GP- Marginales, que los profesores llaman a los chicos -Los negritos- o que
1310 hablan de los chicos y se refieren...
1311 AB- Que no aprenden, que ciertas cosas no las aprenden
1312 GP- -Para qué si no vale la pena, dicen
1313 AB- A mi pasó con compañeros que dicen -Que ciertas cosas no las
1314 aprenden, que no nos gastemos porque por la condición social que ellos
1315 tienen no aprenden, demos hasta ahí y punto, no tienen más capacidad para
1316 aprender-, yo he escuchado a profesores compañeros míos...
1317 [Todos- Sí](#)
1318 GP- Eso es muy común

1319 CP- Y eso va al alumno, porque de pronto te encontrás con que...
1320 AB- Ellos darán su clase en base a eso...
1321 CP- Claro, yo me encontré en esa escuela también algo que para mi fue un
1322 shock ¿no?, yo tenía segundo año y les dije –Ustedes van a ir a la facultad..-
1323 o sea segundo año polimodal es como un cuarto año en Ciudad de Buenos
1324 Aires –Bueno cuando vayan a la facultad..- y se empezaron a reír -¿Nosotros
1325 a la facultad?- -Sí, ¿no van a seguir estudiando?- -No, nosotros no- - ¿Por qué
1326 ustedes no?- Y porque nosotros no podemos, si nosotros no entendemos, si
1327 vivimos en la villa..- Bueno entonces...
1328 GP- Están estigmatizados
1329 CP- Sí, claro, los estigmatiza la sociedad y la misma escuela. Yo les digo -
1330 Entonces cerremos los mapas, cerremos las carpetas y empecemos a hablar
1331 ¿ustedes por qué no? Sí, ustedes pueden, como cualquier otro ¿no? ¿cuál es la
1332 diferencia? Se toman el 32, [el colectivo], y en cuarenta minutos están en [la
1333 estación] Once, y ya está, ahí está cualquier facultad, universidad, lo que
1334 quieran ¡Si pueden!- entonces esto de que ellos pueden y que tienen que
1335 pensar, les sirvió un montón, pero primero hay que trabajar con la autoestima
1336 de ellos, porque si el profesor va y dice – Total son unos negritos de mierda,
1337 no le damos nada- o sea , es un tema ideológico, pasa por el compromiso.
1338 GP- Otra lectura también sería, ya que estos negritos de mierda no aprenden
1339 nada, por lo menos me siento bien yo, haciendo algo que me gusta y que me
1340 parece más útil, si total da lo mismo que enseñe el precámbrico o que enseñe
1341 la globalización, por lo menos enseño lo que corresponde, temas más
1342 relevantes, y me siento bien conmigo misma y a lo mejor logro algún cambio
1343 ¿no?. Pero esta gente que se dedica a estigmatizar no se lo plantea desde ahí...
1344 MF- Yo me pregunto ¿cómo serían las cosas si los institutos de formación
1345 terciaria tuvieran otros enfoques? Tuvieran este enfoque, un enfoque
1346 renovador, que no lo tienen, ¿cómo serían los profesores en general?
1347 A- Mira yo te cuento una experiencia, yo desde el año pasado estoy
1348 trabajando en un instituto de formación docente en Campana y todos los
1349 profesores que llegamos ahí fue porque...Bueno el primero que desembarcó
1350 fue Gabriel Álvarez, que vos también lo conoces, y bueno él nos empezó a
1351 llamar a varios, me llamó a mi, lo llamó al Cacho Videla [egresado de la
1352 UBA] y a otro que se llama Luis Briano [UBA] que da geografía industrial y
1353 bueno, todos compartimos un enfoque...
1354 GP- Pensá ¡un profesor en Campana!
1355 AB- Un profesorado...

1356 A- Si, si es a lo que voy, es el centro de formación docente regional y por
1357 suerte todos en geografía compartimos una misma ideología, una misma
1358 visión de la geografía y nos encontramos que eso asusta ¿por qué? porque
1359 hay mucha gente de historia, que va a seguir historia, qué sé yo, pero
1360 encontrás los que van a seguir el profesorado por un tema de laburo y tener el
1361 título, otros cuando ven que el tema es mucho más complejo de lo que
1362 pensaban, que no es pintar mapas se pasan a historia o van a elegir otro
1363 profesorado. Entonces también un instituto de formación que tiene una visión
1364 crítica, no se si esto se lo bancan, realmente ese el tema, porque si el
1365 [Instituto de Formación Docente] Joaquín V González se planteara como una
1366 cosa así crítica, terminarán algunos y se van más...

1367 GP- O vendrán otros

1368 A- O vendrán otros, o no.

1369 CP- Claro, me parece que implica mucho compromiso ese tipo de geografía,
1370 porque tenés que tener una postura tomada, no podés hablar de... bueno de
1371 hecho el área habla de la realidad, pero me parece que para dar geografía
1372 crítica vos tenés que tener una postura, en algún lugar estar parado e implica
1373 compromiso...

1374 AB- Y una convicción además

1375 CP- Claro

1376 A- Nosotros lo que vemos ahí en Campana es que, tiene que ver justamente
1377 con eso, que hoy en día hay poco compromiso en general ¿no? entonces
1378 cuando de repente los alumnos caen en una carrera en la que ven que los
1379 docentes estamos comprometidos desde qué sé yo, hacemos una jornada de
1380 geografía en Campana y ven que todos los docentes exponemos el trabajo que
1381 hicimos en lugares, en villas...y bueno, muchos de los que hablan en esas
1382 jornadas, inclusive los mismos de historia, hablan mucho de temas así y de
1383 su posición crítica qué sé yo, pero después en la práctica no se comprometen.
1384 Entonces también eso hace que en los institutos de formación docente, como
1385 en este caso que te puedo contar en el que compartimos una visión crítica,
1386 también por esa misma visión es como que crea una especie de rechazo en
1387 alguna gente, más allá que en el discurso sean progres. Pero los que egresan a
1388 la larga algo van a cambiar seguro. Pero también pasa que también el
1389 estudiante que entra en un primer año de geografía piensa en una geografía y
1390 después cuando se encuentra con otra cosa no sé, algunos quieren geografía
1391 física. A mi me pasó yo entré [comencé a estudiar] en el [Instituto de
1392 Formación Docente] Joaquín V González, primero entré en historia, yo

1393 primero empecé historia y después me pasé a geografía porque vi que
1394 geografía tenía algo social. Pero cuando hice el secundario nunca vi a una
1395 profesora de geografía con lo que hoy en día sé, sino me hubiera metido
1396 desde un principio. Pero bueno, en el Joaquín [V. González] en primer año
1397 me tocó varias veces dar los cursos de ingreso, con Roberto [Damín], y
1398 también ahí se ven las visiones que traen todos [los futuros alumnos del
1399 profesorado] de la geografía, que es el planeta tierra, la montaña, el río...

1400 GP- La formación que tuvieron en la escuela...

1401 A- Claro, pero por eso cuando se elige la formación docente en geografía se
1402 llega a la formación docente con una visión de geografía que es esa, y si uno
1403 le presenta otra visión dicen –Bueno, me equivoqué, me paso a ciencias
1404 naturales o...-

1405 GP- Bueno, va a haber alguno que busque esa...

1406 A- Seguro, pero lo que pasa es que no van a ser todos. Y por eso también los
1407 profesorados de geografía tienen tan poca gente, vos pensá que en el Joaquín
1408 V González hay una comisión de geografía donde hay cien personas en
1409 primer año y cuatro comisiones de historia de ciento cincuenta personas cada
1410 una, en el Joaquín ...

1411 AB- Y que después de primer año (no se entiende porque hay superposición
1412 de voces)

1413 A- Y bueno tiene que ver un poco por ...

1414 AB- Porque en otra época recuerdo que historia estaba en los dos turnos y
1415 geografía estaba en uno solo, siempre con una menor cantidad de alumnos.
1416 Yo creo que eso tiene un poco que ver también con una cuestión más de la
1417 sociedad ¿no es cierto? Como que al conocimiento histórico se le da más
1418 valor que al geográfico.

1419 A- Pero por ahí, académicamente hablando, la historia tiene una tradición
1420 académica y tiene un lugar como disciplina científica, por así decirle, que
1421 bueno, tiene un peso metodológico más fuerte del que tuvo la geografía en
1422 todo su desarrollo...

1423 AB- Fíjate que la carrera de historia aparece en muchísimas universidades no
1424 sólo las públicas, en las privadas también, y la carrera de geografía no.
1425 (Aquí se da una discusión entre los entrevistados que es muy difícil de
1426 determinar lo que dicen)

1427 AB- Pero quiero decir que la historia tiene un gran peso en la sociedad más
1428 que lo geográfico...

1429 A- Pero lo que pasa es que la historia tiene un peso epistemológico más fuerte
1430 también

1431 GP- También es cierto que en un contexto donde lo social hoy es tan
1432 impactante para todos nosotros, sea por las experiencias personales, sea por
1433 los medios y si venimos de formación de geografía más positivista, el que
1434 entra a estudiar una carrera de profesorado no piensa que va a encontrar esa
1435 otra visión en geografía, entonces se va a la historia, cuando en realidad yo
1436 creo que la geografía también puede suplir determinadas necesidades de
1437 conocimiento social que a lo mejor ni la historia se la puede dar, que la
1438 historia no se la puede dar por la visión de conjunto digamos ¿no?, hay
1439 mucha escala y...

1440 VC- Bueno, para ir enfocando este tramo de la discusión acerca de la
1441 formación inicial y continua ¿cómo creen ustedes que contribuyó la
1442 formación inicial recibida en el desarrollo de innovaciones en el aula, y en
1443 qué medida la capacitación o sea la formación continua contribuye con esto?,
1444 si hay diferencias, y bueno, como valoran ambas experiencias en relación con
1445 la innovación.

1446 MF- La formación inicial no sirvió para nada, o sea nos sirvió para darnos
1447 cuenta que teníamos que innovar...

1448 AB- Claro, en la medida que las cosas fueron cambiando..

1449 MF- Yo en mi caso, porque yo tengo bastantes años de formación, yo vengo
1450 del Joaquín pero del Joaquín de...

1451 A- Del Precámbrico...

1452 MF- Ese. Entonces realmente si me pongo a pensar fue el punta pie como
1453 para decir en algún momento por acá no pasa la cosa, quizás esté por otro
1454 lado

1455 VC- ¿Y qué te hizo pensar - Por acá no pasa la cosa?

1456 MF- Porque no me gustaba. Siempre tuve mucho rechazo a la memorización
1457 y no sé memorizar, entonces no me gustaba y cuando me di cuenta que la
1458 cosa podía pasar por otro lado ahí pensé que tenía que buscar un lugar donde
1459 pudiera encontrar eso que estaba buscando y bueno, traté de capacitarme con
1460 cursos, y después entré en la Universidad de San Martín a hacer la
1461 Licenciatura en Didáctica de las Ciencias Sociales y ahí se me abrió bastante
1462 la cabeza, ahí sí se me abrió bastante la cabeza, me di cuenta y reafirmé que
1463 tenía ganas de cambiar y por dónde tenía que pasar la cosa

1464 GP- Yo coincido con ella en que es una cuestión de, ¿si memorizar no es lo
1465 mío, no puedo memorizar!, pero a mi siempre me gustó estudiar, siempre, no

1466 importa qué, yo estudio de todo y de hecho lo he hecho ¿sí? Pero yo creo que
1467 lo que más me abrió la cabeza es la realidad que se nos impone, los cambios
1468 en el mundo digamos ¿no?, como que lo que yo enseñaba en el aula era tan
1469 disociado de la realidad, donde las noticias que hoy leen los chicos ¿sí? que
1470 son sobre problemas de todo el mundo, por donde pasa el mundo hoy ¿sí? me
1471 fue llevando a, no tanto especializarme, pero sí a intentar formarme más en lo
1472 social ¿sí?, Yo creo que la capacitación es importante, no creo que sin
1473 capacitación se pueda lograr innovación porque no se pueden ver otras
1474 posibilidades, ver más allá ¿sí? paradójicamente aunque cada vez se aprende
1475 menos en las escuelas, la única posibilidad para que los chicos aprendan más
1476 es que el docente esté cada vez más capacitado, porque siempre va a poder
1477 encontrar alguna punta por donde intentar el cambio. Y bueno, yo después
1478 hice otra carrera, hice la licenciatura en Ciencias Sociales eso me recontra
1479 abrió la mente, puedo encarar los temas desde otra perspectiva, por la
1480 formación en la [Universidad de] Quilmes. Después hice en FLACSO la
1481 especialización en Gestión Educativa, la maestría en Ambiente Humano...
1482 MF- Bueno, pero vos tuviste inquietud en...
1483 GP- Claro...
1484 MF- En seguir la cosa, encontrarle otra vuelta...
1485 GP- Claro, todo me gustaba ...
1486 A- La típica traga, la que todos odian en el curso, la traga, que se estudia todo
1487 (Risas)
1488 GP- Claro, pero no por ... es porque me gusta, me gusta conocer, hice un
1489 curso de multimedia también, son varias cosas...
1490 AB- Es más iniciativa personal...
1491 GP- Creo que pasa más por la iniciativa personal
1492 AB- No porque le interese a la institución
1493 GP- No, desde ya que no, y porque además ¿qué pasó? tuve el dinero para
1494 poder hacerlo...
1495 A- Sí, la licenciatura esa de [la Universidad de] Quilmes es cara...
1496 GP- Y la maestría es bastante complicada. Y el tiempo que hay que dedicarle.
1497 Así me reventé las pestañas, pero lo hice porque me gustaba, para mí era un
1498 placer, para mí estudiar, leer es un placer, no es una carga, entonces creo que
1499 por ahí pasa ¿sí? Que por ahí no toda la gente lo tiene ¿no? y el tiempo, pero
1500 yo el tiempo me lo hacía a pesar de como vos decís.. yo tengo casi cincuenta
1501 y pico de horas de docencia semanales y sin embargo lo hice, pero porque no

1502 era para mi un castigo, para mi era un placer, obvio cuando tenía que rendir
1503 examen puteaba porque no me alcanzaba...

1504 AB- ¡Quién me habrá metido en esto!

1505 GP- Tal cual ¿Quién me mandó? ¿Quién me abra metido en esto? pero creo
1506 que hay como una dicotomía, estos chicos que aprenden menos, o tienen
1507 menos potencialidades para aprender desarrolladas, creo que el docente tiene
1508 que estar cada vez más capacitado, para ayudarlos a aprender

1509 A- Bueno en mi caso yo, como te comentaba antes, había empezado en el
1510 Joaquín [V. González] en [el profesorado de historia, porque siempre me
1511 gustaron los temas sociales y también lo ambiental, entonces cuando conocí
1512 un poco de qué se trataba la geografía dije en primer año, todavía no había
1513 empezado geografía, dije –Ah, bueno hay una mezcla entre lo social y lo
1514 ambiental ahí-, se me ocurrió entonces ...Por eso yo ya me metí en geografía
1515 pensando en eso, teniendo como eje lo social y lo ambiental en toda la
1516 carrera. Siempre trabajé en educación ambiental desde muy chico y entonces
1517 yo ya tomé a la geografía desde esa visión y aproveché mucho las materias
1518 tanto las físicas como las que tenían que ver con lo social. En el Joaquín [V
1519 González] hay una formación física muy fuerte que la aproveché para
1520 determinadas cosas, tampoco me quedé con que eso es la geografía, y
1521 aproveché por ejemplo materias muy bien dadas, qué se yo, alguna materias
1522 como la de Roberto Damin, Nilda Louro o Mabel Radrisani que vos la debes
1523 conocer, bueno, ella me daba geografía urbana o seminario de geografía y
1524 bueno tal vez con tres docentes o a la vez cuatro que tenía una visión crítica
1525 yo de repente me...

1526 GP- Marcela...

1527 A- Claro, Marcela Fernández, es como que yo me quedé con esas visiones
1528 para poder construir el marco más social de la geografía, entonces a partir de
1529 eso es que adopté más lo social, porque me servía y respondía a mi interés, y
1530 bueno, las otras las tomé como complemento y ahora si tengo que dar
1531 geografía de Los Alpes tengo esos apuntes que nos dieron en el Joaquín sobre
1532 Los Alpes, qué sé yo, al menos sirve para eso, de última. Pero creo que lo que
1533 me ayudó en la innovación de mi propia formación docente es tener ejemplos
1534 de docentes innovadores, o sea tener esos ejemplos y a la vez seguir
1535 conectados con esos docentes como Roberto [Damín] en las capacitaciones,
1536 bueno una amistad personal, qué sé yo, pero hacer el vínculo porque había un
1537 interés personal y aparte que esos mismos docentes innovadores al verte
1538 inquieto me dijeron -Bueno andate mirá, hay distintos lugares, podes ir a la

1539 Universidad de San Martín a hacer la licenciatura o la [Universidad] de Tres
1540 de Febrero, o a la [Universidad] de Lujan- como que ellos también te alientan
1541 y también está bueno en el sentido que haya docentes de formación terciaria
1542 que te estimulen y te den oportunidades, entonces a partir de eso también
1543 entra la innovación
1544 MF- Sí genera algo que te abre el abanico de posibilidades
1545 A- Claro y en cada instancia de formación profesional que tuve siempre pude
1546 tener docentes como guías que también me ayudaron en la innovación, en [la
1547 Universidad de] San Martín también, o sea docentes que primero me
1548 abrieron la cabeza como Mabel, en el sentido de que pude conocer más sobre
1549 la teoría de la geografía, problemas geográficos, en general más teóricos que
1550 yo no había visto casi nada de eso y a partir de poder conocer más la teoría y
1551 el mismo pensamiento geográfico también, pude posicionarme de otra
1552 manera para dar mis clases. Porque digamos, la teoría de la geografía que
1553 venía arrastrando del profesorado era poca y casi nada, pero en cambio al
1554 profundizar más en la historia de la geografía, en la epistemología de la
1555 geografía me ayudó muchísimo más a posicionarme en qué geografía quiero
1556 dar y no era necesario de repente ver en esa instancia de la formación tal vez
1557 el proceso de la globalización, los cambios territoriales, sí eso es importante,
1558 pero de repente me sirvió mucho más saber cómo se piensa en geografía,
1559 cómo piensan los pensadores en geografía para poder hoy en día entender un
1560 poco en donde me estoy moviendo, donde estoy parado, creo que fue
1561 fundamental eso en la innovación, en la formación saber qué piensa la
1562 geografía hoy en día
1563 VC- ¿Y la capacitación?
1564 A- Y la capacitación me parece como un excelente complemento una vez que
1565 pude ver todo eso y las del CEPA me parece muy buen complemento tanto en
1566 lo teórico y más en lo práctico
1567 VC- Más en lo práctico ¿en qué sentido?
1568 A- Y más en la práctica áulica, sí, sí, más en la práctica áulica que es con lo
1569 que nadie se mete. O sea en los cursos que dan para profesores de primero y
1570 segundo año, están buenos en el sentido de que hay algún que otro... algunas
1571 clases dedicadas específicamente al proceso de globalización, concepto de
1572 ambiente que bueno tal vez de eso yo algunas cosas las vi , otras no, tal vez
1573 la vi en la formación de la facultad. Pero lo que tiene de bueno, lo
1574 enriquecedor es discutir las prácticas con esos contenidos, la praxis de la que
1575 no se habla tanto en la formación inicial. Entonces creo que la instancia de

1576 capacitación se tiene que centrar mucho en la praxis pero con un, digamos,
1577 recorrido teórico también, como para saber por qué uno está haciendo eso.
1578 Creo que de las instancias de capacitación, específicamente los ateneos, me
1579 parecen muy buenos desde eso, y los cursos de actualización de contenido,
1580 más allá de saber qué contenidos dar en determinados años, la aproximación
1581 práctica o metodológica en el aula de esos contenidos me parecen muy
1582 valiosos. O sea, yo creo que aprendí muchísimo a partir de esas
1583 capacitaciones y creo que muchos docentes también, porque de hecho
1584 probamos continuamente cosas, inventamos cosas y eso está bárbaro
1585 MF- Y un trabajo más cooperativo porque trabajar en grupo...
1586 A- Empezar a trabajar en equipo
1587 AB- En mi caso personal también soy egresada del profesorado [Instituto
1588 Joaquín V. Gonzalez] y la formación que recibí en la institución me sirvió
1589 hasta un determinado momento. Yo valoro bastante esa formación recibida,
1590 porque si bien fue muy de la geografía física, fue muy sólida en ese sentido y
1591 me sirvió, como decía recién Adrián, para enfrentar ciertas situaciones, sobre
1592 todo en aquella época. Hoy que la geografía ha cambiado, uno se siente en la
1593 necesidad de actualizarse, entonces uno ve que aquella formación
1594 académica ya no sirve tanto para enfocar estos nuevos temas, estas nuevas
1595 realidades, entonces a partir de ahí uno comienza a actualizarse, a seguir otros
1596 cursos, a hacer otras carreras. Yo también comparto con Graciela el hecho de
1597 que me gusta estudiar, entonces también hay una motivación personal y
1598 siempre me gustó la geografía desde el vamos, yo la elegí muy conciente de
1599 lo que era y bueno eso sirvió también para que continuamente quisiera estar
1600 actualizada y capacitada. Y en cuanto a los cursos que hacemos en el CEPA a
1601 mi me parecen que constituyen un espacio muy importante para nosotros, a
1602 mi también me han ayudado mucho en esto de abrir la cabeza porque es otra
1603 posibilidad que uno tiene ¿no?, en la formación, en la capacitación, el
1604 intercambio con los otros colegas, esto de hablar de la práctica docente me
1605 parece muy importante, en ese sentido la capacitación y la necesidad de
1606 actualizarse viene un poco por ese lado.
1607 CP- Bueno a diferencia de Alicia quizás de muchos, yo opté por la geografía
1608 no porque fuera mi materia preferida sino porque era la menos mala, en
1609 realidad porque yo quería...
1610 (Risas)
1611 VC- A ver
1612 (Risas)

1613 CP- Lo que yo siempre quise fue ser docente, me parece que la función de un
1614 profesor es muy importante en la formación del pensamiento de los
1615 adolescentes, me parece que es una etapa, quizás por lo que fue mi vida en
1616 esa etapa en la adolescencia, me hubiese gustado por ahí tener algún profesor
1617 que se involucrara, que...

1618 VC- Pero vos, por ejemplo, ¿en tu secundario tuviste algún profesor o
1619 profesora así, modelo –Yo quiero ser como este profesor- y por eso elijo ...
1620 porque a veces pasa ...

1621 CP- No, no

1622 A- Yo tuve el profesor este que me ayudó mucho...

1623 CP- Claro, a mi no, entonces justamente por eso, porque digo si en la casa por
1624 ahí uno no tiene algunas cosas, la escuela por ahí lo suple, no sé qué
1625 inconscientemente funcionó en mi, lo que yo siempre quise, pero de toda la
1626 vida, era ser docente, maestra. Y bueno, al atravesar la adolescencia me
1627 pareció que era ahí, que era en ese espacio donde estaba mi lugar, trabajando
1628 con los adolescentes en todo este proceso de cambio y de nada más ni nada
1629 menos que formar las ideas y los pensamientos ¿no?, y de terminar de formar
1630 la personalidad. Me parece que es muy importante y entonces ahí empecé
1631 cuando salí del secundario y dije -¿Cuál? Ta, te, ti. Y bueno empecé en
1632 geografía, porque ni fu ni fa, era inerte, entonces dije acá voy, había algunas
1633 cosas que no me gustaban nada, había algunas que me gustaban entonces
1634 bueno en la balanza... ¡geografía, acá voy!, fue por descarte, tal cual

1635 VC- ¿Y a dónde fuiste?

1636 CP- Al [Instituto] Joaquín V González, ahí fui yo y que no estaba en el
1637 precámbrico pero sí en el mesozoico, sí...

1638 (Risas)

1639 CP- Yo tampoco me quejo, o sea me hubiese gustado que me den otro tipo de
1640 formación, pero la formación es muy sólida como dice Alicia y nos permite
1641 manejarnos en algunos casos...

1642 AB- Con cierta seguridad...

1643 CP- Claro, una firmeza de conocimiento

1644 VC- De conocimiento ¿de qué tipo?

1645 CP- No, no, totalmente academicista...

1646 VC- Pero, en contenido disciplinar, en contenido pedagógico...

1647 CP- No, eso vale la pena rescatar ¿no?, el Joaquín [V. Gonzalez] ofrece
1648 diferentes recorridos, tiene a la [turno] tarde y a la [turno] noche y quizás a la
1649 noche se presentan profesores más innovadores, las materias más

1650 innovadoras. A la tarde no ... yo hice parte a la tarde y parte a la noche por el
1651 trabajo, a la tarde es más tradicional, yo tuve tres materias nada más, todos
1652 los encadenamientos de Los Andes, todos los encadenamientos de Los Alpes,
1653 todos los encadenamientos de todo...

1654 VC- Pero eran materias más centradas en contenido disciplinar que en
1655 contenido pedagógico....

1656 A- O sí pedagógico didáctico pero...

1657 MF- Pero las materias son las mismas que...

1658 AB- No, pero cuando uno se refiere a formación sólida, es en lo disciplinar

1659 VC- Ah, bueno

1660 (Acá se establece una charla de todos los participantes juntos, hay
1661 superposición de voces)

1662 CP- En lo disciplinar con el enfoque del profesorado tradicionalista. Bueno
1663 salí de ahí a Ingeniero Budge, me fui con todos los Andes y todos los Alpes...

1664 AB- Que pesado...

1665 CP- Claro, (risas). En realidad es lo que decía antes, uno ¿qué quiere lograr
1666 en los chicos? ¿no? ¿qué ideas claras quiere obtener de ellos? y cuando no sé,
1667 el clima de la meseta subtropical no me servía como excusa para lo que yo
1668 quería hacer en realidad, ahí dije -acá hay algo que hay que cambiar-, ahí
1669 estaba el choque y ahí empecé el peregrinaje en busca de...por suerte yo
1670 tengo un grupo compañeras del profesorado muy... somos muy unidas, como
1671 una sola y... somos muy amigas. Un grupo también que me ayudó un montón
1672 y que nos ayudamos mutuamente en esto y que nos acompañamos en este
1673 peregrinaje en busca de... entonces en eso estamos transitando

1674 MMD- En uno de los colegios donde trabajo, trabajo con una profesora de
1675 geografía con la que éramos compañeras en el profesorado y amigas, y somos
1676 ahora, o sea las dos nos formamos en el mismo momento y en el mismo
1677 lugar y estudiábamos juntas y ella es una cosa y yo soy otra...

1678 A- Pero no te olvides qué es de los que egresaron antes, porque te parecerá...

1679 MMD- Pero te estoy contando que en este caso, que somos las dos del mismo
1680 año...

1681 A- Pero yo tengo compañeros que empezaron conmigo y que egresaron más o
1682 menos en la misma época que egresé yo y no te creas que piensan la
1683 geografía crítica o lo que sea, o sea la geografía crítica todavía está en los
1684 libros pero también muchos de los que...

1685 (Se terminó el Lado B del cassette dos)

1686 A- Con respecto a lugares de formación docente te puedo asegurar que si vas
1687 al Joaquín [V. Gonzalez] y después ves la realidad de los profesorados de la
1688 provincia de Buenos Aires, es un abismo infernal y que de hecho...

1689 MF- ¿Para bien o para mal? ¿A favor del Joaquín [V. Gonzalez]?

1690 A- A favor del Joaquín [V. Gonzalez], sí, tal cual, te das cuenta en seguida...
1691 por ejemplo me han contado en la Universidad cómo se nota quienes vienen
1692 del Joaquín y quienes vienen de los profesorados de la Provincia, es abismal
1693 desde el punto de vista, ya sea de la lectura que uno trae, todo lo que haya
1694 leído, pero ya desde la formación...

1695 AB- Sí, sí, ya desde la rigurosidad...

1696 A- O sea yo lo pude llegar a entender a partir de entrar a dar clases en un
1697 profesorado en Provincia[de Buenos Aires] y ver lo que podría haber llegado
1698 a ser formarme ahí. Donde dos o tres profesores dan todo el profesorado.
1699 Pasa eso por ejemplo, hay uno [un instituto terciario de formación docente]
1700 que queda en Villa Ballester que son tres o cuatro profesores de geografía que
1701 dan todas las materias del profesorado.

1702 MF- ¡Es un club eso!

1703 A- Y son así, son como feudos, y entonces vos fijate también la formación
1704 que pueden llegar a tener...

1705 MF- Bueno todavía sigue habiendo profesores que salen de historia y de
1706 geografía...

1707 A- Y bueno sigue siendo así, donde el sesenta por ciento de las materias son
1708 perspectivas pedagógicas docentes y un cuarenta por ciento son netamente
1709 disciplinares y esa que son de historia y geografía quedarán un veinte por
1710 ciento de geografía en toda la carrera que hiciste.

1711 VC- [A ver, por lo que decís, estaría muy separado el contenido estrictamente](#)
1712 [disciplinar del contenido pedagógico didáctico](#)

1713 A- Totalmente.

1714 VC- [¿Cómo se trabaja entonces?](#)

1715

1716 A- La aproximación al aula, al menos en Provincia [de Buenos Aires], está en
1717 una sola materia que es la de las prácticas para el EGB [12-14 años] y las
1718 prácticas para el Polimodal [15-17 años], en tercero y en cuarto año
1719 [respectivamente]. Y en el Joaquín [V. Gonzalez] en las metodologías y
1720 prácticas que son dos materias, una de observación y otra al año siguiente de
1721 la práctica. Y bueno, ahí tampoco tenés mucho de reflexión en el aula, es
1722 poco, tenés un año solo. Y bueno, en muchos casos también te forman para

1723 enseñar a adolescentes todos sentaditos, en fila, que tienen todos que hacer
1724 silencio. Una de las críticas que yo recibí en las prácticas fue porque yo les
1725 hice un aula taller, yo les daba fotos para que identifiquen si eran los Alpes,
1726 porque era un embole lo que tenía que dar, por lo menos lo traté... y bueno los
1727 pibes estaban re copados con un taller con fotos, llenar un cuadro de doble
1728 entrada, qué sé yo. Entonces una crítica que me hicieron era que los chicos
1729 hablaban, y es un aula taller ¡es lógico que hablen!. Pero bueno también es
1730 eso. Y las materias pedagógicas por lo general están dadas por pedagogos
1731 tanto en Provincia [de Buenos Aires] como en Ciudad de Buenos Aires, que
1732 no te dan una aproximación a geografía, ni pensar a la didáctica de la
1733 geografía...

1734 AB- Son como unas recetas muy generales, muy globales...

1735 CP- Pero en eso también depende del recorrido. A la tarde [el turno tarde en
1736 el Instituto Joaquín V. González], por ejemplo, es totalmente diferente.
1737 Nosotros damos las clases donde el profesor hace una situación de aula
1738 entonces nosotros antes de ir con los chicos, a parte nos manda... bueno yo
1739 hice las prácticas en un [escuela de turno] nocturno, también con población
1740 urbano marginal, yo ya empecé así. Bueno el profesor nos hace, por ejemplo,
1741 dar clases antes de ir a las prácticas ¿no?, un año antes, clases donde todos
1742 nuestros compañeros son alumnos y él es un alumno más y él molesta y tira
1743 papelitos y habla, y no sé, a mí me sirvió un montón. Me acuerdo que yo
1744 había llevado un audio la primera clase que di de simulación y él fue el que
1745 me prendió el grabador, hacía un despelote bárbaro, como si fuera un alumno
1746 más, y entonces ahí veíamos lo que él llamaba los imponderables ¿cómo
1747 resolver los imponderables? Entonces el Joaquín [V. González] tiene eso. Sí
1748 tiene grandes diferencias en lo que es disciplinar por ejemplo él [se refiere a
1749 Adrián] tuvo un abanico como dice Mabel un poco más amplio. Yo no, yo
1750 tuve sota, caballo y rey, de ahí no me moví. Y en lo que fue metodología,
1751 bueno fue un aprendizaje espectacular, entonces eso es en lo que tiene
1752 grandes discrepancias...

1753 VC- [Y en relación con la capacitación](#)

1754 CP- Ah, bueno, fundamental, y como dicen ellos los cursos del CEPA que
1755 nos ayudan a encontrar cosas en esta búsqueda ¿no?, porque como dijimos
1756 antes, la falta de tiempo, los contextos en general en los que trabajamos, las
1757 instituciones y la poca innovación de otros docentes del área hace que
1758 nosotros no innovemos tanto, porque si de pronto hacemos toda una
1759 innovación y en el examen final al chico, o en un examen de previa, al chico

1760 le toma otro profesor, lo destruye. Entonces uno se ve como limitado, y más
1761 allá de los tiempo y todo, y de los materiales -porque a veces no tenemos, a
1762 penas salís del profesorado no tenés material como para decir bueno de acá
1763 saco-, entonces me parece que estos cursos de capacitación son una especie
1764 de encuentro de algo, por lo menos de gente que también le pasa lo mismo
1765 que a uno. Entonces no se sienten tan solo, o lo que me pasaba a mi es que
1766 como yo cambiaba todo, yo decía -Yo soy una ignorante, porque ¿cómo
1767 puede ser que hay gente que da lo mismo de por vida? porque encontré la
1768 clave- pensaba yo, digo -No yo no sirvo para esto- entonces me dijeron -No,
1769 en realidad el que vos te estés cuestionando y que vos estés cambiando es
1770 bueno- - Ah, bueno, menos mal- entonces encontrarme con gente que le pasa
1771 lo mismo en estos espacios de capacitación es muy importante, por lo menos
1772 uno sabe que no está solo, no se si encontrás todo lo que buscás, pero una
1773 parte sí, entonces me parece que son muy positivos...

1774 A- Y aparte son gratis (risas), no en serio, dan puntaje gratis que en provincia
1775 [de Buenos Aires] lo tenés que pagar, eso es clave...

1776 MF- Y aparte tienen insumos para esos materiales que tenemos que preparar,
1777 por ejemplo, se reparte material...

1778 CP- Claro, se reparte material...

1779 MF- Te mantienen activo...

1780 CP- Y aparte eso, me parece que por las características de los docentes que
1781 los dictan, o por lo menos con los que yo me encontré, es que justamente al
1782 comprender las dificultades que tenemos para encontrar material y todo esto,
1783 como cuando uno tiene algo lo comparte, lo pasa o cuando encontré la tecla
1784 con algo, algún audio -Esto resulta interesante- enseguida se reparte...nos dan
1785 mucho material

1786 MF- Se solidariza, se socializa el material

1787 CP- Claro, eso está bueno

1788 MMD- Bueno, yo estudié en el profesorado [Instituto Joaquin V. Gonzalez] a
1789 la tarde o sea que la visión que nos dieron a nosotros fue bien tradicionalista.
1790 Recuerdo a uno de los profesores, Carlos López, que él nos decía -Cuando
1791 salgan de acá del profesorado piensen que nosotros les dimos la base, nunca
1792 piensen que les dimos todo, después depende de cada uno buscar su camino y
1793 tratar de perfeccionarse- y eso siempre me quedó grabado. Y bueno, con
1794 respecto a la parte metodológica recuerdo haber tenido que dar clases, o sea
1795 en la parte de metodología tuve una profesora que nos daba una clase y
1796 nosotros después teníamos que imitarla, exactamente igual. Recuerdo que yo

1797 tuve que dar una clase de paralelos y meridianos y ella tenía paralelos y
1798 meridianos ensamblados en madera, me los tuve que hacer y recuerdo que
1799 cuando di la clase mis compañeros se tentaron porque yo no podía ensamblar
1800 todo eso, que lo tengo en mi casa guardado y jamás lo volví usar. Me pareció
1801 tan patético, por supuesto me hizo una crítica que me destruyó pero yo decía -
1802 ¿Pero qué hice mal?- claro, yo tomaba nota de todo lo que ella hacía en esa
1803 clase porque sabía que esa clase la tenía que dar yo, y me resultaba terrible,
1804 yo decía –No puede ser que sea así- Recuerdo que cuando me recibí a los dos
1805 meses me llaman de un colegio, entonces una profesora de geografía me dice
1806 -¿Hace cuánto que te recibiste?- -Mira hace dos meses- era jovencita tenía
1807 veintidós años-, me dice -¿Dónde estudiaste?- -En el Joaquín- me dice -
1808 Bueno mira, olvídate de todo lo que te dijeron, fíjate porque acá la realidad es
1809 otra, no vas a dar las clases que dabas antes en el Joaquín, así magistrales,
1810 esas clases perfectas que los chicos se portaban bien y que uno tiene todo
1811 controlado, acá hay un montón de problemas- bueno me explicaron más o
1812 menos cómo era el curso y bueno ahí empecé. Y lo que sí me pasó a mi
1813 después que me recibí, es que me costaba mucho encontrar cursos de
1814 geografía ¿no sé si a ustedes les pasó? Hice un par de cursos en el Joaquín
1815 [V. Gonzalez] pero eran...

1816 VC- [¿Cursos de capacitación?](#)

1817 MMD- Sí, capacitación, en el 93, hice algunos cuando era alumna, hice
1818 alguno con [el profesor] Montes. Me acuerdo que daba cursos en el
1819 profesorado. Bueno, pero como decía, me costaba encontrar cursos. Bueno
1820 digo de este tipo, así como los que da Roberto [Damín] en el CEPA no
1821 encontré hasta hace dos años y ahí es como que me abrí y es como que era lo
1822 que necesitaba, buscar algo que me ayudara a cambiar un poco, porque me
1823 parecía que .. .me faltaba algo, que necesitaba cambiar algo en cuanto a lo
1824 que yo daba en la clase, buscar algo nuevo y bueno los cursos con Roberto
1825 me ayudaron muchísimo

1826 VC- [Bueno ya centrándonos en el tema de la capacitación, en el recorrido que](#)
1827 [hicieron tanto sea en CEPA como algún otro curso o conferencia, taller que](#)
1828 [hayan hecho en función de lo que sería la formación continua en enseñanza](#)
1829 [de la geografía ¿qué aspectos, qué contenidos, qué cuestiones de esa](#)
1830 [formación continua ustedes consideran más valiosa, aquello que los pudo](#)
1831 [ayudar más en la posibilidad de innovar en el aula?](#)

1832 A- Yo creo que te lo había dicho en un principio, es en esa instancia teórica
1833 que te comenté antes, para saber desde dónde enseñó geografía [se refiere a la

1834 formación universitaria posterior a su egreso del instituto de profesorado].
1835 Después en los ateneos y en los cursos de capacitación, principalmente en
1836 todo lo que tiene que ver con lo que yo no sabía, como por así decirlo, no me
1837 gusta la palabra bajar, pero no sabía como trabajar en el aula. Yo cuando salí
1838 del profesorado [del instituto Joaquín V. González] lo primero que me
1839 pasaba era bueno ¿cómo doy clases?... Yo me acuerdo que tenía el cartoncito
1840 que decía profesor en geografía ¿no? y yo digo ¿y cómo tengo que dar, cómo
1841 se hace, cómo se da clases? Yo te juro, me recibí y no sabía como dar clases
1842 AB- Es una paradoja ¿no? egresar de un profesorado [instituto de formación
1843 docente] y preguntarse ¿como dar clases?
1844 A- Entraba a un aula y no sabía si lo que escribía en el pizarrón lo tenía que
1845 tener en una carpeta, no sabía cómo llevar el control de las clases y qué sé yo,
1846 eran siete mil variables que no tenía ni idea. Y bueno, las capacitaciones me
1847 fueron llevando a poder sistematizar un poco más mi trabajo en el aula. Y la
1848 experiencia, codearme, hablar con otros colegas que ya llevan bastante
1849 recorrido. Y bueno, principalmente me ayudó mucho la capacitación en
1850 procedimientos, no tenía ni idea de qué procedimientos hacer en el aula para
1851 que aprendan determinadas cosas
1852 VC- [Vos habías solo habías visto contenidos conceptuales...](#)
1853 A- Claro, pero procedimientos muy poco
1854 MF- Es la pata chueca ¿no?, en los profesorados o en los cursos de
1855 capacitación es todo muy teórico, pero hay pocos a excepción de lo que
1856 puede llegar a dar Roberto [Damín] o algunos contados más, pero pocas
1857 veces encontrás cursos donde te dicen bueno esto pasa por este lado, esto
1858 puede ser sistematizado de tal manera- no sé, me parece que eso no está del
1859 todo cerrado. Yo tuve un recorrido bastante especial, yo me recibí y no
1860 empecé a trabajar rápido, no estuve acá en la Argentina, después me fui a
1861 vivir a Chile. Cuando volví tuve una pequeña experiencia y después recién en
1862 el 90 es cuando empecé a conectarme más. La capacitación que hice fue
1863 buena y me sirvió para esas cosas y después el fogueo y salir de un curso y
1864 decir –Que mal hice!- odiarme...
1865 A- O sea que vos empezaste a dar clases de grande...
1866 MF- Yo empecé a dar clases de grande, claro, después me casé, tuve hijos. Y
1867 además no, no, no me gustaba, tenía serios problemas. Aparte era bastante
1868 más tímida de lo que soy ahora, me costaba mucho vencerme, me criticaba
1869 mucho. Después los cursos de capacitación me sirvieron, pero más que nada

1870 lo que me sirvió fue la práctica y el autoevaluarme, y darme cuenta cuando
1871 no estaba bien, por donde pasaba la cosa.

1872 VC- [Graciela](#)

1873 GP- Cursos específicamente de práctica docente solamente en el CEPA hice
1874 ¿no?, sobre todo los ateneos, porque son destinados específicamente a eso.
1875 Pero yo recuerdo, así como algún disparador, no me acuerdo los años, en el
1876 profesorado en el Joaquín un curso justamente con Mabel Radrizani y
1877 Marcela Fernández, un curso que era algo así como globalización, cuando
1878 recién empezaba a instalarse el tema ¿sí?, ese fue un curso muy bueno ahí
1879 aprendimos mucho, mucho procedimiento también, de cómo bajar no para el
1880 aula específicamente pero sí para uno poder manejarlo o acercarse mejor al
1881 tema. Y después me acuerdo de otro en la UBA con [Rodolfo]Bertoncello
1882 que no me acuerdo tampoco el título pero era acerca del empleo, acerca de las
1883 migraciones...

1884 MF- Bertoncello hizo mucho de migraciones

1885 GP- Sí, claro él se especializó en eso y esos fueron dos cursos muy buenos. Y
1886 después volviendo un poco antes de cómo surgió uno, de cómo se capacitó
1887 me acuerdo que, que no lo dije, en realidad a mi tampoco me gustaba la
1888 docencia al principio porque yo quería más la parte de investigación ¿no?,
1889 pero bueno era difícil ¿sí? Porque además en esa época, yo soy egresada de
1890 [la Universidad] del Salvador y en aquella época para hacer la licenciatura
1891 justo había cambiado el régimen que nos agarró a toda mi camada y no
1892 podías ser docente al mismo tiempo y yo estaba en una cátedra, entonces era
1893 un lío, entonces nunca pude hacer la licenciatura allí, y aparte la realidad es
1894 que los ámbitos de inserción como investigador son acotados ¿no es cierto? ...

1895 MMD- La salida laboral era el profesorado...

1896 GP- El peor problema era que tuvieras que practicar en cuarto año, llegar a
1897 cuarto año para saber -¿Bueno esto es? ¿Es lo mío?- Después de cuatro años
1898 me tengo que dar cuenta al final de la carrera...

1899 AB- Pero al principio había...

1900 GP- Sí, pero las prácticas, esto de pararte vos al frente de un curso en cuarto
1901 año, porque por eso digo no debe haber profesiones tan difíciles para empezar
1902 como la docencia ¿no? enfrentarte a treinta contra uno digamos, uno donde es
1903 un inmaduro que no tiene experiencia. Yo en mis primeras clases estaba
1904 pegada al pizarrón, de espalda contra el pizarrón parecía un imán, bueno uno
1905 después se va soltando, la experiencia no tiene precio. Después fui viendo las
1906 distintas orientaciones, porque yo iba mucho a la semana de la geografía de

1907 antes, que aunque era muy tradicionalista por lo menos veías algunos
1908 enfoques distintos. Después mucho en Mendoza, en la Universidad de Cuyo,
1909 hice muchos cursos en Mendoza. Pero así, cursos de práctica docente
1910 específicas solamente los del ateneo con Roberto [Damín] y los [cursos de
1911 actualización en programas] de primero y segundo año

1912 VC- [Alicia](#)

1913 AB- Bueno en mi caso la capacitación me ha servido desde los contenidos
1914 lógicamente, para actualizarlos. También en los procedimientos, como se dijo
1915 por acá, y en lo epistemológico, porque sobre todo estos últimos cursos que
1916 dan una mejor formación en ese sentido, para mi ha sido como descubrir un
1917 aspecto que en el profesorado no se maneja para nada, y que yo entiendo
1918 que debería haber algún enfoque, alguna materia, algo que se ocupara de lo
1919 epistemológico en geografía. Pero bueno, no viene al caso esto. Pero sí, para
1920 mi los cursos de capacitación han servido también en ese aspecto. Yo siempre
1921 he hecho cursos, he sido muy selectiva para hacer los cursos de capacitación
1922 no hacía cualquier curso, siempre eligiendo y siempre de geografía y no he
1923 hecho otros cursos que a lo mejor aparecieron en la ciudad de Buenos Aires
1924 para que pudiéramos tener más puntaje, no, yo siempre apunté a mi área y en
1925 un primer momento hacía los cursos que había en la Universidad de Buenos
1926 Aires que estaban dentro de la red de formación [Red Federal de Formación
1927 Docente Continua] que eran muy buenos. Y después todo esto pasó al CEPA
1928 ¿no? porque hay gente trabajando como Andrea [Ajon], por ejemplo yo la
1929 conocía de otra época a Andrea y bueno contenta con esto que brindan los
1930 cursos [de CEPA], el nivel que tienen a mi me parece que es muy bueno, la
1931 experiencia también la rescato porque es muy válida en este sentido, en el
1932 manejo que uno puede tener de los alumnos, de la situación de aula, eso
1933 también me ha ayudado muchísimo y bueno creo que más o menos lo de la
1934 capacitación pasa por ese lado más que todo, en mi caso personal.

1935 MF- Pero vos fijate que todos hablamos del CEPA ¿no?, como que no hay
1936 otra cosa que y lamentablemente no hay...

1937 AB- Excepto las carreras que uno pueda seguir en la universidad, pero como
1938 cursos...

1939 MF- Una carrera de posgrado, pero como cursos de capacitación fuera de
1940 una carrera [universitaria]...

1941 A- Yo después del primer curso que hice en CEPA me dieron un cartoncito y
1942 dije –Qué bárbaro que todavía siga existiendo algo que es gratuito de buen
1943 nivel y que sirve-

1944 CP- Y destinado a la profesión

1945 A- Claro y de buen nivel aparte ¿no?

1946 AB- Por ahí hay algún curso de una universidad sobre alguna temática de la

1947 geografía, pero otra cosa es hacer un curso enfocado a tu profesión ¿no?

1948 CP- Bueno, yo no es que tenga un amplio recorrido en cursos, me recibí en el

1949 2002, en diciembre del 2002, los cursos que hice fue en el CEPA, los que

1950 dicen ustedes, lo hice el año pasado en el 2003 y este año [2004] hice un

1951 ateneo también. Bueno me resultaron muy útiles por eso, por lo que estamos

1952 hablando, porque va a lo concreto y a la práctica en el aula ¿no?, ver cómo

1953 por ejemplo un estudio de caso, o de evaluación, ver ¿cómo hacer para bajar

1954 esos contenidos o para encontrarle la vuelta?. Pero fundamentalmente a mi lo

1955 que me sirvió es para conectarme con gente que le pasen las mismas cosas

1956 que a mi, más allá de que yo tenga un grupo muy bueno como ya dije de

1957 amigas del profesorado que más o menos nos complementamos bastante,

1958 pero de todas formas el abrirse y ver que hay otras perspectivas, hay un

1959 abanico de cosas y de gente, y para comprender también lo que hablábamos

1960 hace un rato, comprender por qué alguna gente que no cambia o no quiere

1961 cambiar, para ver que hay otras realidades. Fundamentalmente me sirvió para

1962 eso, para ampliar mi visión, de todas formas hice otros cursos en el Planetario

1963 que son disciplinares, que fueron muy buenos también en cuanto a

1964 contenidos, experiencias, realmente buenos. Pero los del CEPA tienen este

1965 valor y además que se orienta a una geografía un poco más crítica o por lo

1966 menos lo que quiere intentar Roberto ¿no?, entonces me parece que ese

1967 enfoque está bueno

1968 VC- **Mecha**

1969 MMD- Bueno los cursos que tienen que ver con la didáctica los hice (**no se**

1970 **entiende una palabra**) y después hice los cursos de Pro Ciencia del

1971 CONICET, que son unos cursos son muy buenos, que lamentablemente ya

1972 no están. Después algunos cursos en el profesorado. Pero en todo lo que

1973 tenga que ver con metodología, CEPA únicamente, no he encontrado en otro

1974 lugar, no existen en otro lugar, lamentablemente

1975 A- No había, incluso en el profesorado ya no dan cursos ¿no?

1976 MMD- Claro, yo los últimos que hice creo que fueron en el año 95, 96, que

1977 algunos los dio López...

1978 A- Pero fíjate que el profesorado como una instancia de capacitación docente

1979 no se aprovecha... el profesorado no da cursos de capacitación...

1980 **Todas- No, no**

1981 A- Y tiene todos los docentes, o casi todos los docentes que dan los cursos
1982 en el CEPA en algunos casos...

1983 AB- Yo he averiguado y no daban, ni siquiera cursos de posgrados que
1984 podrían hacerlos..

1985 A- No, no, bueno los de historia sí dan los Andes antes que los Incas que es
1986 un curso que dan todos los años con un viaje al Machu Pichu después, pero
1987 es el único que da, pero después es como que los profesorados en si..

1988 MF- Y tiempo atrás había, ahora no me acuerdo, claro son veinticinco años
1989 piensen ustedes en docencia.... al principio sí daban cursos para docentes,
1990 ahora me acuerdo que eran para docentes pero eran privados, no eran caros
1991 pero eran para docentes..

1992 A- Arancelados

1993 MF- Sí, eran cursos arancelados para docentes, de práctica en el aula

1994 MMD- ¿Y eran buenos?

1995 MF- Y algunos sí y otros no

1996 VC- Una cosa más, como para cerrar, pero super breve, hacemos una vuelta
1997 más en relación con las experiencias de capacitación que vienen relatando,
1998 ¿qué recomendación o qué sugerencia harían a la capacitación, o sea qué
1999 aspecto vinculado con las innovaciones ustedes creen que se debería trabajar
2000 desde la capacitación?... algo que no se haya trabajado y que consideran que
2001 habría que trabajar en los cursos

2002 MF- Todo lo relacionado con técnicas, que tengan que ver con la didáctica,
2003 con la forma de implementar esta innovación en el aula, con lo práctico ¿no?
2004 Porque bueno, lo académico también es importante, pero me parece que en lo
2005 otro están faltando más cosas

2006 GP- No sé, por ahí alguna otra modalidad que fuera.... se me ocurre ahora
2007 que estoy pensando, así rápido porque está el señor...por ahí cursos con
2008 menos gente, sí más tipo taller, talleres en los que podamos ponernos todos a
2009 trabajar para producir algún material, o para ver donde están las falencias,
2010 donde están las fortalezas de nuestra práctica. Porque cursos sobre
2011 evaluación ya nos han dado...

2012 A- Sí, yo más que nada daría mucha importancia temas de procedimientos, y
2013 manejar el conflicto en el aula, también sobre adolescencia y conflicto en el
2014 aula, que es un tema que cada vez se vuelve más denso...

2015 AB- Pero hay cursos de eso...

2016 A- No, no, por eso, pero bueno, tal vez como una reflexión, sí, sí...

2017 AB- Bueno, yo entiendo que no hay muchos cursos de geografía en CEPA,
2018 pero bueno es preferible que sean pocos pero buenos ¿no? Pero pienso que
2019 faltaría un poquito más algo destinado a la Argentina, hacía nuestro país,
2020 enfocado más hacia ese lado en los contenidos de geografía. Yo todavía
2021 personalmente el de evaluación no lo he hecho, no me interesa porque es una
2022 instancia en donde también hay que renovar, probablemente apuntando a
2023 algún que otro procedimiento más, también esto depende de... nosotros
2024 estamos con la actualización de los programas de primero y segundo año en
2025 la Ciudad de Buenos Aires y parece que esa actualización por el momento se
2026 termina ahí, no se sabe qué hacer con tercero, cuarto y quinto, eso es otro
2027 obstáculo con el que también tenemos que luchar. Y otra cuestión también,
2028 que menciono ahora porque no lo pude hacer antes, es el hecho de que las
2029 escuelas públicas trabajan de una manera y las privadas de otra en la Ciudad
2030 de Buenos Aires, eso termina de balcanizar toda la enseñanza - aprendizaje
2031 CP- Bueno, yo creo que como dijeron todos, estoy de acuerdo con lo que dijo
2032 Graciela, algo que sea más tipo taller y más... esto de compartir experiencias
2033 que me parece que enriquece un montón...
2034 (Se interrumpe el discurso porque avisan que deben abandonar el lugar donde
2035 están haciendo la entrevista)
2036 CP- Bueno, un poco lo que dijeron todos, resumiendo
2037 MMD- Que se puedan compartir las experiencias de todos, y sobre todo tratar
2038 de ver cuestiones de la didáctica, porque en definitiva me parece que es lo
2039 que más nos cuesta a todos...
2040 MF- La práctica
2041 MMD- La práctica sí, cómo bajar los contenidos al aula
2042 MF- Esto de hacer catarsis después de un tiempo está bien
2043 CP- Y...viene bien
2044 VC- Bueno, acá vamos a dejar...

ANEXO VI

Programa de cuarto año Escuela Nuevo Modelo Internacional (New Model School) Profesor A. Año 2005

Fundamentación

La Geografía Ambiental argentina de cuarto año se centrará principalmente en el análisis de la relación sociedad- naturaleza atendiendo a comprender las múltiples racionalidades y procesos que se yuxtaponen en la construcción de los ambientes y territorios.

El propósito central es que los alumnos comprendan las complejas relaciones socio-ambientales y políticas del territorio a través del tiempo y dentro del proceso actual de globalización.

La intención es que los alumnos obtengan herramientas para comprender, analizar, hipotetizar, comparar, pensar y explicar la dimensión ambiental en la Argentina actual..

En esta propuesta se intenta instalar en los alumnos distintos problemas territoriales y ambientales de la Argentina, desde una mirada crítica de las ciencias sociales. Esto podrá concretarse a partir de los objetivos generales que se centran en:

Propiciar el análisis y reflexión desde una geografía crítica sobre las desigualdades sociales, económicas y políticas a partir de un mal manejo de los recursos naturales,

Comprender las múltiples causas y racionalidades que caracterizan a los problemas socio – ambientales y territoriales de la Argentina, a partir del análisis de casos.

Analizar los procesos socio – económicos de producción y consumo, que conforman los espacios en la Argentina y que, a su vez generan asimetrías socio- territoriales entre el área pampeana y el área extrapampeana.

Contenidos

Eje Temático 1: La Conformación del territorio

La conformación del Estado argentino: los límites y las fronteras. El sistema federal y las asimetrías regionales. La relación entre el área pampeana y el “interior” extrapampeano

Las provincias, los departamentos y los municipios. La construcción de los ambientes a través del tiempo

Eje Temático 2: La diversidad natural en el territorio

El relieve: La cordillera de los Andes; las sierras pampeanas; la meseta misionera y patagónica. La llanura chaco-pampeana.

Las Ecorregiones: La relación clima-relieve-temperatura.

Los ambientes al sur y al norte del Río Colorado

Los ambientes de las áreas cálidas: ecorregiones y problemáticas.

Estudios de caso: la conservación del medio natural: el Parque nacional Iguazú. La deforestación en la selva de yungas; Estudio de caso: El impacto de las grandes obras de infraestructura. Yaciretá Apipé. Sus

consecuencias sociales y ambientales. La deforestación en el parque chaqueño y el avance de la soja
Los ambientes de las áreas templadas: ecorregiones y problemáticas. Estudio de caso: la soja, el uso intensivo del suelo agrícola y su deterioro; Estudio de caso: Los asentamientos en los oasis cuyanos y serranos.
Los ambientes de las áreas frías y de montaña: ecorregiones y problemáticas. Estudio de caso: Los asentamientos de la Patagonia. La colonización galesa. Los asentamientos de las mesetas, valles, costa y cordillera. El uso el suelo. la ganadería ovina y la presión del sobrepastoreo

Eje Temático 3: La Valoración Social de los Recursos Naturales.

La valoración social del medio natural: Los recursos naturales.El concepto social de recurso natural. La relación naturaleza- cultura y sus conflictos.

Distintas formas de clasificación de los recursos naturales.

Formas de manejo de los recursos naturales: explotacionista, conservacionista, desarrollo sustentable.

El manejo de los recursos forestales:

el caso de la deforestación del quebracho

el caso de la forestación en Misiones.

El manejo de los recursos ictícolas: el caso de la sobreexplotación de la merluza.

Los recursos del subsuelo y los enclaves mineros: El caso de Bajo de la Alumbrera y el cierre de la mina de hierro Sierra Grande.

Eje Temático 4: Desastres y vulnerabilidad

Los desastres de origen natural y de origen tecnológico. La vulnerabilidad social.

Estudios de caso: el problema de Dock Sud. La explosión de Río Tercero. Las Inundaciones en el litoral argentino

Estudio de caso: las inundaciones en el litoral

Los desastres de origen telúrico: los sismos. los terremotos y los volcanes.

Estudio de caso la erupción del volcán Hudson.

Los desastres de origen climático: las sudestadas y las inundaciones en la ciudad de Buenos Aires.

EVALUACIÓN

1º Permanente o de proceso.

Se tendrá en cuenta:

- la disposición ante la tarea,
- participación pertinente y reflexiva,
- la resolución de los trabajos prácticos,
- la producción en taller,
- la expresión oral y escrita.

2º De producto: Esta consiste en evaluaciones escritas integradoras de las unidades.

- Los criterios de evaluación considerados son :
- ubicación espacial y temporal,
- elaboración de hipótesis
- relación de conceptos,
- capacidad de resolver estudios de caso,

- transposición de la información a nuevas situaciones problemáticas,
- fundamentación personal crítica y reflexiva.

BIBLIOGRAFÍA DEL PROFESOR

- BRAILOSIVSKY, A. Memoria verde. Buenos Aires. Editorial Sudamericana. 1991
- ROFMAN A. Y ROMERO A. ; Sistema socioeconómico y estructura regional de la República Argentina. Buenos Aires. Amorrortu. 1999
- MANZANAL, M. "La cuestión regional en la Argentina de fin de siglo. En. Realidad Económica N° 166. Buenos Aires. Instituto Argentino para el Desarrollo Económico (IADE). 1999
- CHIOZZA, E. (directora). Atlas Total de la República Argentina. Buenos Aires. CEAL. 1984.
- REBORATTI (1999) Ambiente y Sociedad. Conceptos y relaciones. Ariel
- DAMIN, R. (2002) Temas Ambientales en el Aula. Editorial Paidós
- MUCHNIK, D. "El ilusorio federalismo argentino" en Revista Le Monde Diplomatique- el dipló. Año IV N° 46. Buenos Aires. Capital Intelectual S.A. 2001
- BERTONATTI, C. (2000) La Situación Ambiental de Argentina. Fundación Vida Silvestre Argentina.

BIBLIOGRAFÍA DEL ALUMNO

-
- BARROS, C. Geografía de la Argentina. Buenos Aires. Editorial Estrada. 2001.
- BACHMAN, L Geografía Polimodal. Buenos Aires. Editorial Longseller 2002.
- Grupo Clarín. Anuario Estadístico Clarín 1996/1997 y 1999/2000.
- INDEC. Anuario Estadístico 1998.
- Diarios La Nación, Página 12, Clarín. Artículos varios

ANEXO VII

Programa de cuarto año Escuela de Enseñanza Media N° 2. D.F. Sarmiento. Profesora G.P. Año 2005

PLANIFICACIÓN ANUAL DE LA ASIGNATURA: GEOGRAFÍA.

Curso: .4º Bachillerato (Turno Noche)

Expectativas de Logros:

Reconocimiento de los elementos constitutivos del espacio geográfico.

Aplicación de los procedimientos fundamentales de la geografía: localización, comparación, distribución, escalas de análisis, síntesis.

Relación entre conceptos.

Lectura, interpretación y uso correcto del material cartográfico.

Aplicación de vocabulario específico de la asignatura.

Contenidos Actitudinales:

Desarrollo personal:

Acompañamiento de las clases

Participación y comportamiento acorde

Actitud responsable frente a las consignas dadas

Gusto por la indagación y búsqueda de respuestas a problemáticas que se presentan en la tarea

Interés por lo desconocido

Desarrollo sociocomunitario:

Actitudes solidarias y rechazo de actitudes discriminatorias

Compromiso con los objetivos escolares

Respeto y consideración por los bienes comunes de la humanidad

Sensibilidad ante las necesidades humanas e interés por el mejoramiento de las condiciones sociales

Aprecio por el cuidado y uso racional de los recursos naturales

Valoración de la desigualdad regional del país

Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico:

Buena predisposición para la investigación y desarrollo del programa

Interés por el reconocimiento de procesos sociales y políticos complejos

Posición crítica y reflexiva frente a la heterogeneidad de la Argentina actual

Interés por la variable ambiental en un mundo complejo

Interés por reconocer la fundamentación de las distintas posturas frente a los grandes debates actuales

Desarrollo del pensamiento crítico y responsable frente a los problemas ambientales y sociales

Postura crítica frente a la deuda externa

Desarrollo de la comunicación y de la expresión:

Mejoramiento de la expresión oral y escrita

Formalidad en la presentación de los trabajos

Actividades: Trabajo final Interdisciplinario

Las propuestas son:

- El perfil exportador de la Argentina y sus regiones, con Informática
- El caso de una explotación minera en el oeste de Chubut, con Psicología
- Pobreza y Salud, con Biología

Será grupal y para su calificación se tendrá en cuenta:

- las pautas metodológicas aplicadas,
- el cumplimiento en las fechas de entrega,
- la calidad de la información específica

Criterios y tipos de evaluación:

Oral y escrita, grupal y/o individual

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos:

- Localización, identificación e interrelación de los elementos constituyentes del espacio geográfico.
 - Reconocimiento de las semejanzas y diferencias que caracterizan el marco físico de las regiones geográficas de la Argentina.
 - Uso correcto del vocabulario específico y del material cartográfico.

Bibliografía:

-Del docente:

Roccaatagliata, J. Coordinador - Geografía Económica Argentina. Temas. Ed. El Ateneo, Bs. As., 1997

IADE – Revista Realidad Económica, diversos números – Buenos Aires

INDEC – Anuario Estadístico 2004

INDEC- Informes de prensa, 2005

Diversos sitios de información de actualidad nacional y regional.

-Del alumno:

Echeverría, M. y Capuz, S – Geografía. La Argentina y el MERCOSUR – Ed. AZ – Buenos Aires, 2000

Bertoncello, Rodolfo (supervisor) - Geografía Temas de la Argentina Actual - Polimodal - Editorial Santillana - Buenos Aires, 1999

Diversos textos, artículos periodísticos, estadísticas, mapas y/o gráficos trabajados en el aula.

Bachmann, L y otros – Sociedades, recursos naturales y ambientes en la Argentina – Ed Longseller

Unidad Didáctica	Objetivos	Contenidos Conceptuales	Contenidos Procedimentales	Hs. Cátedra
Localización geográfica y jerarquización espacial del Estado	<p>Conocer la división político-administrativa del país y sus distintos alcances.</p> <p>Valorar las potencialidades y debilidades resultantes de sus elementos de localización y distribución</p> <p>Conocer y justificar la importancia del Mar Argentino.</p> <p>Reconocer el desequilibrio territorial del país y la conformación del espacio regional.</p>	<p>El estado y el territorio, sus atributos: límites, superficie, situación y posición geográficas. División jurídico-administrativa en sus distintos órdenes, criterios e importancia.</p> <p>Sistema urbano, jerarquías. La gestión local en el marco de la globalización.</p> <p>La división regional del país, criterios.</p>	<p>Observación del mapa como medio de extracción de información.</p> <p>Aplicación de contenidos adquiridos en años anteriores.</p> <p>Práctica de la observación directa de los estados del tiempo.</p> <p>Lectura e interpretación de mapas</p>	20
Los ambientes y los problemas ambientales	<p>Reconocer los elementos que conforman los distintos ambientes.</p> <p>Identificar la multiplicidad de actores sociales intervinientes en las problemáticas ambientales.</p> <p>Reconocer a los problemas ambientales como complejos y multicausales.</p> <p>Valorar el potencial forestal y el manejo que se hace de él.</p> <p>Valorar la importancia económica y social de los cursos de agua y el manejo que hace el hombre de las cuencas hídricas.</p>	<p>La distribución de los relieves y el comportamiento hídrico.</p> <p>El régimen y distribución de los vientos y las precipitaciones.</p> <p>La valoración de los recursos naturales.</p> <p>Problemas ambientales, actores sociales y racionalidades. Estudios de caso: el deterioro del suelo y la producción agropecuaria en la Pampa, las inundaciones y la desertificación.</p>	<p>Interpretación de los datos meteorológicos de los periódicos.</p> <p>Identificación de interrelaciones entre distintos fenómenos y/o procesos.</p> <p>Lectura, interpretación y elaboración de gráficos, diagramas y redes conceptuales. Comparación y evaluación de información social, económica y ambiental.</p>	20
El impacto territorial y	<p>Conocer las características del poblamiento del territorio.</p> <p>Reconocer causas y consecuencias de la</p>	<p>Evolución del crecimiento de la población.</p> <p>Los modelos económicos y su impacto territorial y social.</p> <p>Las desigualdades sociodemográficas,</p>	<p>Análisis de artículos periodísticos.</p> <p>Confección de gráficos</p> <p>Análisis e interpretación de</p>	24

<p>social de los modelos económicos</p>	<p>actual distribución de la población. Evaluar las condiciones socioambientales del espacio que habitamos</p>	<p>pobreza y empleo actuales. El mapa social de la Ciudad de Buenos Aires.</p>	<p>datos estadísticos. Comunicación de resultados. Interpretación de textos y elaboración de esquemas síntesis</p>	
<p>El potencial productivo-ambiental de las regiones geográficas</p>	<p>Justificar las actividades económicas de cada región en relación con su potencial natural y social. Reconocer las problemáticas ambientales de cada región. Reconocer el papel de los actores sociales dentro de los circuitos productivos.</p>	<p><i>Patagonia:</i> distribución de la población, causas. Subregiones, contrastes. Circuito ovino-lanero. Recursos mineros, circuito del petróleo. Auge turístico, recursos y problemas, parques nacionales. Producción agrícola, características. <i>Cuyo:</i> distribución de los relieves y condiciones climáticas, consecuencias hídricas. Concepto de riesgo, catástrofe y vulnerabilidad. Importancia del agua, usos. Circuito vitivinícola. Recursos mineros, uranio. Integración al Mercosur, pasos. <i>Noroeste:</i> subregiones, diferencias. Ecorregiones, corredor biológico, deforestación y expansión de la frontera agraria, pérdida de biodiversidad. Gestión participativa. Circuito de la caña de azúcar. Asentamiento de la población. Integración al Mercosur, corredor bioceánico. Explotación minera, enclaves.</p>	<p>Recopilación de datos estadísticos. Cuadros comparativos Elaboración mapas temáticos Lectura y análisis de datos macroeconómicos. Lectura e interpretación de mapas temáticos.</p>	<p>35</p>

ANEXO VIII

Transcripción de clases. Profesor A

Colegio Hull Cordel. 4to año Bachillerato.

12 alumnos

Día 3-10-2005. Horario: 14:55 a 16:15

Profesor-Les presento a Victoria, una amiga mía que está haciendo una investigación y no viene a observarlos a ustedes sino a mi, lo que está observando es más lo que estamos viendo, los temas que estamos trabajando, eso es lo que ella está investigando. Así que nada, hagan lo mismo de siempre. La vez anterior habíamos visto el mapa de Dock Sud, el mapa que esta en la página 99 del libro de texto. Habíamos llegado a una pequeña conclusión que tenía que ver con densidad de población y depósitos químicos, ¿Recuerdan algo de eso?

Alumno 1- Si, lo de las enfermedades.

Profesor- Bien. Hasta ahora lo que habíamos visto es una relación entre cantidad de población y mayor peligro. Hasta ahora lo que habíamos empezado a trabajar tiene que ver con una palabra que se llama riesgo. Esto se relaciona con el mapa que habíamos visto, donde la mayor densidad de población se ubica cerca de depósitos químicos y eso lo habíamos empezado a aproximar a una palabra que es “riesgo” y que es lo que vamos a ir trabajando hoy. Les traje esto [muestra un artículo periodístico] que es para que analicen entre dos personas. Es un artículo que salió en Página/12 que dice: “El Riesgo existe y está en el Docke”. El Docke es Dock Sud.

Alumno 2- Si tienen un equipo de fútbol también. Al equipo de fútbol de ahí le dicen “el Doque”

Profesor- ¿Alguien quiere leer?

Alumno 3- *“El Polo Petroquímico de Dock Sud genera el 5% del PBI de la Provincia de Buenos Aires. Es uno de los sectores que concentran 25 industrias de alto riesgo, desde poderosas petroleras como Shell o Dapsa, plantas de tratamiento químico como Metanol y los hornos de residuos peligrosos de Trieco. Esa misma zona convive con Villa Inflamable, un barrio donde unas cuatro mil personas viven sobre una bomba. Página 12 tuvo acceso a las conclusiones del primer estudio epidemiológico y ambiental sobre los niveles de contaminación en la zona. Los resultados son escalofriantes: la mitad de los chicos entre 7 y 11 años examinados están contaminado y el riesgo por niveles de plomo en sangre superiores a los tolerados...”*

Profesor- ¿Saben por qué pueden tener nivel de plomo en sangre?. Porque ahí hay destilerías y éstas al largar al aire todo eso... ¿saben lo que hace una destilería de petróleo? Le traen el petróleo crudo y lo transforman en nafta [gasolina] y otros derivados. Al transformarlo se genera una combustión, se tira plomo y muchas otras substancias. También se arrojan los fenoles. No sé si lo escucharon antes, es

un término químico. Muchos chicos tienen alto contenido de plomo y de fenoles en la sangre. Con el tiempo, causan enfermedades como leucemia. De hecho, yo en una época trabajé en esta zona.

Alumno 4- ¿Cómo llegan los niveles de plomo a la sangre?

Profesor- Tiene que ser un lugar en donde te encuentres expuesto a eso continuamente. El tema es que yo cuando trabajaba en esa zona, estuve un año, llegaba a la escuela, en el secundario, y los pibes no estaban. Se habían suspendido las clases. Porque habían muchos escapes de gas o de humo y los mandaban a todos al hospital clínico. Hay muchas personas que tienen problemas de respiración. Están entonces comprando continuamente esos medicamentos, inhaladores, tienen mucha mucosidad. Son cosas que los hospitales públicos no los caracterizan como resultantes de la contaminación. Ahora vamos a seguir con que son problemas bronco- respiratorios. Hasta ahora no se hizo ningún estudio serio como para determinar que todos estos miles de pibes que tienen problemas de salud tiene que ver con la industria tal. Como tienen el 5% del PBI provincial, porque para la Municipalidad de Avellaneda cerrar esto, ¿qué significaría?, ¿qué significa hoy día para Avellaneda y para la Provincia de Buenos Aires. Significaría “trabajo”, “progreso”. Hay que ver desde qué punto de vista se dice progreso, si es para las empresas y el municipio o es para la gente. ¿Podés seguir leyendo?

Alumno 3- *“La presencia de hidrocarburos en el aire es 8 veces más alta que en La Boca: Villa Inflamable respira durante todo el día, todos los días, 15 gases distintos que pueden ser cancerígenos. Además se encontró arsénico en el suelo y cromo en cantidades considerables.....”*

Profesor- De hecho, la gente que vive en la Villa Inflamable en una época quiso hacer una huerta orgánica y no pudieron porque todo el suelo está contaminado. En esta zona es muy común que ocurran lluvias ácida. Es decir, los gases suben a la atmósfera, se mezclan con el vapor de agua de las nubes, y cuando llueve es una lluvia que se asemejaría a la acidez del limón. Es una lluvia que irrita la piel. No puede haber huerta orgánica ni nada. Seguí leyendo.

Alumno 3- *“La comuna de Avellaneda acaba de presentar una denuncia penal frente al tribunal de Lomas e Zamora para que investigue el origen de alguna de esas sustancias. No descartan que los desechos del plomo se descarguen de forma ilegal. Se anunciará hoy junto con los resultados del estudio”*

Profesor- Ahora vamos a esta fotocopia [Actividades de integración: Dock Sud] vamos a donde dice Anexo 1, lecturas. Dice [comienza a leer]: *“Sin la lucha contra la contaminación por de los vecinos organizados, que empezó el 27 de junio de 1984, se habrían multiplicado los abusos de las industrias. Aquella noche se incendió el buque Perito Moreno de YPF, con capacidad de carga 19 mil toneladas de crudo. El fuego no sólo provocó la muerte de 8 de los 15 integrantes de la embarcación, sino que puso en peligro a todo el Docke a raíz de los 11 días que demoró en extinguirse. Jorge Hiquis recuerda que le extrañaba que los bomberos no apuntaran con sus mangueras hacia el barco, sino que lo*

hicieran contra los tanques de gas que se encontraban en las cercanías. Mucho después supimos que si los tanques se recalentaban explotaba todo.”

No tiraban al barco, ¿vieron? Bueno, ahora vamos a ver el video y a ver que, si explota uno de esos tanques, parece que explotarían todos en cadena y ocasionarían una explosión de mas o menos un kilómetro. Traje esta imagen-ahora se las voy a hacer pasar- Van a ver que lo blanco son los tanques de gas, este sería todo lo que esta acá. La explosión arrasaría todo esto más algo de zona sur de la Ciudad de Buenos Aires. Una explosión en cadena. [El profesor va localizando en la imagen satelital. Luego los alumnos se van pasando la imagen para observar más detenidamente lo que el profesor está explicando]

[Los alumnos preguntan por Chernobyl mientras observan la imagen]

Profesor- La diferencia con Chernobyl es que fue un escape nuclear, un escape radioactivo, de radiación. Si esto explota se lleva todo lo que es inflamable con todos los barrios de alrededor. Villa Inflamable tiene ese nombre por esa razón. Estaban excavando una vez con palancas mecánicas y cuando cavaban se dieron cuenta de que de los caños salían chispas, porque los caños están ahí nomás del suelo. Seguimos con la lectura.

Alumno- Más abajo dice: *“Por debajo de esa calle... hay cientos de calle que comunican a las destilerías entre sí, sin aprobación municipal, puntualizo Osvaldo Ramírez, quien admite que la lucha se quebró cuando la empresa les dio 10.000 pesos a los vecinos para que permitieran la instalación.”*....

Alumna - Que quiere decir, ¿que debajo de toda la Villa Inflamable hay caños que comunican a todas las industrias petroquímicas?

Profesor- Sí, y una alteración en eso hace que toda la Villa explote y termine en el Río de La Plata. Vamos a analizar justamente como se va construyendo el riesgo en esta zona, porque justamente esta es una de las razones. Luego se les suman otras que verán en la película. Por ejemplo, pasan cables eléctricos de las torres de alta tensión hacia Ciudad de Buenos Aires. Entonces tienen en la zona: cables de alta tensión, gases tóxicos en la zona, zonas inflamables, son un montón de factores que van generando cada vez mayor riesgo y esto a su vez: si algún día llega a pasar algo la catástrofe va a ser mucho mayor. Vamos a analizar esto junto a la explosión de Río Tercero. Van a hacer 5 o 10 años que pasó, ya no me acuerdo. Se cree que fue algo provocado, el tema es que podría haber sido una catástrofe mucho mayor.

[El profesor pone el video]

Profesor- Vamos a ver el video ahora. Vayan mirando esta parte.[Empieza la proyección del video, el docente va mostrando en la pantalla] Acá se ve Puente Pueyrredón. Acá, donde están todos los *containers* ya es el puerto de Dock Sud. Grúas, balcones. Acá están los barcos, fíjense las torres de alta tensión. Esos son los cables a los que nos referimos. Eso es YPF. A esos se les tiraba agua porque tienen gas adentro, gas metano.

Esas son destilerías [señala en la pantalla de TV]. Esos son los canales que aportan agua al Riachuelo. Bueno, vayan observando las características del lugar y que es lo que dice esta persona.

Vayan pensando las condiciones de vida de esta población, si hay pobreza, indigencia, NBI, vivienda.

[Sigue el video documental, los alumnos hacen comentarios entre ellos o al profesor, toman apuntes en sus carpetas. Al finalizar el video y el profesor retoma el diálogo con los alumnos]

Profesor- ¿Con que cuestiones que ya vimos relacionarían lo que dice el papá de "el negro" [el joven protagonista del documental] al final de la película? Relacionemos las cosas que vimos la semana pasada y con lo que dice el trabajador al final de la película. El tema de otros planetas.

Alumno- Él dice que la gente se va a terminar yendo a otro lado.

Profesor A lo que se refiere es a que la gente va a terminar destruyendo el planeta. En relación justamente con los conceptos que vimos en la última Unidad. ¿Cómo podemos relacionar al área de Villa Inflamable, como viven sus moradores y su contexto?. [los alumnos preguntan si es con segregación] ¿Con que podemos relacionar todo lo que pasa con esta gran población, con qué elemento vinculado a la ciudad? Recién lo dijeron. Segregación. Justamente acá estamos viendo un ejemplo clásico de segregación urbana pero mas allá del tema de los servicios acá hay también mucho con respecto a otras condiciones que siguen aumentando el deterioro de esta gente. ¿Qué otro problema o riesgo hay además de la hipotética explosión del lugar?

Alumno 1- El agua.

Profesor- El agua. Su contaminación, ¿Qué mas?

Alumno 2-Inundaciones.

Profesor- Claro. Tienen entonces como un triple riesgo. El agua contaminada en sí, las inundaciones y el aire. Si se fijan en la fotocopia que les di tenemos la "caracterización del área problema". Arriba tenemos unas preguntas. *¿Qué características vistas en la Unidad 2, de población y de condiciones de vida tiene la familia de "El Negro" en Dock Sud?* [los alumnos responden todos juntos] ¿Qué otras cosas más? Con respecto al NBI. Agua potable no hay. Ya con dos o tres cosas podemos caracterizar al hogar como de Necesidad Básicas Insatisfechas. Después, con respecto a la gente. A la larga la gente toma de las napas agua contaminada. ¿Qué más?. Su trabajo. Informal. Fíjense todas las características que podemos sacar de esto. Con respecto a pobreza- indigencia. Están por debajo de la Línea de Pobreza (LP). Habría que indagar más si están en indigencia.

Alumno 3- No, ellos la comida la tienen

Profesor- De repente son pobres pero para comer tienen huevos, chanchos, más o menos sañan. Hay que ver igual qué es lo que comen, porque si los animales se crían en la zona, los pastos, lo que comen los chanchos debe ser bastante tóxico.

Alumno 4- Los chanchos comen basura.

Profesor- Sí, tienen estómagos que pueden procesar casi cualquier cosa. Si les dan alimentos que están contaminados, lo van acumulando en las grasas. Entonces cuando estas comiendo a ese bicho estás ingresando contaminantes a tu organismo. Si bien estas personas pueden comer, hay que ver qué comen y cómo les afecta eso. Están expuestos a enfermedades como el cáncer y a enfermedades respiratorias. Todos tienen asma. Cuando yo trabajaba en esa escuela secundaria de la zona les dábamos frasquitos con distintos olores para ver si identificaban cuáles eran los de la zona. Una de las maestras dijo - “No van a distinguir la acetona del alcohol porque ya están tan acostumbrados a sentir esos olores tan fuertes que perdieron toda sensibilidad con el olfato”. Y sí, para ellos era lo mismo, ellos ya no lo sienten directamente, ya nacen con eso.

[El profesor vuelve a la guía de preguntas y continúa explicando las consignas de la guía] La pregunta dos de la guía es eso: *¿Cuáles son los riesgos que debe enfrentar El Negro y su familia en el lugar en donde viven?*. Otra. *“¿Qué tipo de vulnerabilidades identifican en la película y por qué?”*. A partir de eso vamos a esta fotocopia que está acá. Vamos a ver que significa “vulnerabilidad”. [Reparte una fotocopia tomada de un texto de Jorge Hardoy y Sergio Federoviesky en el que se presenta una tipificación de la vulnerabilidad] Leamos este párrafo.

Alumno 3- *“La vulnerabilidad está relacionada con las condiciones de seguridad con las que afronte el evento, en otras palabras la vulnerabilidad determina la intensidad de los daños que produce la ocurrencia de un fenómeno en la comunidad”*

Profesor- Estamos hablando de que la palabra vulnerabilidad hay que relacionarla con desprotección. Desprotección ante un determinado evento. Hay personas que van a ser más vulnerables que otras según determinadas características. Puede ser una inundación, una explosión, lo que sea. Pasemos a la tipificación [muestra esos párrafos en la fotocopia y comienza a leer] *“La vulnerabilidad se puede identificar desde diversos puntos y esto nos lleva a establecer los siguientes tipos: Vulnerabilidad física: Nos referimos con esto a la localización y deficiencias en las estructuras físicas de los asentamientos humanos”* ¿Esto se ve en la película?

Alumnos- Sí.

Profesor- Entonces estamos viendo una serie de situaciones, todo lo que tiene que ver con las viviendas por ejemplo, que hacen a la vulnerabilidad. Vulnerabilidad Económica. Vulnerabilidad Social. Vulnerabilidad Ecológica. Vulnerabilidad Política. Vulnerabilidad Ideológica y Cultural y Vulnerabilidad Tecnológica. Esto lo van a resolver ustedes con la fotocopia. A partir de eso tenemos en la pregunta 4: *“¿Por qué se puede afirmar que la población de Dock Sud vive bajo riesgo ambiental?”*. Luego, *“¿Qué relación podés encontrar entre pobreza y vulnerabilidad?”*.

Abajo de todo está el texto: “*Caracterización del área problema*”. Es un texto breve en donde hay un poco de todo lo que vimos en la película, pero explicado a fondo. Y al final hay una pregunta. “*A partir de las descripciones que se realizan, ¿Cuáles se pueden relacionar con la construcción del riesgo y cuales son los impedimentos para resolver el tema del riesgo en Dock Sud?*” Acá tienen la descripción de determinados hechos y ustedes tienen que pensar cuáles se relacionan con el riesgo, cuales van generando más riesgo en su población. Qué obstáculos hay para disminuir el riesgo y solucionar este problema. Lo leen ahora y para el viernes me lo traen. Primero busquen, subrayen y para la semana que viene me lo traen escrito. Ahora subrayen qué cosas van generando riesgo en la zona de lo que se detalla ahí.

[El profesor da unos minutos para que lean, luego comienzan a realizar una puesta en común]

Profesor –Bueno, nos queda poco tiempo, así que vamos a ir viendo qué subrayaron del texto

Alumna- Toman el agua del río con 38 kilogramos de plomo

Profesor -Ahí tenemos la mala calidad del agua. Vos especialmente te estás refiriendo a la contaminación del agua y del aire. ¿Ustedes chicas?

Alumna- Relleno sanitario.

Profesor- Se filtra la napa y puede tener dos consecuencias. Si está mal hecho, está el tema de las ratas y todas esas cosas. Después, toda la filtración se puede ir a las napas y un tercer factor es el gas que emanan estos rellenos. En Villa Dominico hay un relleno que se tenía que cerrar y toda la gente se quejaba porque el olor era insoportable y tenían muchas enfermedades a partir del relleno sanitario. Porque la basura orgánica, al descomponerse largan gases y estos, si no hay chimeneas explotan en la tierra, la que se abre para dejar salir a esos gases. De hecho, Dock Sud como lo van a leer después acá, se empezó a formar a partir de basura. La Villa Inflamable se empezó a formar por basura, se le tiró tierra, caños, más tierra y luego se instaló la gente. Eran tierras abandonadas, por eso se formó como villa. Es un área completamente inflamable. Piensen. Hay basura fermentándose. Caños con gases, electricidad con cables de alta tensión, agua contaminada, gases en la atmósfera. El tema de los camiones que recién mencionaron. Vieron lo que paso acá en Palermo, que hubo un escape de gas?. Eso, en Dock Sud pasa todas las semanas, cada 15 días. Esos escapes son muy comunes. Pero no es un lugar al que se le preste tanta atención. El tema es que hasta ahora no haya explotado esa zona es por milagro que se evita la reacción en cadena.

Alumna- ¿Y por qué no hay control estatal?

Profesor- ¿Con qué políticas lo relacionamos? Las neoliberales [un alumno se queja del punto de vista del profesor]. Eso es lo que vamos a ver la semana que viene, el rol del Estado. Lo que pasa es que en este caso estamos viendo lo que le

conviene a la municipalidad, una de las cosas con la cual tienen agarrada a mucha gente es que si las empresas se van, se viene la pérdida de laburo [trabajo] de mucha gente que labura ahí. Pasa que para poner en funcionamiento la planta depuradora, es muy cara.

Alumna- Tendría que haber una cláusula.

Profesor- Pasa que las empresas cumplen porque la planta la tienen, pero no la ponen en funcionamiento. Tienen la planta, pero lo que falta en este caso es el control estatal.

Alumno- Coimas.

Profesor - Más allá de que puede haber coimas, está el problema de la falta de una política ambiental. Bueno seguimos la semana que viene.

Adrián Monteleone. 7/10.

Clase 2. Duración 40 minutos

[El profesor solicita las respuestas de las preguntas de la clase anterior. Repite las consignas]

Profesor- ¿Pudiste hacer algo Matías? La última consigna, la relación entre pobreza y vulnerabilidad.

Alumno- Relacionados con riesgo tenemos: Desechos químicos. Rellenos con basura, el suelo. Todos los desechos van a parar a las napas y eso lo tomaba la gente. Eso es una forma de riesgo para la gente. También habíamos visto que todo esto generaba cáncer.

Profesor- Hasta la clase pasada vimos todo eso que puede incrementar el riesgo. Ahora vamos a anotar esto, lo que entra en la construcción del riesgo. [El profesor empieza a escribir en el pizarrón, RIESGO=VULNERABILIDAD]

Alumna – ¿Son las condiciones de seguridad?

Profesor – Sí. [Agrega en el pizarrón AMENAZA, y escribe: RIESGO=VULNERABILIDAD + AMENAZA] Una es la vulnerabilidad y sus distintos tipos, se relaciona mucho con las condiciones de seguridad, de protección de la población de Villa Inflammable en Dock Sud frente a un evento desgraciado. A la vulnerabilidad le sumamos la “amenaza”. La amenaza a que pueda pasar una explosión, un escape de gas, etc. A partir de estas variables se construye el riesgo, a mayor cantidad de variables mayor va a ser el desastre de ocurrir un accidente. Vamos a ver un ejemplo ahora que ocurrió en Argentina. Fíjense en la página 97 del libro “explosión en Río Tercero”. Es sobre Río Tercero, yo tengo una nota periodística del diario Clarín sobre una marcha de 3 mil personas, es una marcha del silencio en la que piden el esclarecimiento de la explosión en la cual hubo 7

mueritos y más de 15.000 viviendas dañadas. Pese a que el lugar fue desmantelado persiste la incógnita acerca de que provocó la explosión, si fue sólo negligencia o un accidente provocado para tapar algo de proporciones no previstas. Si ustedes se fijan en el gráfico que está en la página siguiente [gráfico que está en el libro de texto sobre catástrofes] ahí se muestra como fue la explosión. Fíjense los riesgos que tenía esta ciudad. Las plantas químicas y la contaminación del río. El lugar de la explosión estaba cercano a las plantas químicas, el arsenal es el que está en el centro del gráfico, después tenemos plantas químicas en el polo petroquímico que está ahí- recuerden que trabajan con sustancias inflamables- entonces, ¿Cómo relacionarían ustedes el riesgo antes de la explosión? Miren el gráfico.

Alumno- En la población. No puede haber un arsenal ahí en el medio de todo y fábricas.

Profesor- [Comienza a dibujar un plano en el pizarrón donde localiza la fábrica y la zona residencial] Tenemos todo comprimido en un área muy reducida. Fíjense la onda expansiva. Ahí tenemos la onda expansiva, el primer círculo [lo dibuja]. Si la fábrica hubiese estado un poco más cerca, el impacto hubiese sido mucho mayor. Tendríamos reacción en cadena como en Dock Sud. Aquí hay gente que sabe que puede pasar eso. En Río Tercero la gente vivía sin saber este problema, por eso sorprendió tanto. Incorporamos ahora el concepto de catástrofe [lo escribe en el pizarrón]

Alumno- ¿Por qué no sabían?

Profesor- Sí, podían pensar “Acá está esta planta”, pero de ahí a tomar conciencia del daño que podría ocasionar esto, no. Por falta de educación, porque la fábrica ofrecía trabajo, ocupaba más mano de obra. Acá pasa lo mismo, ahí está SIDERCA, otra petroquímica, la gente es participe ...

Alumno -Tampoco le queda otra a la gente

Profesor -En Río Tercero era el arsenal, fabricaciones militares, era el que daba empleo a toda la gente y las petroquímicas también. Hay un tema social que sería una especie de barrera para entender esto. Cuando hablamos de catástrofe, ¿Qué es? Piensen en EEUU, ¿Qué es una catástrofe?

Alumno- Mucha destrucción.

Profesor- ¿A largo plazo?

Alumno- No, en poco tiempo.

Profesor -Lo que estamos viendo es que la catástrofe es un evento muy puntual y es inmediato. La diferencia entre un problema ambiental y una catástrofe es que el primero va deteriorando la salud o lo que sea, poco a poco. La catástrofe es algo que se puede dar de un momento a otro. Tenemos de dos tipos [escribe en el pizarrón: TIPOS DE CATÁSTROFE: DE ORIGEN TECNOLÓGICO, DE ORIGEN NATURAL] tenemos de origen tecnológico y natural, como Katrina.

Muchas veces están muy relacionadas una con la otra. Por ejemplo, un sismo en San Juan, eso rompe un dique y el agua inunda todo un valle. Tenemos mezclado lo tecnológico con lo natural. Tenés algo de origen natural y por estar mal ubicado un dique o una planta química. Una catástrofe de origen natural se potencia con mala planificación tecnológica. Vamos al libro, veamos qué dice en la página 97. ¿Podés leer?

Alumna: “En 1998... mas del 60% de la ciudad... más del 10% tienen problemas asmáticos... (No se escucha bien)”

Profesor- Qué es lo que leyó esta chica, si es que se entendió algo. ¿Cómo era el tema de la prevención que existía en Río Tercero?

Alumno- Había prevención, pero no habían pensado lo de la explosión.

Profesor- ¿Con que otro concepto podemos relacionarlo?

Alumno- Vulnerabilidad.

Profesor- Sí. Acá traje este suplemento del diario Clarín del domingo 2 de octubre. [Muestra dos fotos de Río Tercero, antes y después de la catástrofe]. Una característica de las catástrofes es ¿Qué pasa con la gente?. Hay pérdida de bienes materiales, sumados a la evacuación. Ojo que un problema ambiental también puede generar eso. ¿Qué diferencias tenemos entonces entre un problema ambiental y una catástrofe?. Piensen en Dock Sud. Piénsenlo antes de largarlo. [Silencio] Bueno, no se maten por contestar....

Alumno- Que el daño ambiental puede ser a largo plazo.

Profesor- Nosotros podemos entonces relacionar el problema ambiental con el riesgo.

Alumno- ¿Contaminación?.

Profesor- ¿Por qué analizamos Río Tercero y Dock Sud? Porque tenemos realidades más o menos parecidas de instalación de fábricas en centros urbanos. Es decir, lo que pasó en Río Tercero tranquilamente puede pasar en Dock Sud, que está a menos de 10 km de acá. La diferencia sería que, dentro de un problema ambiental, podemos encontrar riesgo, vulnerabilidad y amenaza. Cuando estamos en una catástrofe es cuando el hecho ya se consumó. En todos los casos vemos como la población puede estar alerta o no a este tema. Fíjense en esto, es un artículo que dice: “Buenos Aires y el riesgo latente de la desprotección ante un desastre. Faltan desde mapas hasta obras de infraestructura. Este artículo habla de que la Ciudad de Buenos Aires es muy proclive a todo tipo de desastres. Esto se conoce poco. Fíjense lo que paso el otro día con el escape de gas en Palermo. Una chispita y volaba todo. Esto tiene mucho que ver con la mala disposición de la infraestructura urbana.

Alumno- Parece que los de la construcción no fueron a revisar esos papeles que decían que el caño de gas estaba muy cerca de la superficie.

Alumna- ¿Profe, pero cuál es la diferencia?

Profesor- ¿Podés responderle vos?

Alumno - La diferencia es el hecho en sí...

Profesor - Un problema ambiental puede llegar a generar una catástrofe. Por ejemplo, todo el tema de la deforestación es un problema ambiental que afecta a la naturaleza y eso lo que acentúa es la catástrofe. Inundaciones, etc. Una teoría dice que a partir del calentamiento global hubo aumento en el nivel del agua en el Golfo de México y eso lo hizo más intenso al clima. Bueno, ya es la hora. Para el viernes que viene les pido un mapa de Argentina, tráiganlo que vamos a ver el tema de las inundaciones.

ANEXO IX

Trascripción de clase. Profesora G.P.

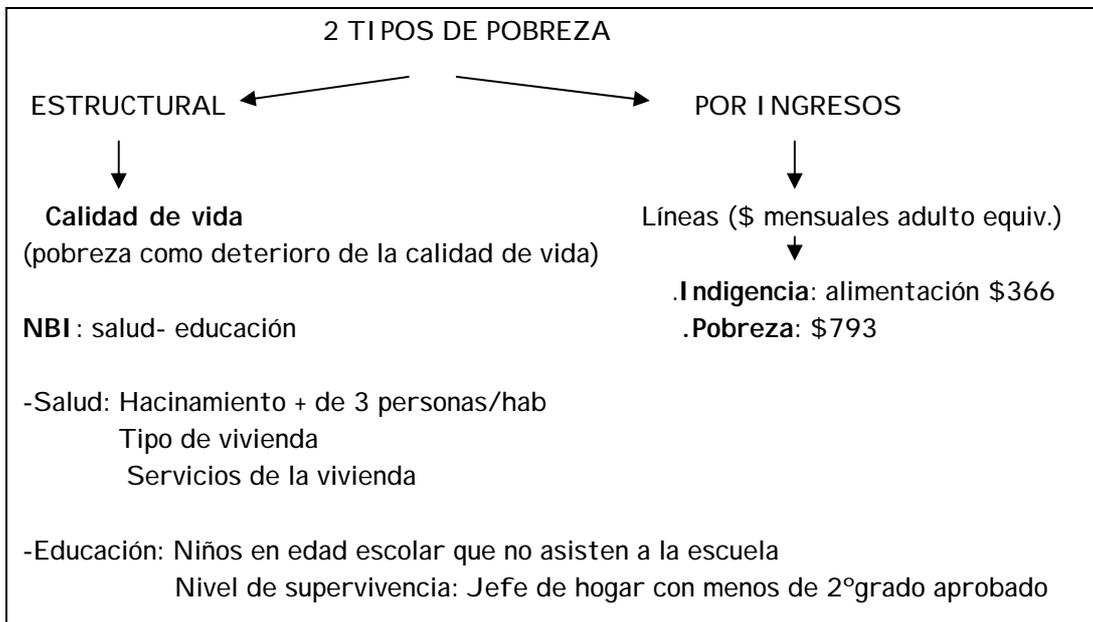
Fecha: 7 y 14 de octubre 2005

Escuela: SARMIENTO

Curso: 4º AÑO Bachillerato. Turno noche

Clase 1: 7 de octubre 2005, 20:40 hs. (duración prevista 80 minutos, duración real de la clase 40 minutos)

La profesora presenta a la investigadora. Luego pregunta si trajeron las fotocopias y muestra cuáles son. Los alumnos dicen que no las trajeron. La Profesora dice – No importa, lo explico yo. Un alumno va a ver si el kiosco de fotocopias está abierto, vuelve enseguida y avisa que ya cerró. La profesora, firma el libro de temas y seguidamente limpia el pizarrón con un papel, ya que no hay borrador, mientras aclara que esta clase va a ser más corta, porque como faltaron muchos profesores, la dirección de la Escuela ha decidido que se retiren todos antes. Luego escribe en el pizarrón el siguiente esquema, los alumnos comienzan a copiarlo en sus carpetas.



Profesora: -¿Hasta donde habíamos llegado la clase anterior? Pongan como título en sus carpetas “Impacto social del modelo económico” [anota esto en el pizarrón] ¿Cuál sería el mayor problema social de nuestro país?

Alumno: - La pobreza

Profesora- Sí, hoy vamos a ver el tema de la pobreza. En realidad de qué estamos hablando, y de qué tipo de pobreza. Vemos las diferencias que hay, y después abrimos la discusión. Profesora -Entonces, como vemos [muestra el pizarrón] aquí hay dos tipos de pobreza. Podemos reconocer, por una parte, una que viene de tiempo atrás. Y que por eso también se la asocia al modelo económico industrial y se la llama “pobreza estructural.” Algo estructural quiere decir algo que viene desde hace mucho tiempo. Algo característico, algo que ya se ha instalado como realidad. Esta pobreza que se ha instalado en la Argentina desde décadas atrás, viene desde los tiempos de industrialización que nosotros vimos hasta la clase pasada.

Lo que yo les quería mostrar en este cuadro [se refiere al cuadro que escribió en el pizarrón] lo que intento mostrar es que pobreza es un descenso de la calidad de vida. Esto último es muy difícil de medir, porque está muy impregnada de valores culturales. Cuando uno dice pobreza, dice carencia, pero la carencia de nosotros, las expectativas y los patrones culturales son distintos que las de los habitantes del continente africano. Si hay algo difícil de medir es la pobreza, y por tanto el concepto de calidad de vida. Pero, nadie debe tomar decisiones acerca de nada de manera arbitraria, por eso de alguna manera habría que en la Argentina pensar en las formas en que se mide la pobreza. Esto parte de crear un indicador estadístico que diga “tal cantidad de gente es pobre, en función de tales características”. Hay que ver entonces quiénes son, dónde están y cómo el Estado toma decisiones para solucionar la problemática en la medida de lo posible. El NBI es un indicador de Necesidades Básicas Insatisfechas. La disminución de la calidad de vida se ve desde dos aspectos: salud y educación. Veamos los indicadores que tenemos aquí [va al esquema]. Uno es el hacinamiento. Cuando conviven más de tres personas por cuarto o habitación de la vivienda. Esto se considera estadísticamente que estamos en condición de hacinamiento. ¿Con qué se relaciona esto, esta gente conviviendo en la misma habitación?

Alumna: -La posibilidad de contagio

Profesora - Muy bien. Considera esto [lo apunta en el pizarrón] Otro aspecto es el tipo de vivienda. Tienen que ver con el tipo de construcción, los materiales de la vivienda. Por ejemplo, la categoría rancho. Piso de tierra, techo de paja. Otro aspecto son los servicios de la vivienda. También considera si hay niños en condición escolar que no van a la escuela. Obviamente que tiene que ver con los recursos, ¿no?.

Alumna- Seguramente apenas pueden juntar una moneda y prefieren dársela y que coma, antes que mandarlo a la escuela.

Profesora - Eso que vos estás diciendo viene muy bien acá [muestra el listado de componentes del indicador que escribió en el pizarrón y lo señala], tiene que ver con el nivel de supervivencia. ¿A qué se llama jefe de hogar?

Alumna- Al padre

Alumna- No, a la madre

Profesora - Desde el punto de vista estadístico es aquel que aporta más dinero para que puedan vivir todos los miembros del grupo familiar, puede ser una mujer o un hombre. Si el jefe o jefa de hogar tiene menos de segundo año de primaria aprobado, ¿Qué tipo de empleo puede conseguir? ¿Qué ingresos?

Alumna- En negro, con ingresos mínimos.

Profesora - ¿Qué pasa entonces si este hijo no puede ir a la escuela, que pasa con su futuro?

Alumna- Nada.

Profesora Y esto afecta a la calidad de vida. En función de eso se dice que el NBI es un indicador completo, porque cuenta con una serie de variables. Ahora, ¿Qué es un pobre estructural? Aquel que cumple los 5 requisitos que conforman el NBI o con que cumpla uno solo ya está?.

Alumna- Uno solo

Profesora - Muy bien, con uno solo. [Se da un breve debate de los alumnos sobre que es un pobre estructural es un indigente] Estos pobres estructurales, son pocos en la Argentina, a nivel promedio, actualmente un 20% de la población es pobre estructural, es un porcentaje no muy alto. Aunque antes era menor a eso, fue subiendo. ¿Quiénes son estos pobres?

Alumna- Los indigentes.

Profesora- Son aquellos que no pudieron incorporarse al modelo de crecimiento del país, ese modelo industrial del Estado benefactor que en el aspecto social creó los planes de vivienda. ¿Dónde se asentaban estas poblaciones? En las afueras de la ciudad, pero incluso aquí dentro ...

Alumna- Las villas miseria

Profesora –Asentamientos de emergencia, si bajo la denominación de villas miserias, barrios de emergencia. Sin embargo hoy sigue estando y creciendo esta pobreza. Esto es por la pobreza por ingresos. Acá está la línea de indigencia y la línea de pobreza, que tienen en cuenta los ingresos mensuales [muestra el esquema que escribió en el pizarrón]. Los valores de los ingresos están dados por un adulto equivalente. Esto es: un varón alrededor de 30-40 años, ni muy gordo, ni muy flaco... ¿Leyeron los diarios?, a ver piensen ustedes, cuánto les parecería a ustedes, sacando sus propios cálculos, que necesitaría para vivir un hogar tipo de 4 personas.

Alumna 1- 100 pesos [27,8 euros]

Alumna 2 – No, 1000 pesos [278 euros].

[Los alumnos discuten entre ellos por el monto]

Profesora - Para no ser pobre

Alumna -500 [139 euros]

Profesora- Es alimentación, vestimenta, hay que llevar a los chicos a la escuela. Educación. Hay que ir a trabajar, transporte. ¿Cuáles son los ingresos mensuales sólo para alimentación?

Alumna- Yo diría que 450 [125 euros]

Profesora - Si una familia tiene un ingreso por persona de 165 pesos, es un hogar indigente. Un ingreso mensual de \$660 es un hogar indigente. Antes de la devaluación, en la Argentina del 1 a 1 (1 peso= 1 dólar) eran \$60 (o 70 dólares) por persona. Y ahora, \$160 por persona, con un dólar a 3 pesos, serían 53 dólares. No se olviden que antes eran dólares.

[Suenan el timbre y se termina la clase]

Clase 2: 14 de octubre 2005, 20:40 hs. (Duración de la clase 80 minutos)

Profesora - ¿Dónde quedamos la clase anterior? Bueno, recapitulamos. Estábamos viendo que tenemos una pobreza estructural, y otra por ingresos. La estructural es la que se viene arrastrando desde la época de crecimiento del modelo industrial de la Argentina. Vimos que era común que los que habían quedado por fuera del mercado laboral de ese modelo se iban asentando en zonas periféricas, en barrios marginales, llamados villa miseria y que esa era una manera de poder reconocer a los pobres, porque estaban en la villa. La instalación de este nuevo modelo global que nos impactó, actúa sobre cualquier tipo de persona, sobre cualquier estrato social. Si ustedes fuesen el Ministro de Trabajo y quisieran tomar alguna medida para erradicar la pobreza estructural, ¿Cómo lo harían?

Alumna- Creando trabajo.

Profesora - ¿Solamente creando trabajo?

Alumna –Capacitándolos primero

Profesora - También tenemos el problema de la falta de vivienda, hay que construir. También necesitaríamos que ningún padre tenga sólo hasta segundo grado de primaria aprobado. Si estas son las características del pobre estructural que define el NBI, parecería que está todo resuelto con esas medidas. Si el pobre es el que tiene estas características (*muestra el listado de componentes del indicador*

que anotó en el pizarrón), entonces atiendo estas necesidades como política de Estado ya está Ahora, como Ministro, sólo con las políticas de vivienda, ¿soluciona la pobreza por ingreso?

Alumna- No.

Profesora - ¿Por qué? Si me fijo que no tenga problemas de vivienda, que el chico vaya a la escuela, que no tengan problemas de hacinamiento. Este hogar con un jefe de familia con sólo segundo grado aprobado... ¿Los únicos con problema de ingresos son los pobres que no tienen educación?, ¿Así se soluciona la pobreza?

Alumnas- No.

Profesora - Las medidas en la toma de decisiones en función de eliminar la pobreza no pueden privilegiar una pobreza sobre la otra, tiene que ver también con que se necesita una reactivación productiva y una redistribución del ingreso. Para ello hay que considerar los factores económicos que han incidido en la situación actual. Si se quiere eliminar la pobreza estructural como política de Estado tengo que crear viviendas, hospitales, educación gratuita y obligatoria. Las medidas que se tomen desde el Estado son distintas para cada uno de los tipos de pobreza. ¿Los pobres por ingreso, son los pobres que no tienen educación?. Estos son los nuevos pobres. Nuevos porque no son estructurales, tienen vivienda. ¿Quiénes engrosaron la nueva pobreza? Es la clase media, que supo crecer en un modelo de ascenso social. Mi hijo el ingeniero, el doctor, habrán escuchado esa frase. Eso pasaba porque el hijo superaba el escalón social del padre. ¿Hoy que pasa?, me entero que la pérdida de empleo y de su calidad le puede pasar a un ejecutivo o a uno que no tenía trabajo, de la clase media. No es lo mismo una pobreza que la otra. Tiene que ver con esto que se está formando en la Argentina, la pobreza por ingreso, no la estructural que viene de tiempo atrás.

[La profesora escribe en el pizarrón el siguiente cuadro:]

		NBI	
		SI	NO
I N G R E S O S	SI	Pobres estructurales y pobres por ingreso	Nuevos pobres
	NO	Sólo pobres estructurales	No pobres

Profesora -Por ingresos, veamos quien es pobre y no es pobre. Pobres por NBI y pobres por Ingresos. ¿Quiénes son los nuevos pobres? quienes tienen trabajo, pero, por las condiciones socio- económicas, sus bajos ingresos, no pueden sostener todo aquello que supieron conseguir. Acá qué son [muestra en el cuadro que hizo en el pizarrón la celda “pobres por ingreso”], son solo pobres por ingreso.

Esta situación de acá, [muestra el cuadro que hizo en el pizarrón la celda “sólo pobres estructurales”] es mas curiosa, ya que como no son pobres por ingresos, no están afectados por las condiciones de desempleo, pero sin embargo tienen las condiciones estructurales, siguen viviendo en áreas con carencias de barrio, vivienda, o de educación. Es curioso porque si alguien consigue trabajo- condición para no ser pobre estructural- mucha gente se agregó acá [muestra la celda “pobres estructurales y pobres por ingreso”] El pobre estructural es aquel que cubre uno de los 5 requisitos de NBI, el pobre por ingreso es estadísticamente diferente al pobre estructural.

[La clase se interrumpe. Entra una de las secretarias de la escuela acompañada de un señor que representa a una ONG y le dice a la profesora que tiene autorización de la Dirección para hablar con los alumnos. Se retira la Secretaria y el hombre comienza a hablar sobre las tareas que desarrollan para ayudar a los chicos de la calle. Los alumnos escuchan atentamente, una alumna le pregunta dónde queda el Hogar. Al final de su extenso discurso, el hombre solicita colaboración -“unas monedas, lo que puedan”. Algunos alumnos le dan dinero, otros se disculpan porque no tienen. Luego de recaudar el dinero, agradece, saluda y se retira]

Profesora - Bueno, ahora vamos a pasar al tema del empleo. Cuando uno ve en el diario, ¿Qué tema nos impacta más? [Escribe en el pizarrón “Referentes”]

Alumna- Algún tema de empleo, de trabajo.

Alumna- Hay mucha oferta.

Profesora - ¿Hay oferta?. Dicen que “aumentó la tasa de desempleo y que sé yo”. ¿De quien están hablando?. De poblaciones activas. ¿Qué quiere decir “población económicamente activa”? [Silencio] ¿Trabajás? [pregunta a un alumno]

Alumno- No

Profesora - ¿Vos?

Alumna- Cuido a mi hermanito

Profesora - ¿Vos?

Alumna- No. Porque no encuentro.

Profesora - ¿Y vos?

Alumna- Tampoco encuentro

[La profesora escribe en el pizarrón: PEA= trabajan + buscan trabajo]

Profesora - Porque si no trabaja y si no busca trabajo no es “económicamente activo”. En la Argentina el 12% de la población es desocupada. No es ella [señala a la alumna que cuida al hermanito] que no busca trabajo. Es ella [señala a la otra alumna] que busca y que no tiene. Las tasas de desempleo pueden ser netas. Son netas cuando se las calculan sobre la población total. Son netas cuando se las calcula sobre la población que está en la Argentina calificada para trabajar. [Escribe en el pizarrón] Esto es la tasa de actividad. ¿Cómo se calcula? Ocupados, sobre población económicamente activa.. [va anotando en el pizarrón] en realidad, lo que la tasa está mostrando es, con cuanta población cuenta el país en condición de acompañar el proceso productivo, actualmente es un 48 o 49%. ¿Qué parte de la población esta dispuesta a trabajar? Aquella que trabaja y aquella que busca trabajo. Si yo digo “tasa de ocupación”. ¿Y que pongo acá? [va a su esquema del pizarrón] Esta parte de la PEA, [anota] ¿Y la parte de la PEA que forma parte de la tasa de ocupación?

Alumna- Lo mismo, los que buscan trabajo

Profesora - Muy bien, son desocupados que buscan trabajo. El que no busca no es un desocupado. ¿Cómo se dan cuenta? Porque tanto la pobreza por ingresos, como los temas de empleo en la Argentina lo determina la EPH, la Encuesta Permanente de Hogares. Se les pregunta ¿Usted trabaja? Yo puedo decir sí o no. Si digo no, puedo ser desocupado o inactivo. “¿Usted, busco trabajo en la última semana?”. Si yo digo no, cambia, porque entonces no soy desocupado. Si yo digo sí, me pregunta ¿Busco trabajo en el último mes?, ¿En el último año? Cada vez se agrega un mayor periodo de tiempo a esta pregunta, porque la crisis hace que la gente tarde más en encontrar trabajo. Ahora, si yo tengo X trabajo, me preguntan “¿Cuáles son sus ingresos?”. Y así determinan lo demás. Ahora yo puedo decir “sí trabajo”, pero igual me pueden preguntar “¿Buscó trabajo?”. Porque ha aparecido una nueva variable, una nueva modalidad aquí en la Argentina que es la subocupación. Un subocupado es aquel que trabaja pero menos tiempo. Subocupación horaria, menos de 35 horas semanales. Eso es un subocupado. ¿Por qué? Porque en términos generales los ingresos pueden generar diversos tipos de subocupados demandantes de trabajo. Es aquel que lo que percibe como ingreso no le basta para cubrir sus necesidades.

[Escribe en el pizarrón: “subocupación = 35 hs. semanales. Demandante, no le alcanzan los ingresos y busca más trabajo. No demandante.]

Docente -Esta es desocupación, desempleo abierto

[Muestra la fórmula que anotó de tasa de desocupación= desocupado /PEA].

Pero esto de ahora que es, un desempleo oculto [señala en el pizarrón: “subocupación demandante”]. Cuando en los diarios dice -“subió la tasa de ocupación en la Argentina”, lo que subió es la tasa de subocupados demandantes. Este es el subempleo oculto. ¿Qué tipo de trabajo es el que se ofrece? ¿Entienden? Esto es lo que ha subido mucho en la Argentina. Entonces hay que mirar bien qué es lo que dicen, si miden la tasa de subocupados demandantes. ¿Por qué puede

ser que no se demande empleo? O porque los ingresos que percibe le alcanzan o porque esta fuera del sistema. Son los excluidos [anota en el pizarrón], los excluidos del sistema, expulsados del mismo. Los que no demandan trabajo porque creen que no tienen posibilidad de acceder. Pueden ser por falta de educación.

Alumna- Por ahí porque no la tiene, es un tipo grande.

Profesora - Estos nuevos pobres [señala en el esquema], por ejemplo gente de muchos años en una empresa y que fue despedida por la reestructuración interna de la empresa y no pueden reintegrarse de nuevo. Entonces ¿Qué pueden hacer? El modelo impactó casi por igual en las clases bajas y medias, pero sobre todo en los niveles medios. En las clases bajas, su capital cultural era muy bajo, ahí no puede aplicarlo. La brecha social se amplió. El pobre se empobreció más, el rico, se hizo más rico. Y la clase media, lo que caracterizaba a la Argentina como modelo en toda latinoamérica alimentó al sector de menos ingresos. Esta situación también es pobreza estructural. Por eso aumentaron los asentamientos, áreas marginales, las casas tomadas. Encontré en casa algo de años anteriores, y traje unas fotocopias, no tengo para todos. Tomen para que vean ustedes a ver si se reconocen también. Vamos a leer en voz alta, pueden leer de a dos. ¿Quién lee?

Alumna- Leo yo. *“La hipótesis que subyace a este trabajo es que el mercado laboral puede visualizarse como una serie de círculos concéntricos, caracterizados por distintas unidades ocupacionales, en donde el paso de las personas de una franja a otra van imprimiendo un movimiento centrífugo, convirtiendo al mercado laboral, por analogía, en una rueda que gira en un solo sentido. Este movimiento centrífugo va expulsando hacia fuera a quienes cuentan con empleos de menor calidad. En la figura 1 hemos representado esta imagen, donde los colores corresponden a distintos grados de calidad laboral, medidos a través del ICIL (Índice de Calidad de Inserción Laboral), desde el centro -mayor calidad, mejor inserción- hacia fuera -menor calidad, menor inserción-.”*

Profesora - ¿Qué está diciendo en ese párrafo? [Silencio]

Bueno, está diciendo que en un momento el mercado laboral expulsó más afuera a aquellos con empleos de menor calidad. Los que logran quedar en el medio son pocos. Seguí.

Alumna- *“En esta rueda hay un núcleo relativamente estable que, como el ojo de la tormenta, va expandiendo su movimiento hacia la periferia y tomando cada vez mayor velocidad. En términos del mercado laboral, esto significa que cuanto más cerca se está del epicentro, mejor es la calidad laboral y menor el riesgo de desempleo y, a medida que nos alejamos hacia fuera, peor es la calidad del empleo y mayor el riesgo de desempleo”*

Profesora - Aquí está planteando una correlación entre la calidad del empleo y la posibilidad de desempleo. Seguimos.

Alumna- *“En la década los noventa varios fueron los sucesos que contribuyeron a no solo a delinear estas características del mercado sino que también fueron*

imprimiendo mayor velocidad a este dinamismo, dificultando la posibilidad de ir en sentido contrario a la rueda, es decir, de pasar de un nivel inferior a uno superior en cuanto a la calidad de la inserción laboral sobre todo en los niveles más alejados del centro. Esta situación dio lugar a la creación de planes de empleo como parte de la política social, colocando a sus beneficiarios en el nivel más extremo de esta rueda. A modo de salvavidas, contiene a los que han perdido la posibilidad de mantenerse aún dentro del último nivel del mercado laboral”.

Profesora - Lo que tenemos acá es una política de Estado para poder detener la crisis.

Alumna- *“Una de las consecuencias de esta dinámica expulsora de la PEA es un incremento de la heterogeneidad de la calidad de la inserción laboral, lo que origina una fragmentación de sus núcleos. En una situación como la actual, grupos que tenían anteriormente un mismo nivel de calidad de inserción laboral pierden homogeneidad al compartir características afines en algunos sentidos pero significativamente distintas en otros”.*

Profesora - Es lo que decíamos. ¿Si? ¿Qué entendemos por índice de calidad de inserción laboral? ¿Qué se lo que muestra este índice? [Silencio, los alumnos miran las fotocopias]

[La profesora comienza a escribir en el pizarrón: ICIL. 1. Condición (ocupado/desocupado); 2. Ingreso en \$ por hora; 3. Jubilación, obra social (seguridad social)/ Trabajo en negro; 4. La antigüedad en el empleo; 5. Beneficios sociales; 6. Duración de la jornada]

Profesora – [Mientras va anotando en el pizarrón] Ocupado o subocupado. Otro es el ingreso por hora, y el trabajo en negro. A ver, tipo de empleo. Una persona que tiene hace 20 años el mismo empleo, se supone que tiene cierta seguridad. Se supone. También los beneficios sociales. Son todos elementos del índice. Vamos a la última página [El cuadro de Evolución del Índice de Calidad de Inserción Laboral]. Veamos esto, las escalas del índice. Buena, muy buena, óptima, pésima, mala. Fíjense las columnas. El total de la PEA para 1992 era de 63.6 puntos. Si lo hacemos al 2003, ¿Subió o bajo?

Alumnos- Bajó

Docente- Bajó un 25. El total de la población que se adapta y busca trabajo empeoró su calidad laboral. ¿Se entiende? Bajó a una situación mala promedio. Ahora vamos a las filas que siguen, que están más oscuras. ¿Qué nivel fue el que más fue impactado?

Alumna- El de sin estudios

Profesora - Del 50.7 al 50.1. ¿Bajó mucho?

Alumna- No se

Profesora - Se mantuvo en su condición mala. Pero, fíjense con estudios universitarios completos, ¿Qué paso?

Alumna - Y... bajó.

Profesora - ¿Y los que tienen estudios primarios completos?

Alumnos- Mal.

Profesora - Bajó de regular a mal. Si yo hago una lectura general según el nivel de la educación, todos empeoraron su condición [los alumnos anotan en sus carpetas] Algunos más, otros menos, pero todos empeoraron. Por eso, el tener un título secundario o universitario, ¿Es una garantía de conseguir empleo? No, hoy no es garantía de nada, pero ayuda.

[Suena el timbre]

Profesora -Bueno, hoy nos han interrumpido. Yo les hago a una fotocopia, que es para la clase del viernes que viene.

[Fin de la clase]

ANEXO X

Fuentes utilizadas en clase Profesor A.



[Sociedad](#) | Viernes, 08 de Agosto de 2003

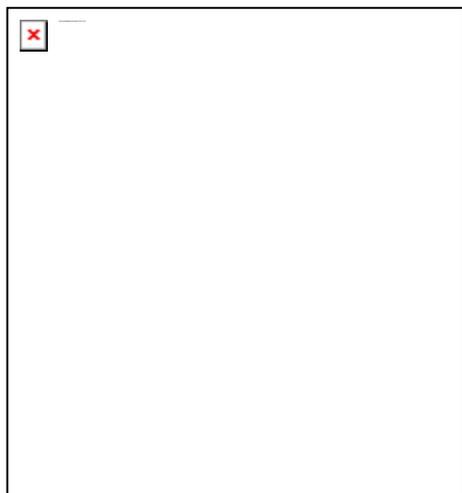
LA MITAD DE LOS CHICOS DE UNA VILLA, CONTAMINADOS CON PLOMO

El infierno existe y está en el Docke

Un estudio revela que a metros del Polo Petroquímico de Dock Sud, el 50 por ciento de los chicos tiene más plomo en la sangre que lo tolerable. En el aire se detectaron 15 gases tóxicos, algunos cancerígenos. El intendente de Avellaneda hizo una denuncia penal.

Por Alejandra Dandan

El Polo Petroquímico de Dock Sud genera el 5 por ciento del PBI de la provincia de Buenos Aires. Es uno de los sectores que concentra 25 industrias de alto riesgo, desde poderosas petroleras como Shell o Dapsa, plantas de tratamiento químico como Meranol y los hornos de residuos peligrosos de Trieco. Esa misma zona convive con Villa Inflamable, un barrio donde unas cuatro mil personas viven sobre una bomba. Página/12 tuvo acceso a las conclusiones del primer estudio epidemiológico y ambiental sobre los niveles de contaminación de la zona. Los resultados son escalofriantes: la mitad de los chicos de entre 7 y 11 años examinados están contaminados y en riesgo por niveles de plomo en sangre superiores a los tolerables. La presencia de hidrocarburos en el aire es 8 veces más alta que en La Boca: Villa Inflamable respira durante todo el día, todos los días, 15 gases distintos que pueden ser cancerígenos; además, se encontró arsénico en el suelo y cromo en cantidades considerables. La comuna de Avellaneda acaba de presentar una denuncia penal en los Tribunales de Lomas de Zamora para que se investigue el origen de algunas de esas sustancias: no descartan que las empresas usen plomo o arsénico de forma ilegal. La denuncia se



anunciará junto con los resultados del estudio, hoy, durante una conferencia de prensa.

El informe final es el resultado de cuatro meses de trabajo sobre una población de 150 chicos de entre 7 y 11 años de Villa Inflamable, en el Dock Sud. Los datos obtenidos fueron contrastados con los registrados en otra de idénticas características pero que vive en Villa Corina, una localidad ubicada a más de tres kilómetros del Docke. El trabajo de monitoreo y medición fue financiado por la Agencia de Cooperación de Japón y se extendió desde

diciembre del año pasado hasta marzo de este año, cuando se presentaron los resultados preliminares. Entre los chicos se hicieron distintos tipos de exámenes clínicos para rastrear la incidencia de un polo construido y levantado hace 80 años sobre una zona de desechos, rellenos y bañados, a poco más de tres kilómetros de la Casa de Gobierno.

Los resultados más críticos del informe son tres:

- Niveles de plomo la sangre.
- Presencia de cromo y arsénico en el suelo.
- La combinación de gases en el aire.

El Centro para Control y Prevención de Enfermedades de Estados Unidos es uno de los organismos que marca estándares a nivel internacional sobre contaminación y los niveles tolerables en la salud. De acuerdo a esos parámetros, a partir de los 10 microgramos por decilitro de sangre (ug/dL) se considera que los afectados están en riesgo. Esta es la situación de la mitad de los 150 chicos del Dock Sud. En ese universo, al 19 por ciento se les recomendó monitoreos permanentes con controles médicos y ambientales porque tienen 15 ug/dL. En tres casos, los niveles de plomo superaron los 20 ug/dL, una situación que derivó en internaciones y que fue conocida en abril con los resultados preliminares.

La relación entre el Polo y el plomo fue uno de los indicadores que causó más sorpresas porque, supuestamente, ninguna de las industrias de Dock Sud lo utiliza ahora en sus procesos químicos. Hace cinco años lo usaban las petroleras pero ahora lo reemplazaron por hidrocarburos. Aún así, los hombres que están detrás del informe creen que las empresas pueden haber funcionado como fuente de emisión del plomo encontrado en los chicos: o porque aún siguen usándolo o porque lo tienen depositado en tanques de almacenamiento o porque lo usaron en su momento y ahora los exámenes lo detectan porque ese metal permanece en el cuerpo aún después de años. Una hipótesis distinta es lo que llaman “pasivo ambiental”, es decir, plomo acumulado en el suelo como resultado de viejos procesos de relleno.

“Toda esta zona la usaban las empresas como patio trasero”, dice ahora Máximo Lanzetta, secretario de Política Ambiental de Avellaneda. “Ninguna empresa formalmente dice que usa plomo, el Polo tiene 80 años –sigue–vaya a saber qué cosa se tiró ahí, es muy difícil establecerlo desde acá.” Porque es tan “difícil” hacerlo desde la comuna, el intendente Oscar Laborde promovió ahora la denuncia penal para que lo averigüe la Justicia. “Agotamos toda la instancia administrativa –dice Lanzetta– ahora es necesario que se investigue.”

Tan crítico como ese resultado fue el sondeo sobre los hidrocarburos. En este caso, el monitoreo del aire determinó que existen 15 gases combinados que están permanentemente presentes. Cuando los investigadores tomaban cada uno de los gases en forma individual, los valores no superaban los cánones normales. Sin embargo, la combinación es lo que hace de este aspecto un punto explosivo: “Los gases se metabolizan rápido, en doce horas no se encuentra más nada –explica Lanzetta–, el asunto es que pueden provocar trastornos neurológicos: hay benceno, tolueno y gases que podrían ser cancerígenos”.

La intensidad de la combinación de gases o hidrocarburos en el aire varía, según las conclusiones, de acuerdo con la cercanía al Polo. La zona de Villa Inflamable tiene mayor nivel de persistencia: “Siempre que se midió, estaban”, dice Lanzetta. La intensidad disminuye a partir de los 400 metros, y a unas treinta cuerdas, en La Boca por ejemplo, la relación es de 8 a 1. Por este tema, ahora varias empresas están en la mira. Entre ellas Trieco, una de las compañías denunciadas por Greenpeace, dedicada a la eliminación de residuos peligrosos y productora de dos tipos de

clorados que aparecieron entre los hidrocarburos medidos. El último punto crítico es el arsénico. "Los niveles de arsénico –dice el informe– son preliminarmente de cuidado, ya que el nivel de referencia resultó excedido en la totalidad de los predios." El arsénico no se encontró en sangre sino en el suelo. Como en el caso del plomo, ninguna empresa denunció su uso, sin embargo existe: o fue importado en algún momento como relleno o alguien lo usa en forma ilegal.

© 2000-2006 www.pagina12.com.ar|República Argentina|Todos los Derechos Reservados

GUÍA DE ACTIVIDADES PARA LA LECTURA DE FUENTES

ACTIVIDAD DE INTEGRACIÓN: DOCK SUD

1. ¿Qué características vistas en la unidad 2 de población y condiciones de vida tiene la familia de "El Negro"?
2. ¿Cuáles son los riesgos que debe enfrentar "el negro" y su familia en el lugar en donde vive?
3. ¿Qué tipos de vulnerabilidades identifican en la película? ¿Por qué?
4. ¿Por qué se puede afirmar que la población de Dock Sud vive bajo riesgo ambiental?
5. ¿Qué relación podés encontrar entre pobreza y vulnerabilidad?

Anexo 1: lecturas

"Sin la lucha contra la contaminación de los vecinos organizados, que empezó el 27 de junio de 1984, se habrían multiplicado los abusos de las industrias. Aquella noche se incendió el buque Perito Moreno de YPF, con capacidad de carga de 19 mil toneladas de crudo. El fuego no sólo provocó la muerte de 8 de los 15 tripulantes de la embarcación, sino que puso en peligro a todo el Docks, a raíz de los 11 días que demoró en extinguirse. Jorge Hiquis recuerda que le extrañaba que los bomberos no apuntaran sus mangueras hacia el barco, sino que lo hicieron contra los tanques de gas que se ubicaban en las cercanías. "Mucho tiempo después supimos que si los tanques se recalentaban, explotaba todo", señaló.

"Por debajo de esa calle hay cientos de caños que comunican a las destilerías entre sí, sin aprobación municipal", puntualizó Osvaldo Ramírez, quien admite que la lucha se quebró "cuando la empresa les dio 10.000 pesos a los vecinos para que permitieran la instalación".

Caracterización del área problema

A partir de 1905 comienzan a instalarse en el área de Dock Sud las industrias de productos químicos. Entonces no existía ningún asentamiento poblacional salvo en las orillas fluviales del Riachuelo. Esta localidad constituye un ejemplo de la falta de planificación urbana. El matorral pantanoso aislado se transformó en un área fabril (destilería de petróleo; depósito de combustibles; depósito de productos inflamables; producción de insumos químicos; tratamientos de residuos patogénicos e industriales; areneras; central). El área está rodeada por el relleno sanitario de Villa Domínico. El Polo Petroquímico se asienta junto a un puerto donde se cargan y descargan materiales peligrosos. A esto se suma el deterioro de los cursos de agua como el Riachuelo y el Arroyo Sarandí. Las grandes empresas que integran el complejo industrial petroquímico de Dock Sud, eluden impunemente todo control estatal y las más elementales normas de cuidado ambiental, esto genera que los vecinos del Dock viven en un estado de extrema vulnerabilidad y en una situación de grave riesgo. En estos terrenos ganados al río con el relleno de basura se fueron concentrando en los últimos 80 años alrededor de 36 industrias nacionales y extranjeras, que constituyen el complejo industrial petroquímico más grande del país, integrado -entre otras- por Shell, Repsol-YPF, EG3, Indupa, Union Carbide. La mayor parte de los 50.000 habitantes de Dock Sud aspiran diariamente contaminantes como tolueno, N-Pentano, N-Heptano, N-Hexano, metacrilato de metilo, acetato de etilo, plomo o dióxido de azufre y toman el agua de un río que recibe por día 68 kilogramos de cromo. Es común ver en el barrio transitar diariamente alrededor de 400 camiones con productos inflamables, un gran despliegue de cableado eléctrico con capacidad para transportar 132 mil voltios, instalado a escasos 10 metros de la Villa Inflamable.

Una de las mayores consecuencias que transforma a los habitantes de Dock Sud en vulnerables, lo constituyen los graves problemas de salud: "los problemas respiratorios son tan comunes como la venta récord de bronco-dilatadores". En el hospital Fiorito, la mayoría de las consultas médicas responden a la misma causa y casi todas reciben la misma recomendación: "tiene que mudarse de Dock Sud".

A partir de las descripciones que se realizan ¿cuáles podés relacionar con la construcción del riesgo? ¿qué impedimentos existirán para resolver el problema del riesgo en Dock Sud?

Texto de J. Hardoy y D. Federovisky, Fenómenos y desastres naturales

I.- Fenómenos naturales y desastres

Un fenómeno natural es cualquier evento en el cual no está presente la acción del hombre. Así por ejemplo, son fenómenos naturales la formación de montañas, los eclipses, los terremotos, las erupciones volcánicas, etc. Los fenómenos naturales ocurren por sí y para el hombre es imposible detenerlos o disminuirlos, pero sí es evidente que una prevención adecuada puede atenuar sus efectos.

De acuerdo a lo anterior se define un desastre como un evento de origen natural o bien provocado por el hombre, que ocurre en la mayoría de los casos en forma inesperada, causando alteraciones intensas en las personas, los bienes, los servicios y el medio ambiente del ser humano.

En la historia de la humanidad existen miles de desastres tanto naturales como provocados por la acción del hombre; solamente mencionaremos algunos desastres naturales:

- 1) Erupción del volcán Mont Pelé, Saint Pierre de la Martinique, 8 de Mayo de 1902, 28.000 muertos.
- 2) Erupción del volcán Tambora en Indonesia, año 1815, 92.000 muertos.
- 3) Huracán en Ganges Delta, Bangladesh, India, año 1970, 500.000 muertos.
- 4) Terremoto en Hushien, China, año 1556, 820.000 muertos.
- 5) Erupción volcán Nevado del Ruiz, Colombia, Noviembre de 1985, 20.000 muertos.

De acuerdo a su origen los desastres se pueden clasificar en:

- a) Meteorológicos (huracanes, tornados, ciclones, ondas frías, ondas cálidas, sequías).
- b) Topográficos (producidos por inundaciones, aludes, derrumbes).
- c) Tectónicos (terremotos, erupciones volcánicas).
- d) Accidentes (fallas de construcciones, explosiones, choques, naufragios, intoxicaciones masivas, incendios).

II.- Riesgo y vulnerabilidad

Un fenómeno puede afectar en mayor o menor grado a una determinada población dependiendo fundamentalmente de dos factores: el riesgo y la vulnerabilidad.

El riesgo está íntimamente asociado con la proximidad de la población al punto o zona de conflicto; se debe hacer notar sin embargo que la relación riesgo-distancia tendrá mayor o menor validez dependiendo de las características del evento. Así por ejemplo, en los días anteriores a la erupción del volcán Lon-

quimay se podía pensar que el poblado de más alto riesgo podía ser Malacahuello suponiendo una erupción efusiva de tipo central con posibles avalanchas. De hecho incluso se publicó a través de la prensa la inminente evacuación de Malacahuello. Los días posteriores, una vez producida la erupción que fue lateral, mostraron que el poblado antes mencionado correspondía a un área de bajo riesgo y que la zona más afectada sería la comunidad de Villa Portales (Lonquimay) y sus alrededores, que durante los meses siguientes estarían expuestos a procesos de contaminación como resultado de la caída de ceniza arrastrada por los vientos hacia esa localidad.

La vulnerabilidad está relacionado con las condiciones de seguridad con que se afronte el evento; en otras palabras, la vulnerabilidad determina la intensidad de los daños, que produce la ocurrencia de un fenómeno en la comunidad.

Podemos observar que una adecuada planificación en muchas oportunidades podría minimizar los riesgos y aumentar las condiciones de seguridad, lo que implicaría también disminuir la vulnerabilidad en una determinada región.

En otras palabras podemos afirmar que la vulnerabilidad y el volumen de elementos expuestos son las únicas variables que pueden ser modificadas por el hombre, y una vez modificadas se puede afectar o reducir el nivel de riesgo existente. (D. Cardona)

III.- Tipificación de la vulnerabilidad

Antes de analizar en más detalle las consecuencias del fenómeno eruptivo en el complejo volcánico Lonquimay parece oportuno hacer una tipificación de la vulnerabilidad. La vulnerabilidad se puede estudiar desde diversos puntos de vista y esto nos lleva a establecer los siguientes tipos:

Texto de J. Hardoy y D. Fedevorvisky. Tipos de vulnerabilidad

1.- *Vulnerabilidad Física.*- Nos referimos con esto a la localización y deficiencias en las estructuras físicas de los asentamientos humanos.

2.- *Vulnerabilidad Económica.*- Está relacionada con una serie de factores que afectan a los países subdesarrollados entre los que podemos mencionar:

- a) Dependencia de la economía.
- b) Restricciones al comercio exterior de los productos de exportación.
- c) Imposición de políticas monetarias para garantizar el cumplimiento al servicio de la deuda externa en perjuicio del verdadero desarrollo y autonomía del país.

3.- *Vulnerabilidad Social.*- Una comunidad será socialmente más vulnerable cuanto menor sea el grado de cohesión entre las organizaciones formales (oficiales) y no formales que la constituyen y cuanto menores sean las posibilidades de acceso de sus miembros a los servicios formales de educación, de recreación y de salud.

4.- *Vulnerabilidad Política.*- Este tipo de vulnerabilidad está en proporción inversa con el nivel de autonomía que posee una comunidad para la toma de decisiones.

5.- *Vulnerabilidad Ideológica y Cultural.*- Está determinada por los valores éticos y morales de los miembros de la comunidad, valores que los hará desplegar una determinada respuesta ante una amenaza de desastre o ante el desastre mismo.

6.- *Vulnerabilidad Ecológica.*- Depende del manejo y uso racional de los recursos naturales.

7.- *Vulnerabilidad Tecnológica.*- Es una consecuencia del desconocimiento sistemático de tecnologías propias y la implantación de

otras, desarrolladas para condiciones muy distintas a las de los países del Tercer Mundo.

En función de esta tipificación de la vulnerabilidad podría intentarse una definición de ella en los siguientes términos: se trata de un fenómeno social cuyos factores detonantes son el rápido crecimiento demográfico, la pobreza y la desigualdad económica, la degradación ambiental y la ausencia del planeamiento en el uso del suelo.

Mapa Dock Sud, Avellaneda, Buenos Aires



**Localidad de Dock Sud
Partido de Avellaneda**
Localización de industrias y
depósitos de sustancias químicas.
Población por radio censal

REFERENCIAS
Población por radio censal

- 1 400-650
- 2 651-780
- 3 781-1000
- 4 1001-2000
- 5 2001-3700
- 6 3701-5600

- ⊙ Industrias químicas.
- + Depósitos.
- ~ Curso de agua.

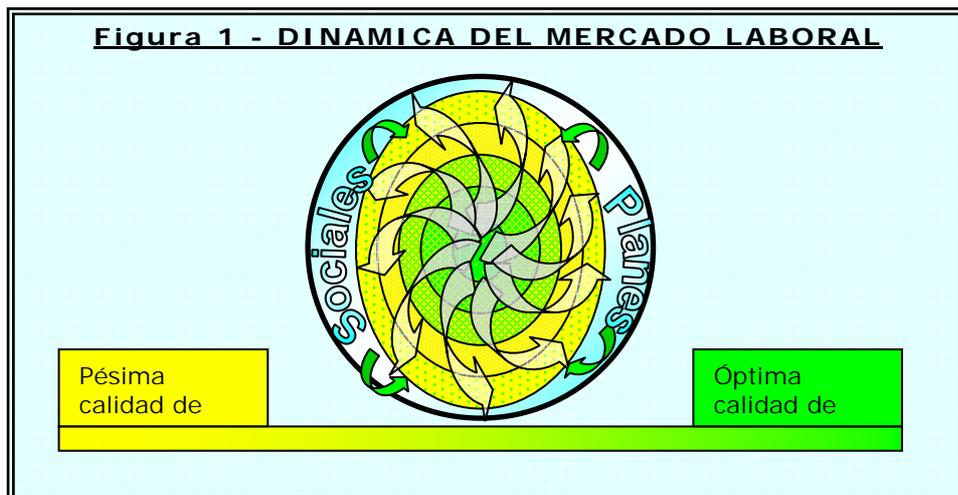
Fuentes utilizadas en clase Profesora G.P.

*Material TP- MERCADO LABORAL 1992-2003 (modificado de Isidro Adúriz y Said Boufatis- Dinámica del mercado laboral. El Índice de Calidad de Inserción Laboral como indicador de movimiento- En Cuadernos de Observatorio Social n° 6 – julio 2004)
Prof. Graciela Piccioni*

1. La dinámica del mercado laboral en Argentina

La hipótesis que subyace a este trabajo es que el mercado laboral puede visualizarse como una serie de círculos concéntricos, caracterizados por distintas calidades ocupacionales, en donde el paso de las personas de una franja a otra va imprimiendo un movimiento centrífugo, convirtiendo al mercado laboral, por analogía, en una rueda que gira en un solo sentido. Este movimiento centrífugo, va expulsando hacia fuera a los que cuentan con empleos de menor calidad. En la figura 1 hemos representado esta imagen, donde los colores corresponden a distintos grados de calidad laboral, medidos a través del ICIL (Índice de Calidad de Inserción Laboral), desde el centro -mayor calidad, mejor inserción- hacia afuera -menor calidad, peor inserción-.

En esta rueda hay un núcleo relativamente estable que, como el ojo de la tormenta, va expandiendo su movimiento hacia la periferia y tomando cada vez mayor velocidad. En términos del mercado laboral esto significa que cuanto más cerca se está del epicentro, mejor es la calidad laboral y menor el riesgo del desempleo y, a medida que nos alejamos hacia fuera, peor es la calidad del empleo y mayor el riesgo del desempleo.



En la década de los noventa distintos elementos contribuyeron no sólo a delinear estas características del mercado sino que también fueron imprimiendo mayor velocidad a este dinamismo¹, dificultando la posibilidad de ir en sentido contrario a la rueda, es decir, de pasar de un nivel inferior a uno superior en cuanto a la calidad de la inserción laboral, sobre todo en los niveles más alejados del centro. Esta situación dio lugar a la creación de planes de empleo como parte de la Política Social, colocando a sus beneficiarios en el nivel más extremos de esta rueda. A modo de salvavidas, contiene a los que han perdido la posibilidad de mantenerse aún dentro del último nivel del mercado.

Una de las consecuencias de esta dinámica expulsora de la PEA es un incremento de la heterogeneidad de la calidad de la inserción laboral, lo que origina una fragmentación de sus núcleos. En una situación como la actual, grupos que tenían anteriormente un mismo nivel de calidad de su inserción laboral pierden homogeneidad al compartir características afines en algunos sentidos pero significativamente distintas en otros.

Por esta razón, esta imagen de una rueda en movimiento debería complementarse con otra, que se observa al interior de cada franja o de cada círculo, que da cuenta de un proceso de dislocación del mercado laboral que se manifiesta por el aumento de la heterogeneidad de grupos que inicialmente eran homogéneos en cuanto a niveles de inserción laboral.

2. Caracterización de la dinámica del mercado laboral en base al ICIL

1. El deterioro de la calidad de la inserción laboral durante la década del 90 entre el conjunto del total de la **población económicamente activa** muestra una variación acumulada negativa del orden del 22% hasta el año 2002. Se destaca, por otra parte, que este proceso se profundiza en los ciclos recesivos de la economía, ya que en 1995 la PEA pasa, en promedio, de una calidad regular a una calidad mala, mientras que entre el 2000 y el 2002 la calidad promedio de inserción laboral cae de mala a pésima. (Cuadro)
2. Más allá del repunte para el promedio general de inserción del año 2003 – atribuible a la generación de puestos de trabajo de baja calidad que tienden a morigerar la tasa de desempleo-, en términos de proporciones, la PEA con mala, muy mala o pésima calidad de inserción continúa incrementándose y la proporción de empleos de muy buena u óptima calidad se mantiene en descenso. La serie registra una evolución negativa ininterrumpida para el período 92-2003. El porcentaje de PEA con una calidad de inserción inapropiada asciende de 29.7 a 44.6% entre los años

¹ Al respecto puede verse Amadeo, Eduardo y Caputo, Sara "Crisis en el mercado de trabajo y exclusión social". Observatorio Social. Cuadernos de investigación N°1. Mayo 2000, en www.observatoriosocial.com.ar

mencionados (ver cuadro). Entre los años 2002 y 2003 la proporción de PEA con un bajo nivel de inserción se incrementó 0.6 puntos porcentuales.

3. *Se constata que a menor nivel educacional mayor es la probabilidad de sufrir un deterioro en la calidad de inserción ocupacional.*
4. *La calidad de la inserción varía en función del grupo etario al cual se pertenece.*
5. *Las mujeres han mejorado su posición relativa en el mercado laboral.*
6. *El deterioro de la calidad de inserción laboral repercute de manera heterogénea de acuerdo al lugar geográfico de residencia.*

En relación a la variación de proporciones del total de la **PEA y ocupados** con diferentes niveles de calidad de inserción laboral se puede señalar lo siguiente:

1. *La proporción de personas con calidad ocupacional muy buena u óptima ha disminuido sensiblemente.*
2. En el último decenio disminuye la proporción de quienes, aún teniendo el máximo nivel educacional alcanzado, poseen una muy buena calidad de inserción ocupacional. Tal como se observa en el cuadro, entre quienes presentan el mejor nivel de inserción laboral, los más instruidos son los que más han sentido los procesos expulsivos hacia menores calidades ocupacionales. Por su parte, aquellos que no cuentan con estudios secundarios y logran tener muy buena calidad de inserción laboral, si bien son bastante menos que este primer grupo, mantienen mejor su posición en el mercado de trabajo. Esto confirma la presunción de que si bien el mercado de trabajo se ha vuelto extremadamente selectivo a la hora de facilitar el acceso, una vez que se accede al sector formal de la economía, el mantenimiento del empleo no depende en demasía de las calificaciones formales adquiridas.
3. *A pesar de esto, el logro educativo provee un importante resguardo frente a la disminución de la calidad laboral.*
4. *Los jóvenes que presentaban buenos niveles de calidad laboral son los que más han sentido el deterioro en los niveles alcanzados.*
5. *De considerarse sólo al grupo de ocupados, la juventud y el bajo nivel de instrucción constituyen los dos factores mayormente asociados al proceso expulsivo del mercado de trabajo.*
6. *Si evaluamos la calidad de los ocupados distinguiendo el sector de pertenencia (público o privado), se percibe que quienes cuentan con un empleo dependiente de una agencia estatal se encuentran en una situación de privilegio en comparación a la de los empleados del sector privado.*

3- Dinámica según categorías de empleo

De acuerdo a la situación que presentan los puntajes de índice obtenidos para las categorías de empleo utilizadas, podrían distinguirse cinco grandes grupos:

1) Asalariados con beneficios sociales: independientemente del tamaño de la empresa, los grupos informal y precario tienen comportamientos similares. Se encuentran en el núcleo de la rueda y no sólo han logrado mantenerse sino incluso aumentar levemente el nivel de su calidad de inserción; sin embargo, en términos cuantitativos, el tamaño del grupo se ha reducido en el período bajo estudio (-6.5), indicando que el proceso de expulsión comienza desde el propio centro de la rueda. Por otra parte, el comportamiento de este bloque resulta bastante homogéneo en comparación con otros; en tal sentido, cabe mencionar que el porcentaje del grupo con muy buena u óptima calidad de inserción aglutina al 80%.

2) Patrones: También con independencia del tamaño del establecimiento, los patrones consiguen un adecuado nivel de inserción laboral; si bien comparten calificaciones de inserción similares a las de los asalariados con beneficios, el comportamiento de estos sectores demuestra una mayor heterogeneidad. Este grupo también demuestra un achicamiento entre los extremos (1992-2003) de la serie estudiada (-1.7).

3) Trabajadores por cuenta propia y empleo doméstico: el nivel de instrucción de los trabajadores por cuenta propia no parecen indicar sustantivas diferencias en relación al nivel de inserción. Estos grupos han visto disminuir la calidad de sus inserciones ocupacionales, son los que presentan las mayores oscilaciones entre punta y punta del período y son grupos de mayor heterogeneidad, ya que presentan mayor variación en su comportamiento en relación a la calidad de la inserción laboral. Se encuentran en niveles de inserción en el límite establecido para diferenciar la calidad regular de mala calidad. En este punto cabe aclarar que, tal como se han construido las categorías, si bien no existe una clara diferenciación entre trabajadores por cuenta propia no profesionales y profesionales en la situación actual (Se parte del nivel de instrucción para la diferenciación), a partir de una clasificación por tarea (distinguiendo tareas profesionales de calificadas, semi-calificadas y sin calificación) podría establecerse una nueva subdivisión al interior de este grupo, ya que los trabajadores en puestos profesionales obtendrían un promedio de índice similar al de los patrones en pequeños establecimientos y los trabajadores calificados alcanzarían 60 puntos promedio, mientras que los trabajadores en puestos semi-calificados o sin calificación se encontrarían levemente por debajo del empleo doméstico.

4) Asalariados sin beneficios: La baja calidad de inserción laboral que presenta este bloque indica un vínculo débil con el mercado de trabajo, confirmando ser más sensibles a los movimientos expulsivos de la dinámica de la rueda. Paralelamente, es el grupo que más han crecido como efecto del desplazamiento del núcleo hacia empleos de inferior calidad (+10.5).

5) Los trabajadores familiares: son los peor ubicados en la escala de calidad de la inserción laboral, constituyen el grupo ocupacional más estable en términos cuantitativos y cualitativos durante la década del 90. Junto a ellos podría incluirse al grupo de trabajadores con planes de empleo, en el eslabón más cercano a la situación de ausencia de inserción.

Muchos autores analizan el funcionamiento segmentado del mercado de trabajo, caracterizado por la existencia de un **sector moderno o formal** de la economía que cuenta, en gran medida, con los mejores empleos, en condiciones de alta estabilidad y protección social, y que contrasta con otras actividades económicas, con escasa inversión tecnológica y bajo nivel de productividad. Este último sector, es el que tradicionalmente se ha denominado **sector informal**; sus características distintivas son los salarios bajos, la inestabilidad y el mayor nivel de desprotección. Reúne a los trabajadores en actividades por cuenta propia con escasa profesionalidad, particularmente vinculados a los servicios domiciliarios, a la construcción y a la pequeña y micro empresa

Nota: las palabras en negrita han sido destacadas por la docente.

CUADRO EVOLUCIÓN DEL ÍNDICE DE CALIDAD DE INSERCIÓN LABORAL - TOTAL AGLOMERADOS URBANOS 1992-2003

Escala ICIL: pésima 0 a 36 -, mala 37 a 56, regular 57 a 68-, buena 69 a 78-, muy buena 79 a 89 puntos-, óptima 90 a 100 puntos

	PEA			OCUPADOS					
	1992	1995	2003	1992	1992	2003	2003	2003	2003
				1992	1992	2003	2003	2003	2003
				1992	1992	2003	2003	2003	2003
TOTAL	63.6	56.8	55.2	75.0	36.3	11.0	65.4	28.3	23.7
<i>ESTUDIOS SUP/UNIV COMPLETOS</i>	72.7	69.6	70.1	83.2	45.2	1.7	80.5	44.6	9.2
<i>ESTUDIOS SUP/UNIV INCOMPLETOS</i>	66.1	60.1	55.1	77.6	42.0	6.1	67.8	34.9	21.1
<i>ESTUDIOS SECUNDARIOS</i>	63.8	55.7	52.5	74.9	36.9	11.5	64.5	26.6	24.0
<i>ESTUDIOS PRIMARIOS</i>	60.2	52.9	51.1	71.6	31.4	15.1	60.4	18.2	26.2
<i>SIN ESTUDIOS</i>	50.7	49.2	50.1	65.0	10.2	29.5	56.7	6.1	42.2
REGION PATAGONICA	64.1	61.8	61.0	76.3	41.3	11.2	69.6	40.0	20.2
REGION DE CUYO	61.1	59.6	57.6	70.4	27.0	19.6	64.8	25.2	25.4
REGION NORDESTE	s/I	57.7	56.3	s/i	s/i	s/i	62.5	22.6	21.3
GBA	63.8	56.6	55.2	75.6	37.6	9.4	65.2	29.7	23.8
REGION PAMPEANA	63.5	56.4	53.6	73.2	32.3	15.4	64.3	26.1	23.5
REGION NOROESTE	59.7	55.3	54.2	70.3	27.9	20.9	63.6	25.4	22.1
<i>36-49 AÑOS</i>	68.0	62.4	60.9	79.0	41.4	4.7	68.6	33.6	23.6
<i>26-35 AÑOS</i>	66.2	60.5	57.9	76.3	40.8	7.7	65.1	28.4	23.0
<i>50-64 AÑOS</i>	65.1	60.0	60.1	78.3	41.5	7.4	68.6	33.6	24.1
<i>65 O MAS AÑOS</i>	58.6	52.4	55.0	72.4	31.4	14.4	61.2	10.6	26.0
<i>19-25 AÑOS</i>	57.3	48.2	41.0	69.6	28.4	16.7	57.7	15.3	32.4
<i>14-18 AÑOS</i>	43.1	28.7	22.8	57.4	2.3	50.3	46.1	0.3	83.4
VARONES	64.6	58.8	55.5	75.9	38.5	9.9	68.3	28.9	24.0
MUJERES	61.8	53.8	54.7	73.3	32.6	13.3	64.2	27.5	22.7
SECTOR PÚBLICO				s/i	s/i	s/i	79.7	66.8	10.4
SECTOR PRIVADO				s/i	s/i	s/i	64.1	23.0	27.3
PLANES DE EMPLEO				s/i	s/i	s/i	49.9	0.4	71.7

Fuente: elaboración propia en base a datos Observatorio Social

Consigna: A partir de la interpretación del cuadro, justificar los puntos pág. 2 destacados en cursiva negrita

• **POBREZA E INDIGENCIA POR HOGAR Y POR PERSONA %.** Total de Aglomerados

POBREZA			INDIGENCIA			TASA DESEMPLEO			
	HOGA	POBLA		HOGA	POB				
1990	16	21	1990	4	5	1990	7,4	1999	14,3
1994	10	13	1994	2	3	1992	7	2000	14,5
1997	13	18	1997	3	5	1993	9,8	2001	17,8,
2001	26	36	2001	8	12	1994	12,5	2002	21
2002	41	53	2002	18	25	1995	17,2	2003	15,6
2003	43	55	2003	18	26	1996	17,8	2004	12,1
2004	30	40	2004	11	15	1997	14,9	2005	13
2005			2005			1998	12,9		

Fuente: elaboración propia en base a datos del INDEC

DISTRIBUCIÓN DEL INGRESO Total Aglomerados

decil	1992			1995			1997			2001		2004		2005 1° trim	
	Ingr	%	TI	Ingr	%	TI	Ingr	%	TI	Ingr	%	Ingr	%	Ingr	%
1	185	1,6	45	156	1,3	61	151	1,2	74	77	1,4	87	1,4	103	1,3
2	306	2,7	35	290	2,5	39	277	2,3	48	162	2,9	166	2,6	197	2,5
3	403	3,5	28	384	3,3	34	376	3,1	38	214	3,8	230	3,6	290	3,7
4	490	4,3	37	475	4	31	479	3,9	39	282	5,0	303	4,8	373	4,8
5	594	5,2	29	576	4,9	34	600	4,9	30	348	6,2	386	6,1	476	6,1
6	723	6,4	36	699	6,	22	738	6	28	421	7,4	488	7,7	601	7,7
7	889	7,8	30	873	7,4	27	921	7,5	33	523	9,2	609	9,6	734	9,5
8	1132	10,	16	1151	9,8	31	1202	9,8	36	660	11,7	765	12,0	920	11,9
9	1601	14,1	16	1738	14,8	19	1819	14,8	31	911	16,1	1.032	16,2	1278	16,5
10	5042	44,4	13	5411	46	18	5702	46,5	22	2.056	36,4	2.292	36,1	2788	35,9
Me	1137	100	32	1175	100	32	1227	100	38	565	100	636	100	776	100
<i>Pob c/ I</i>										<i>9,9 mill</i>	<i>42,4</i>	<i>11,9 mill</i>	<i>50,9</i>	<i>11,7 mill</i>	<i>50,2</i>
<i>Pob s/ I</i>										<i>12,4 mill</i>	<i>53,2</i>	<i>11,5 mill</i>	<i>49,1</i>	<i>11,6 mill</i>	<i>49,6</i>

Fuente: elaboración propia en base a datos de FIEL (92-97) e INDEC (01-05)

- **INCIDENCIA DE LA POBREZA E INDIGENCIA EN EL TOTAL URBANO EPH POR REGIONES ESTADÍSTICAS**
-

Región	Bajo la línea de indigencia % Hog/personas		Bajo la línea de pobreza % Hog/personas		T Des. %	T Suboc %	Demandantes %	Ingr prom \$	Asal s/jub %
	2002	2004	2002	2004	2005	2005	2005	2003	2003
Total Aglom.	20- 28	11-15	46- 58	30- 40	13	12,7	9	528	46
Cuyo	23- 30	10-14	52- 61	32- 41	8,2	11,9	8,4	431	46
Gran BsAs	17- 25	10- 14	42- 54	28- 38	14,5	13,6	9	594	45
Noreste	32- 42	20- 26	61- 72	48- 60	8,6	8,8	6,7	372	54
Noroeste	27- 35	16- 21	59- 69	43- 53	12	13,5	11,2	369	52
Pampeana	19- 27	9- 13	45- 57	28- 37	12,4	11,9	9,1	469	45
Patagonia	16- 21	7- 9	37- 46	19- 25	7,6	5,2	3,4	686	34

Fuente: elaboración propia en base a datos del INDEC

Dic 2004: por adulto equivalente Total aglomerados: Línea indigencia: \$ 102 Línea de pobreza: \$ 218
 Jul 2005 “” Gran Buenos Aires: “” \$ 116 “” \$ 255