

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

Departamento de Didáctica de la Lengua, la Literatura y las Ciencias Sociales

TESIS DOCTORAL

*Los profesores de Geografía, la innovación de la enseñanza y
su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares*

Viviana Zenobi

Director: Joan Pagès Blanch

Septiembre de 2012

*“El corazón de los docentes (pasiones, entusiasmo,
identidad personal, compromiso, emociones)
es un centro de atención tan importante
como su cabeza y sus manos.”*

C. Day (2006:145)

ÍNDICE GENERAL

AGRADECIMIENTOS _____	6
INTRODUCCIÓN _____	7
CAPÍTULO 1: LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN _____	16
1.1. ¿Qué muestran las encuestas? _____	17
1.2. ¿Qué muestran las entrevistas? _____	17
a) El eje personal – profesional _____	18
b) El eje de las relaciones con los materiales _____	18
• <i>Los criterios que orientaron la utilización de cada material</i> _____	19
• <i>Los criterios que guiaron la selección de los recursos que contienen los materiales</i> _____	19
• <i>Las prácticas de enseñanza a partir del uso de los nuevos materiales</i> _____	20
• <i>La actitud y los aprendizajes de los estudiantes</i> _____	20
CAPÍTULO 2: EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO, INTERROGANTES Y OBJETIVOS _____	22
2.1. El problema objeto de estudio _____	22
2.2. Preguntas que se plantean y algunos supuestos _____	24
2.3. Objetivos _____	25
CAPÍTULO 3: EL MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL _____	26
3.1. Las prácticas docentes: tradiciones e identidad _____	28
• <i>Identidad personal, identidad profesional</i> _____	29
• <i>Tradiciones e instituciones de formación</i> _____	32
3.2. El cambio y el deseo del cambio _____	36
• <i>El cambio y las innovaciones</i> _____	38
3.3. El perfeccionamiento docente: entre el mandato externo y el desarrollo profesional _____	40
• <i>Algunas precisiones conceptuales</i> _____	41

• <i>El desarrollo profesional docente</i> _____	42
3.4. Las culturas de la enseñanza _____	46
• <i>Individualismo</i> _____	47
• <i>Colaboración y colegialidad artificial</i> _____	48
• <i>Balkanización</i> _____	51
CAPÍTULO 4: EL MARCO METODOLÓGICO _____	53
4.1. La definición del enfoque de la investigación _____	54
4.2. Diseño y escenario de la investigación _____	58
• <i>La definición del lugar de la investigación</i> _____	59
• <i>La selección de los docentes y de la representante de la gestión educativa</i> _____	59
○ <i>El seminario interno</i> _____	60
○ <i>La tutoría académica en la Escuela Sarmiento</i> _____	65
• <i>Los instrumentos de recolección de datos</i> _____	66
○ <i>Las entrevistas en profundidad</i> _____	68
• <i>El proceso de análisis de la información</i> _____	69
CAPÍTULO 5: LOS MATERIALES CURRICULARES Y LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS _____	72
5.1. Perspectivas en el uso de los materiales _____	76
CAPÍTULO 6: LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR PARA EL NIVEL MEDIO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES _____	79
6.1. Primera etapa: Actualización de los programas de primero y segundo años _____	81
• <i>El proceso de actualización curricular de los programas de primero y segundo años</i> _____	82
• <i>Los profesores de Geografía y el programa de primer año</i> _____	84
• <i>Los profesores de Geografía y el programa de segundo año</i> _____	86
6.2. Segunda etapa: Formulación de los Trayectos de Contenidos para el Nivel Medio _____	90

• <i>El proceso de definición de los contenidos de Geografía para cada Trayecto</i> _____	91
• <i>Los documentos elaborados</i> _____	92
6.3. La política de producción de materiales en la Dirección de Curricula _____	94
• <i>El dispositivo de distribución y difusión de los materiales</i> _____	97
CAPÍTULO 7: LOS MATERIALES PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA _____	100
7.1. Los antecedentes _____	100
• <i>Materiales para los docentes</i> _____	101
• <i>Materiales para los alumnos</i> _____	103
7.2. Los materiales pensados para el trabajo autónomo de los docentes con sus alumnos _____	106
• <i>Los materiales por dentro</i> _____	110
• <i>Los profesores y los materiales: la consulta inicial</i> _____	123
CAPÍTULO 8: LA SELECCIÓN DE LOS PROFESORES Y SUS CONTEXTOS _____	127
8.1. La encuesta para conocerlos _____	127
8.2. Las seis profesoras seleccionadas _____	129
• <i>Biografías escolares, instituciones de formación e identidad</i> _____	130
• <i>Sus trayectorias de actualización y formación permanente</i> _____	138
• <i>Las prácticas y sus contextos</i> _____	141
CAPÍTULO 9: LAS PROFESORAS DE GEOGRAFÍA, LOS MATERIALES Y SUS PRÁCTICAS _____	147
9.1. Los materiales en las clases de Geografía _____	147
9.2. La selección del material curricular: criterios e intencionalidades _____	150
9.3. Las prácticas de enseñanza a partir del uso de los nuevos materiales _____	155
• <i>Las finalidades de la Geografía escolar</i> _____	156

9.4. La actitud y los aprendizajes de los estudiantes _____	179
9.5. Las reflexiones y evaluaciones de las docentes _____	183
• <i>En torno al seminario interno</i> _____	185
• <i>En torno a los materiales curriculares</i> _____	191
• <i>En torno a sus prácticas</i> _____	195
• <i>En torno a las relaciones con los colegas y la socialización de sus experiencias</i> _____	197
CAPÍTULO 10: REFLEXIONES, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS _____	200
• <i>Reflexiones y conclusiones</i> _____	200
• <i>Algunas propuestas y cierre</i> _____	209
○ <i>En torno a los materiales curriculares</i> _____	209
○ <i>En torno a la formación docente inicial y permanente</i> _____	210
BIBLIOGRAFÍA _____	215
ANEXO _____	223
Nº 1: CD con los tres materiales curriculares	
Nº 2: Modelo de encuesta _____	224
Nº 3: Guión de entrevistas _____	226
Nº 4: CD con las entrevistas tomadas a las seis profesoras	
INDICE DE CUADROS	
Cuadro 1: El proceso de análisis de la información _____	71
Cuadro 2: Principales etapas en el proceso de actualización curricular de los programas de primero y segundo años _____	83
Cuadro 3: Sistematización de las encuestas _____	146

AGRADECIMIENTOS

Esta tesis, la finalización del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales, no hubiera sido posible sin el apoyo, el acompañamiento y la ayuda de muchas personas, de acá y de allá.

Agradezco muy especialmente a Joan Pagès, mi director, sus consejos y aportes, las prontas correcciones y sobre todo el estímulo y la confianza, me alentaron en las idas y venidas a lo largo de todo el camino.

También quiero agradecer a los colegas y amigos de la UAB, en particular a Montserrat Oller, hicieron de mis estadias en la UAB momentos placenteros y enriquecedores tanto en lo profesional como en lo personal. Pilar Benejam y Joaquín, su esposo, merecen un agradecimiento especial, en cada oportunidad me recibieron y me acompañaron, su generosidad y familiaridad hicieron que por momentos me olvidara que estaba lejos de mis seres queridos. En esta lista incluyo también a Alfons, sus consejos e información oportuna me ayudaron a resolver más de una cuestión administrativa.

La experiencia y los conocimientos acumulados durante casi dos décadas en el campo de la formación docente y de la Didáctica de la Geografía en mi país, fueron el resultado de un trabajo compartido, solidario y de intercambio entre muchas personas, colegas y amigos: Adriana con quien inicié el camino; Mariana, Silvia y Mónica de quienes siempre recibí palabras de aliento; Verónica, Melisa y Fernando me acompañaron en el seminario ocupándose de las desgrabaciones y traducciones para facilitarme la tarea. A todos ellos ¡Muchas gracias!

Un GRACIAS muy especial a mis hijos, Federico y Esteban, ellos comprendieron mis ausencias y urgencias y me ayudaron en las cuestiones técnicas que no podía resolver. También a Mariano, mi pareja, me estimuló y alentó todos estos años; a mi hermana Claudia, a Juan y Lucía, mis segundos hijos, cada uno y a su manera colaboró para que yo pudiera concluir este proceso.

Y por último, muchas gracias a todos los profesores de Geografía y especialmente a *María, Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth* quienes generosamente aceptaron la invitación de formar parte del proyecto.

INTRODUCCIÓN

Desde el año 1992 cuando se iniciaron los cursos de capacitación para los docentes de nivel medio en la denominada Escuela de Capacitación¹ – hoy CePA- de la entonces Secretaría de Educación² de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante CABA), y hasta la actualidad, el camino construido *junto* con colegas y amigos, y a la vez *con* los cientos de docentes con quienes hemos compartido momentos de optimismo, de incertidumbre y de logros, tuvo la finalidad de renovar la enseñanza de la Geografía. En ese camino, el trabajo colaborativo, las lecturas compartidas, el intercambio, la discusión, la cooperación y la solidaridad fueron pilares fundamentales para crear y sostener un campo del conocimiento aún poco desarrollado en esos años en nuestro país, el de la Didáctica de la Geografía.

Desde los comienzos, una de mis preocupaciones ha sido encontrar las formas más adecuadas para establecer un *diálogo* con los profesores de Geografía, encontrar el dispositivo más apropiado para dar respuestas a sus demandas y a la vez, para interpretar sus necesidades. Desde el lugar de “capacitadora”³ al momento de planificar los encuentros observé las dificultades que se presentaban al buscar materiales que estuvieran pensados para los profesores, para su propia actualización, para la planificación de la enseñanza y para el trabajo de sus alumnos.

En todas las actividades de formación permanente que tuve oportunidad de desarrollar, otorgué gran importancia a la *selección de los materiales* y al tipo de trabajo que con ellos iba a realizar. Al hablar de materiales para los docentes hago referencia tanto a la bibliografía seleccionada que permite desarrollar o actualizar algún tema de la disciplina o de la didáctica específica, como también a algunos recursos didácticos que se presentan en actividades para los profesores, pero que a la vez pueden ser utilizados en propuestas de enseñanza para sus estudiantes. Corrientemente el término materiales se utiliza para “...*designar cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza*” (Gimeno Sacristán, 1997:74)

¹ La Escuela de Capacitación Docente - Centro de Pedagogías de Anticipación (CePA) - es un espacio público de formación permanente para docentes de todos los niveles educativos, fundada en el año 1984.

² A partir del año 2008 con la gestión de Mauricio Macri, la Secretaría de Educación pasó a denominarse Ministerio de Educación.

³ A los profesores que dictábamos cursos de actualización para docentes en los comienzos de la década de los '90 nos llamaban “capacitadores”. Esta categoría era coherente con la concepción predominante en esos años en torno a la necesidad de capacitar a los docentes en temáticas y contenidos que se consideraban desactualizados o para los cuales aún no tenían formación. En el Capítulo 3 se desarrolla este tema.

No todos los materiales favorecen, despiertan, activan el vínculo con el conocimiento y tampoco facilitan la comunicación y el diálogo entre los docentes y entre ellos y la coordinación. La escasez de materiales pensados para atender las necesidades y demandas de los docentes ha sido y aún es, una de las deudas más urgentes de los organismos de gestión política y a la vez, un reclamo reiterado por parte de ellos.

Estoy convencida que la renovación en la enseñanza de la Geografía, entre otras cosas, también va ligada a la ruptura del monopolio y la cristalización del uso de algunos materiales –por ejemplo, del libro de texto y del mapa-, ya que como señala Gimeno Sacristán (1997:77) *“La homogeneización, estabilización y pervivencia de ciertos materiales como dominantes en el sistema de enseñanza no puede entenderse sin descubrir en ellos la capacidad de control que tienen para imponer en el sistema escolar una cierta estandarización de la cultura y unas determinadas visiones de la sociedad.”*

Si bien nadie discute la importancia que tienen los materiales en cualquier proceso de cambio educativo, sería muy ingenuo pensar que con solo producir nuevos materiales se estarían garantizando nuevas y mejores prácticas, nuevos y mejores aprendizajes. El proceso es mucho más complejo e intervienen en él diversos factores, contextos y agentes. Mejorar los aprendizajes de los estudiantes depende –entre otras tantas cuestiones- también del profesor y del tipo de estrategias que proponga a partir de la inclusión de nuevos materiales, y a su vez, éstas están vinculadas con las concepciones que el docente tenga respecto de la Geografía, de las finalidades que supone cumple en la formación de los estudiantes, del currículum, de las características de las escuelas y de su alumnado.

En lo que refiere a los materiales, es necesario tener en cuenta que por sí mismos, son solo potencialmente adecuados para la enseñanza. Como expresa Santos Guerra (1991) lo que realmente importa es la evaluación del uso que se haga de ellos; es decir, cómo los docentes los presentan a sus alumnos, qué tipo de consignas proponen, en qué momento de la clase o de la secuencia didáctica los utilizan, cómo interactúan los alumnos con el material y por extensión con el conocimiento.

Entre los años 2005 y 2008, las integrantes del equipo técnico de Geografía para el Nivel Medio de la Dirección de Curricula⁴ (DC) elaboramos cuatro materiales⁵ que integran la

⁴ En el año 2008 la nueva gestión reemplazó el nombre de Dirección de Curricula (DC) por Dirección de Curricula y Enseñanza (DC y E) En este trabajo de investigación adopto la primera denominación.

⁵ Los dos primeros materiales fueron elaborados por Viviana Zenobi y Adriana Villa y los dos últimos por Viviana Zenobi y Mónica Lara.

colección “*Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía*”. Ellos son: “*Problemáticas ambientales a diferentes escalas*”, “*Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*”, “*Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*”⁶ e “*Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria*”⁷. Esta colección fue pensada desde un marco de formación docente continua, ya que constituye una propuesta abierta y altamente flexible dado que sus propósitos finales son favorecer el diálogo con y entre los profesores acerca de qué significa enseñar Geografía hoy, en nuestras escuelas y con nuestros alumnos reales y a la vez incentivar el trabajo colaborativo en los procesos innovadores que los docentes producen a diario en las aulas y los que se piensan en los ámbitos de la gestión educativa.

- *La primera evaluación de los docentes*

Durante el proceso de elaboración de los dos primeros materiales la gestión educativa autorizó una consulta a un grupo de profesoras de Geografía que ya había tenido experiencias de trabajo con las autoras. Estos encuentros permitieron tener un primer acercamiento a las diferentes maneras en que los docentes los utilizaban, para sí mismos y/o para planificar la enseñanza. Sus valoraciones y recomendaciones fueron muy importantes para revisar la producción, realizar algunos ajustes, incluir nuevos recursos y descartar algunas de las fuentes originalmente seleccionadas. Sus comentarios y sugerencias se desarrollan en el Capítulo 7.

En el año 2007, la misma gestión organizó un dispositivo de trabajo con coordinadores de departamentos de las escuelas de las diferentes regiones educativas de la CABA con el objetivo de conocer de qué manera los docentes estaban utilizando los materiales publicados en primera instancia –en nuestro caso *Problemáticas ambientales a diferentes escalas*-. Los resultados de estos encuentros fueron bastante desalentadores, los profesores consultados, en su mayoría, no los tenían e incluso algunos ni los conocían. Quedaba en evidencia que la distribución había tenido unos cuantos inconvenientes. De todos modos, algunos docentes que sí los estaban utilizando, expresaron valoraciones muy positivas, sobre todo hicieron hincapié en que los alumnos se sintieron más estimulados y mejor predispuestos para aprender Geografía. A continuación presento una síntesis de sus expresiones:

- Los alumnos se interesaron más por los temas y mejoraron la calidad de sus trabajos.

⁶ Se incluyen en el Anexo 1.

⁷ Este material se encuentra editado y se esperaba su publicación en el año 2011.

- La diversidad de fuentes de información, su formato y diagramación facilitaron la lectura y posibilitaron variadas consignas de trabajo.
- El tipo de recursos incluido facilitó la problematización de los temas.
- La problematización de los temas puso en juego procesos intelectuales más complejos por parte de los alumnos.
- Los alumnos cambiaron la representación que tenían de la Geografía, asociada a la memorización y la repetición de datos.
- Los alumnos lograron articular los problemas de la realidad con los temas estudiados en la escuela.
- El material no solo lo usaron en primer año sino que reconocieron era adaptable a los contenidos de otros años de la escuela media.

A la vez, el mismo grupo y desde una perspectiva que entiendo se vincula con cuestiones más personales y profesionales, comentó que el material era recibido como “*un auxilio didáctico*” y que “*generaba seguridad*”. Al querer ampliar estas afirmaciones, los profesores expresaron que si desde la coordinación del Departamento de Ciencias Sociales se promoviera la enseñanza de los temas del nuevo programa de primer año⁸ a partir del material entregado, al interior de las escuelas podría lograrse cierta homogenización de la enseñanza y no quedaba en manos de cada docente tomar las decisiones didácticas – la selección de los contenidos, de los recursos didácticos, la formulación de propuestas de enseñanza, los instrumentos de evaluación – coherentes con el nuevo programa. Este planteo se hizo más notorio entre algunos profesores innovadores que manifestaron cierta “soledad” en los procesos que estaban iniciando.

Estas primeras impresiones vinculadas al uso del primer material para la enseñanza de temáticas ambientales, impulsó mi interés por seguir indagando de manera sistemática e intencional en torno a los complejos procesos y a las múltiples dimensiones que atraviesan las prácticas docentes cuando desde fuera de la escuela se elabora un producto pensado para intervenir y colaborar, precisamente en dichas prácticas. Desde esta perspectiva, un abanico de interrogantes motivó la formulación de un proyecto de investigación.

- *Muchos interrogantes y la necesidad de buscar respuestas*

Los dos primeros materiales fueron impresos y también colgados en la página Web del Ministerio de Educación de la CABA. Solo la consulta a los coordinadores del

⁸ Este dispositivo de trabajo con coordinadores de Departamentos se desarrolló en la primera etapa de puesta en práctica del programa para primer año y cuando los materiales que elaborábamos en la DC pretendían colaborar con su implementación en las escuelas. Los cambios curriculares que siguieron se desarrollan en el Capítulo 6.

Departamento de Ciencias Sociales nos había brindado información parcial acerca de lo que podía estar sucediendo en las clases de Geografía, si los profesores habían recibido los materiales y si además, habían decidido utilizarlos.

Para validar los materiales producidos en la DC y evaluar los supuestos y las intencionalidades que habían orientado su elaboración, en el año 2008 presenté un proyecto de investigación en la Universidad Nacional de Luján (en adelante UNLu) donde soy docente e investigadora. En mi doble papel, el de coautora de los materiales y el de investigadora, me surgían múltiples interrogantes que me impulsaron a tratar de encontrar algunas respuestas. Por esa razón, el objetivo principal del proyecto fue conocer qué lugar ocupan los materiales educativos en general, los curriculares en particular y especialmente aquellos pensados para el trabajo autónomo de los docentes en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio que habíamos elaborado en la DC. Me interesó focalizar en el modo en que son seleccionados, adaptados, utilizados, las propuestas de enseñanza que surgen a partir de ellos, los aprendizajes y las innovaciones que promueven, e intentar una aproximación interpretativa a las decisiones que diariamente toman los profesores cuando seleccionan materiales y planifican sus prácticas de enseñanza.

La investigación desarrollada en el año 2008 se centró en cómo los profesores de Geografía habían utilizado los dos primeros materiales: *“Problemáticas ambientales a diferentes escalas”* y *“Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa de Fray Bentos”*. Los resultados obtenidos fueron presentados en el Trabajo de Investigación, defendido en julio de 2009 en la Universidad Autónoma de Barcelona.

Las fuentes de información más importantes para dicha investigación fueron las encuestas aplicadas a diez y siete profesores de la CABA y de la provincia de Buenos Aires y también, las entrevistas tomadas a cuatro profesoras seleccionadas del grupo encuestado. El análisis se centró en la fuente de información privilegiada, el *discurso* de las docentes, lo que dijeron, sus comentarios, evocaciones y reflexiones acerca de sus prácticas en general y aquellas específicamente relacionadas con el uso de los materiales curriculares elaborados en la DC. El trabajo con las entrevistas me permitió un acercamiento a las distintas formas en que dichos materiales fueron seleccionados y utilizados por las docentes en sus clases, los criterios que orientaron sus decisiones didácticas, las prácticas elaboradas, las actitudes y algunos aprendizajes promovidos en los estudiantes. Por otra parte, el trabajo investigativo desarrollado junto con las profesoras permitió realizar una evaluación compartida de los materiales y de las prácticas resultantes, identificando sus

potencialidades pero a la vez, algunas limitaciones.

Desde el año 2009 y durante el 2010, la investigación continuó incluyendo un tercer material - "*Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*-, sumando nuevos docentes y creando un dispositivo de trabajo conjunto que posibilitó un mayor acercamiento al conocimiento del lugar que ocupa este tipo de materiales tanto en la innovación de la enseñanza de la Geografía como así también, en la actualización y profesionalización del profesorado.

Esta tesis es el resultado de la investigación realizada en el marco del Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Barcelona y está organizado en diez capítulos. En el primero presento los antecedentes y el grado de avance alcanzado en el Trabajo de Investigación del Master en torno a los criterios puestos en juego por las profesoras cuando seleccionaron y utilizaron dos materiales curriculares. En el segundo capítulo defino el objeto de indagación, los nuevos interrogantes y los objetivos formulados para esta investigación. Es decir, conocer y explicar de qué manera los profesores de Geografía se vinculan con los materiales curriculares, cómo los emplean en la planificación y desarrollo de diverso tipo de prácticas educativas y además, evaluar si esos materiales contribuyen con la innovación de la enseñanza de la disciplina y en el pensamiento y desarrollo profesional de los profesores.

El capítulo tres está centrado en la explicitación del marco teórico, los conceptos y las categorías que sustentan esta tesis. Se define la acepción de *prácticas* adoptada y su relación con las tradiciones en la enseñanza de la Geografía tanto en las instituciones de formación como en las escuelas. A su vez, el análisis y la interpretación de las prácticas relatadas por las docentes, se enriquece con el concepto de identidad profesional. En este mismo capítulo, se precisan conceptualmente algunas palabras familiares en contextos de reformas educativas que apuntan a la formación de los docentes en actividad para finalizar con una puntualización del modo en que concibo su desarrollo profesional. También se presentan las formas predominantes de la cultura docente para comprender el comportamiento de los profesores en el desarrollo del seminario interno y los desafíos a asumir cuando se pretende favorecer innovaciones y cambios en las prácticas educativas y en los modos de comunicación y relación entre docentes y equipos técnicos.

En el capítulo cuatro defino el tipo de investigación educativa que desarrollo, la metodología empleada y las fuentes de información utilizadas. Ésta es una investigación educativa, enrolada en las corrientes interpretativa y crítica a la vez que se nutre de la

perspectiva biográfico-narrativa. Debido a que pretendo producir conocimiento útil para la acción educativa y la toma de decisiones, ya sean para el mejoramiento de la enseñanza de la Geografía como de la formación docente y la producción de materiales, también es una investigación aplicada.

El trabajo de campo lo desarrollé con profesores que se desempeñan en escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires. Para contactarme con ellos aproveché una tutoría académica en una escuela porteña, de allí seleccioné a una profesora –*María*–, y para trabajar con profesores de la provincia organicé un dispositivo particular que denominé seminario interno. De esta instancia de formación seleccioné cinco profesoras: *Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth*. Por otra parte, y con el objetivo de contextualizar la producción de los materiales curriculares y conocer de qué modo se había tomado la decisión política, entrevisté a una representante de la gestión educativa.

Las fuentes de información esenciales fueron: las encuestas tomadas al conjunto de profesores que se inscribieron en el seminario y las entrevistas a las seis profesoras. Esta información me permitió conocer a las profesoras, su biografía escolar y trayectorias de formación, sus contextos laborales y el lugar que ocupan los materiales educativos en sus clases. Para conocer y explicar sus decisiones al momento de elegir un material curricular y seleccionar sus recursos me apoyé en los relatos que escribieron. Y para conocer, caracterizar e interpretar las prácticas organizadas y desarrolladas a partir del material elegido, me basé en las relatorías de los encuentros, en las entrevistas y en sus producciones.

El capítulo cinco presenta una caracterización de los dos tipos de materiales curriculares predominantes en mi país: los destinados a la actualización de los docentes y aquellos pensados para el trabajo de los estudiantes. A su vez, se plantean las diversas perspectivas en el uso de los materiales curriculares.

Con el objetivo de contextualizar la política de producción de materiales en la CABA, en el capítulo seis desarrollo las dos etapas que significaron cambios curriculares en el Nivel Medio. Para la presentación de cada una de las etapas focalizo en los dispositivos de trabajo con los profesores de Geografía, en la información reunida en cada uno de ellos y en el tipo de producción curricular elaborado. Las evaluaciones de los docentes y del equipo técnico de la disciplina fueron insumos relevantes para definir no sólo la necesidad de producir materiales curriculares sino también, su formato, contenidos y estructura.

En el capítulo siete hago una presentación detallada de cada uno de los materiales – objetos centrales de esta investigación-, los criterios y supuestos puestos en juego en su elaboración, la estructura que comparten los tres y las particularidades de cada uno de ellos. También se incluye, las evaluaciones realizadas por las profesoras consultadas durante el proceso de elaboración; sus comentarios y aportes fueron insumos importantes para revisar y redefinir cada material.

A partir de la sistematización de la información aportada por la encuesta, el capítulo ocho presenta y caracteriza al conjunto de profesores que se inscribieron en el seminario y a la profesora de la escuela de la CABA invitada a participar de esta investigación. Además, en este capítulo profundizo en el conocimiento de las seis profesoras con quienes realicé un trabajo en profundidad y a quienes le tomé las entrevistas. Esta fuente de información privilegiada en este estudio, permite un acercamiento a las ideas y a los sentimientos de las docentes a partir de recuperar sus propias voces, sus propias expresiones. Las biografías escolares y sus experiencias de formación, sus trayectorias de actualización y formación permanente, los contextos escolares donde pusieron en práctica los nuevos materiales, son los apartados que organizan este capítulo.

En el capítulo nueve expongo el trabajo realizado por las cinco profesoras – *Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth* - durante el seminario interno, las propuestas educativas elaboradas a partir del material seleccionado, de qué modo relataron sus prácticas, sus comentarios y reflexiones en relación con los aprendizajes y las actitudes de sus alumnos. A la vez, incluyo los relatos de *María*, la profesora elegida de la escuela porteña. Para la escritura de este capítulo me basé en las entrevistas, las relatorías de los encuentros, los relatos escritos por las docentes y las producciones presentadas y entregadas de manera voluntaria.

Un apartado importante de este capítulo lo constituyen las reflexiones y las evaluaciones realizadas por cada una de las profesoras tanto al momento de finalizar el seminario como durante la entrevista. De acuerdo a como se iban desarrollando las entrevistas a cada docente le fui formulando diversas preguntas con el objetivo de promover en ellas el pensamiento crítico, la revisión de sus decisiones, los comentarios y la reflexión sobre distintos aspectos relacionados con el seminario, los materiales curriculares, sus prácticas y las relaciones con los colegas y la socialización de sus experiencias.

Por último, en el capítulo diez realizo una evaluación del proceso de investigación y del seminario interno como dispositivo que busca favorecer la innovación en la enseñanza de

la Geografía y la profesionalización de los profesores de la disciplina y sistematizo las conclusiones a las que arribé retomando los objetivos planteados para esta tesis. En el apartado de cierre, expongo las contribuciones y las propuestas en torno a los materiales curriculares y a la formación docente inicial y permanente en Geografía, pensadas para las instituciones que forman profesores y para los organismos de gestión educativa cuando toman decisiones curriculares que pretenden mejorar la enseñanza y los aprendizajes de los estudiantes.

CAPÍTULO 1

LOS ANTECEDENTES

Los profesores de Geografía se caracterizan por buscar, acumular e intercambiar artículos periodísticos, mapas encontrados en revistas de divulgación, fotos de viajes y más recientemente, videos y otros recursos multimediales, en pocas palabras, recursos didácticos que les permitan acercar la realidad a sus clases. Sin embargo, en diversas actividades realizadas, se los escucha pedir con insistencia más materiales ya sea para enseñar nuevos contenidos incluidos en las recientes propuestas curriculares como también, aquellos que forman parte de las tradiciones de la Geografía escolar. Parecería ser que para los profesores de Geografía, los materiales ocupan un papel importante en la renovación de la enseñanza de la disciplina.

Si bien se ha publicado bastante acerca de los libros de texto y de los materiales curriculares como herramientas que intervienen en el desarrollo y el control del currículum (Apple, 1982, 1989; Martínez Bonafé, 1994; Gimeno Sacristán, 1997, Área, 1999) el papel que desempeñan en la enseñanza de un campo específico del conocimiento - en este caso de la Geografía- aún no ha sido investigado, al menos en mi país. El estudio desarrollado en el marco del Trabajo de Investigación tuvo como principal objetivo un primer acercamiento al conocimiento de cómo cuatro profesoras de Geografía seleccionaron, adaptaron y utilizaron en sus clases los materiales elaborados por el equipo técnico de la disciplina de la DC. Los resultados alcanzados, la elaboración de otros materiales, la lectura de bibliografía reciente y el trabajo permanente con nuevos grupos de docentes de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, constituyen los antecedentes de esta tesis de doctorado.

Como ya mencioné en la Introducción, las fuentes de información privilegiadas en el Trabajo de Investigación fueron las encuestas realizadas a los diez y siete profesores de Geografía y las entrevistas tomadas a las cuatro profesoras seleccionadas del grupo encuestado. En este capítulo presento, en primer lugar, una síntesis de los resultados de las encuestas focalizando en el ítem que indaga acerca de la selección de materiales para las clases de Geografía. En segundo lugar, y tomando como base las entrevistas, sintetizo el eje central del estudio: de qué modo y a partir de qué criterios las docentes eligieron y utilizaron los materiales producidos en la DC.

1.1. ¿Qué muestran las encuestas?

La primera lectura de las encuestas dio cuenta que la totalidad de los profesores que participaron de los encuentros, utiliza en sus clases variedad de materiales, sin embargo, un análisis más detallado permitió reconocer cierta diversidad: mapas, imágenes y artículos periodísticos están presentes en todas las clases; los libros de texto se utilizan en la mayoría de los casos, y sólo la mitad de los encuestados respondió que en pocas ocasiones incluyen cuadros estadísticos, gráficos, videos e Internet. Las razones que explican estas diferencias son varias: por un lado, todos coincidieron que al momento de decidir el tipo de recursos que van a utilizar tienen muy en cuenta las condiciones materiales de las escuelas, por ejemplo, la existencia y el fácil acceso a una mapoteca, la posibilidad de contar con una videocasetera o un reproductor de DVD o una sala de informática. Por otro lado, señalaron que para incluir cuadros estadísticos y gráficos necesitarían actualizar algunos conocimientos adquiridos en las instituciones formadoras en cuanto a su lectura y análisis, como así también, poder acceder a ese tipo de recursos de manera más sencilla.

En relación con la selección y el uso de los libros de texto en las clases de Geografía, las respuestas de los docentes muestran cierta heterogeneidad, sin embargo, se pueden reconocer cuatro grupos: hay docentes que seleccionan un libro en particular y la enseñanza se apoya estrictamente en él, otros en cambio, seleccionan diversas propuestas editoriales y dejan en libertad a los alumnos para que opten por el que les resulte más sencillo conseguir; un tercer grupo, combina el libro de texto elegido con otros materiales que consideran complementarios y ampliatorios de aquellos contenidos o casos que el libro presenta de manera escueta o bien que no incluye, y por último, un cuarto grupo que no selecciona ningún libro de texto y elabora sus propios materiales para todos los contenidos a enseñar.

1.2. ¿Qué muestran las entrevistas?

Las entrevistas a las cuatro profesoras se estructuraron en dos momentos: en el primero indagué en torno a sus evocaciones escolares y de formación profesional, sus trayectorias laborales y los contextos escolares actuales y en el segundo, profundicé de qué manera cada una de ellas había utilizado los materiales, los criterios que habían orientado sus decisiones, las actitudes de sus alumnos frente a las nuevas propuestas de enseñanza y los aprendizajes logrados. A la vez, me interesó conocer sus evaluaciones de los materiales recibidos y puestos en práctica y, las eventuales recomendaciones y sugerencias para

producciones futuras.

La información reunida en cada uno de los momentos fue organizada en dos ejes: el *personal-profesional* y el de *las relaciones con los materiales*. Las ideas centrales de cada uno de ellos se resumen a continuación.

a) El eje personal-profesional

- Las trayectorias de formación de cada una de las profesoras entrevistadas han dejado marcas que se pueden reconocer en sus prácticas docentes actuales. Por tal motivo, las evocaciones de las propias experiencias escolares fueron fuentes de información valiosa para analizarlas.
- En los relatos se pudieron escuchar situaciones placenteras asociadas a algunos contenidos, al clima de las clases, a las formas de motivación, al compromiso y actitud con la tarea demostrados por sus profesores y también con algunos recursos utilizados. También dieron cuenta de otras situaciones desagradables que generaban disconformidad y que generalmente se asociaban con prácticas asociadas a la memorización y a formas de enseñanza poco estimulantes.
- Los dos ámbitos institucionales en donde se forman los profesores de Geografía en Argentina – universidades e institutos terciarios- modelan prácticas docentes, establecen formas de interacción con el conocimiento y con los alumnos que luego se intentan reproducir en las clases.
- Las experiencias de formación placenteras y gratificantes están siempre en la base de las actividades pedagógicas planificadas por los docentes.

b) El eje de las relaciones con los materiales

En el Trabajo de Investigación me interesó caracterizar e interpretar de qué manera las docentes entrevistadas habían utilizado los materiales, qué tipo de prácticas planificaron a partir de ellos. Al referirme al tipo de prácticas, hago referencia a multiplicidad de alternativas: secuencias de enseñanza, actividades, maneras de organizar la planificación, de presentar los temas, entre otras opciones; es decir, no me interesó ver si los materiales habían sido utilizados tal cual fueron producidos y editados por la DC, sino de qué manera algunas de las temáticas, los recursos, las recomendaciones para el aula, activaron el pensamiento de las profesoras promoviendo la revisión de sus prácticas habituales o bien, impulsaron nuevas propuestas de enseñanza de los contenidos que desarrollan u otros, adecuándolos a sus intencionalidades educativas, a sus alumnos y a las condiciones

materiales de sus escuelas.

Cada una de las profesoras había conseguido los materiales por diferentes vías y cada una de ellas realizó de los mismos distintas lecturas; sus usos, intencionalidades y necesidades que cubrieron también fueron variados. Para poder conocer y sistematizar la complejidad de las prácticas desarrolladas y relatadas en las entrevistas fue necesario buscar organizadores. A continuación presento de manera sintética cada uno de ellos:

- *Los criterios que orientaron la utilización de cada material*

En relación con la pregunta de cuáles fueron los motivos que definieron la utilización de alguno de los materiales recibidos, las respuestas brindadas por las docentes dieron cuenta de diversidad de criterios puestos en juego. Para algunas, la decisión tuvo que ver con la **forma de presentación de las temáticas** y sus potencialidades como **organizadores de la enseñanza**.

Un criterio compartido por las cuatro es la **variedad de recursos** que contiene cada material lo que les permitió planificar diversas propuestas de enseñanza. Otro de los criterios esgrimido fue que con los materiales de la DC **cubrieron y ampliaron aquello que los libros de texto ofrecían de manera escueta o incompleta**. A la vez, señalaron que los materiales habían servido para **su propia actualización** y para **enseñar algunos temas de manera diferente**.

A modo de síntesis, podemos resumir que en todos los casos se puede observar una triple demanda a los materiales: la propia actualización, la búsqueda de una fuente de inspiración para nuevas formas de enseñar y a la vez, la posibilidad de diversificar los recursos didácticos para los estudiantes.

- *Los criterios que guiaron la selección de los recursos que contienen los materiales*

Las profesoras fueron enfáticas en señalar que **estimular y motivar a los estudiantes**, es decir, retener su atención y predisponer al aprendizaje, son los criterios más importantes al momento de seleccionar los recursos didácticos. Otros criterios puestos en juego son: **los contenidos** y el **enfoque de la disciplina** que promueven, además de la **presencia de los temas en los diseños curriculares**. Las **condiciones materiales de las escuelas** y las **características de los alumnos**, sobre todo el nivel de lectura comprensiva, influyen en el tipo de recursos que seleccionan y la variedad de

textos y fuentes de información que eligen para enseñar los temas. En síntesis, las cuatro docentes dieron cuenta en sus respuestas que los criterios a partir de los cuales seleccionaron los materiales para sus clases fueron variados y a la vez, complementarios.

- *Las prácticas de enseñanza a partir del uso de los nuevos materiales*

Una vez que las profesoras caracterizaron los contextos en donde pusieron en práctica los nuevos materiales, expresaron sus perspectivas en torno a las finalidades de la disciplina en la escuela y definieron los criterios de selección de los recursos, traté de indagar acerca de las prácticas de enseñanza que surgieron a partir de ellos.

La lectura de las entrevistas me permiten reconocer que las cuatro profesoras al momento de planificar la enseñanza de algún contenido geográfico, buscaron situaciones y problemáticas de actualidad; sin embargo, una de ellas remarcó la importancia y la vigencia de algunos contenidos y formas de enseñar que podríamos considerar asociados a una Geografía descriptiva y enciclopédica. Al respecto, algunas prácticas relatadas dieron cuenta de la pervivencia de ciertas tradiciones de la Geografía escolar pero con la inclusión de nuevos recursos educativos.

En la mayoría de los casos, las profesoras señalaron que los recursos didácticos elegidos habían inspirado y orientado el tipo de actividades. Sin embargo, pude observar que la preocupación central de las docentes era la selección de los recursos, buscaron aquellos que fueran más adecuados y motivadores para sus alumnos, y no se detuvieron a pensar nuevas formas de uso y aprovechamiento, es decir a formular consignas de trabajo que impulsaran otras formas de aprender Geografía.

- *La actitud y los aprendizajes de los estudiantes*

La enseñanza de la Geografía construyó formas propias y reiteradas para captar el interés de los alumnos. La apelación a la realidad, a lo que dicen y muestran los medios de comunicación, constituye una de las fuentes de motivación privilegiada. Las cuatro profesoras de manera unánime remarcaron que si los alumnos se “enganchan” con el material están mejor predispuestos a aprender, por esta razón es que buscan innovar constantemente la variedad de recursos didácticos para sus clases.

Las expresiones de las docentes dan cuenta que depositan muchas expectativas en los materiales que seleccionan, suponen que por si mismos se constituyen en la llave que prende el interés y la motivación de sus alumnos, son ellos los que van a facilitar u

obstaculizar la comunicación y la enseñanza. Y concretamente al incluir los elaborados por el equipo técnico de la DC, sus relatos pusieron de manifiesto una gran satisfacción por la actitud de los alumnos frente a la tarea propuesta y también por los aprendizajes alcanzados.

En síntesis, la experiencia reunida en el desarrollo del Trabajo de Investigación me permitió un primer acercamiento al conocimiento del lugar que ocupan los materiales en general y los elaborados por el equipo técnico de la DC en particular en la enseñanza de contenidos geográficos. A la vez, me permitió delimitar el objeto de estudio, precisar los objetivos de la tesis de doctorado, y validar los instrumentos de recolección de información –encuesta y entrevistas- diseñados y utilizados en esa etapa preliminar. Dichos instrumentos fueron recuperados en esta oportunidad y se aplicaron a los docentes que participaron del seminario interno. El *seminario interno* fue el dispositivo metodológico central de esta investigación, organizado para trabajar junto con profesores de Geografía, conocer e interpretar sus prácticas, comprender las razones de sus decisiones didácticas y facilitar un proceso reflexivo que promueva su desarrollo profesional.

CAPÍTULO 2

EL PROBLEMA OBJETO DE ESTUDIO, INTERROGANTES Y OBJETIVOS

2.1. El problema objeto de estudio

Entre los años 2001 y 2004, en la CABA se llevaron adelante cambios en la estructura curricular del Nivel Medio; los dispositivos de consulta y acompañamiento fueron muy importantes para que los equipos técnicos de la jurisdicción pudiéramos vincularnos con los profesores del nivel e iniciar un trabajo regular y sostenido durante esos años. Los encuentros tuvieron la finalidad de conocer sus ideas en relación con la propuesta curricular, de qué manera se vinculaban con ella, qué tipo de prácticas educativas elaboraban y qué obstáculos observaban en su implementación.⁹

En el caso particular de los profesores de Geografía, sus demandas, comentarios y preocupaciones, se centraron en la falta de materiales para trabajar con los alumnos y para su propia actualización, ya sea para enseñar los nuevos contenidos seleccionados como para la elaboración de casos, ya que ésta es la estrategia didáctica promovida en los documentos.

La política jurisdiccional de cambio curricular fue acompañada por una política de producción de materiales que se inició en el año 2003 y que continuó hasta el año 2011 con diverso grado de concreción. Para la enseñanza de la Geografía, las autoras pusimos en juego no sólo una perspectiva disciplinar y didáctica actualizada que posibilitara la renovación de su enseñanza en el Nivel Medio, sino también, una concepción de docente autónomo y protagonista de sus decisiones didácticas; buscamos que los materiales dieran respuestas a sus demandas y a la vez, pudieran fortalecerlo como profesional de la enseñanza.

La bibliografía consultada para la elaboración de dichos materiales si bien fue de gran utilidad para planificarlos y escribirlos, sin embargo, observamos que no referían a las formas de uso ni a evaluaciones de sus destinatarios y mucho menos se aplicaban a un campo específico del conocimiento. Por lo tanto, conocer de qué manera los profesores de una disciplina –en este caso Geografía- se vinculan con nuevos materiales curriculares,

⁹ Las políticas curriculares en la CABA se desarrollan en el Capítulo 6.

cómo los emplean en la planificación y desarrollo de sus clases, qué tipo de prácticas impulsan y si además, contribuyen con la innovación de la enseñanza de la disciplina, eran incógnitas aún pendientes de indagación. Por lo tanto, me pareció relevante desarrollar una línea de investigación que aporte al conocimiento del lugar que ocupan determinados materiales curriculares en la innovación de la enseñanza de una disciplina y en el pensamiento y desarrollo profesional de los profesores.

Si bien desde la década de los '90 en la Argentina, se dictan cursos, seminarios y otras formas de actualización docente, hasta el momento no hay experiencias que conciban a los materiales curriculares como instrumentos de actualización tanto de maestros como de profesores, muy por el contrario, la variedad de materiales producidos en ámbitos públicos y privados, cumple la finalidad de implementar el currículum y deja poco margen de autonomía al docente que los utilice.

Dado estos antecedentes, el Trabajo de Investigación organizado en torno al uso de dos materiales publicados por un organismo de gestión educativa, me permitió conocer y sistematizar información acerca de cómo algunos profesores de Geografía seleccionan y utilizan los recursos didácticos que contienen, comprender sus decisiones y los criterios puestos en juego y también, sus evaluaciones en relación con los cambios observados en las clases, los aprendizajes de sus alumnos y las potencialidades y limitaciones de los mismos. Las primeras aproximaciones expuestas en el apartado anterior constituyen un avance, pero queda pendiente profundizar en los procesos de decisión, los cambios en las formas de planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza, las concepciones en torno a la disciplina y sus finalidades, el sentido de la renovación y los resultados de la reflexión y el intercambio con sus colegas.

Para poder acompañar a los profesores en sus personales y a la vez colectivos procesos de cambio, consideré oportuno organizar un dispositivo que denominé seminario interno. Este seminario debía cumplir dos finalidades: por un lado, convertirse en una instancia de formación permanente, de intercambio y de reflexión que pueda ser validada como una modalidad de trabajo promotora del desarrollo profesional de los profesores participantes y por otro, ser un espacio que me permita conocer las prácticas de enseñanza planificadas y desarrolladas a partir de los materiales producidos en la DC.

2.2. Preguntas que se plantean y algunos supuestos

Toda investigación se origina a partir de ciertos interrogantes que nos motivan a indagar y algunos supuestos que queremos validar y confirmar. A partir de lo expuesto en el apartado anterior, se desprende que este trabajo surge de la formulación de varias preguntas pero también de la necesidad de confirmar y validar algunas ideas puestas en juego en la elaboración de los materiales y también, en la planificación de un dispositivo original de trabajo colaborativo entre profesores de Geografía.

Las preguntas que han guiado el desarrollo de este estudio son las siguientes:

- ¿A partir de qué criterios los profesores de Geografía seleccionan materiales para la planificación y el desarrollo de sus clases?
- ¿Qué tipo de prácticas de enseñanza elaboran a partir de ellos o inspirados por ellos?
- ¿Qué cambios han promovido en sus prácticas y en su pensamiento?
- ¿Podemos considerar que los dispositivos –materiales e instancias de trabajo conjunto- colaboran con la formación docente y a la vez, estimulan y fortalecen su profesionalización?

El Trabajo de Investigación me permitió comprender que los materiales por si mismos no eran suficientes para impulsar prácticas innovadoras de enseñanza de contenidos geográficos; las profesoras entrevistadas expresaron que fueron una gran ayuda para ofrecer a sus estudiantes nuevos y motivadores recursos didácticos, sin embargo, las prácticas resultantes no siempre significaron innovaciones en el tipo de trabajo que a partir de ellos se proponía. Pude observar que en las entrevistas y a partir de las preguntas que formulaba, las docentes reflexionaban sobre sus propias prácticas, buscaban posibles explicaciones que permitieran comprenderlas y justificarlas. Las preguntas y el intercambio encendían la llave de la interrogación, de la mirada que desnaturalizaba una práctica, que imaginaba otras alternativas e invitaba a la experimentación.

Esta experiencia me hizo pensar que para cumplir con sus finalidades, los materiales debían estar acompañados por instancias de encuentro de los docentes con sus autoras y también entre ellos; estos momentos debían favorecer el intercambio de experiencias, preocupaciones, logros, conflictos, dudas y centralmente, las propuestas de enseñanza planificadas con los materiales elaborados en la DC. El seminario interno fue el dispositivo que organicé y que concebí como un espacio de reflexión sobre prácticas

docentes y en esta investigación me interesa presentarlo, evaluarlo y validarlo como una instancia de formación permanente y de desarrollo profesional para los profesores de Geografía que participaron en él.

Para dar respuesta a los interrogantes que plantea este estudio formulé los siguientes objetivos.

2.3. Objetivos

- Profundizar el conocimiento de los criterios puestos en juego por los profesores de Geografía cuando seleccionan materiales elaborados fuera de la escuela.
- Conocer e interpretar el tipo de prácticas elaboradas por los docentes a partir de ellos.
- Comprender y analizar de qué manera los nuevos materiales y las situaciones y dispositivos de formación permanente intervienen en las decisiones didácticas que asumen los profesores.
- Evaluar dispositivos y situaciones de encuentro, de diálogo, de intercambio entre docentes y técnicos pensados para la articulación de conocimientos específicos, de socialización y evaluación de prácticas de enseñanza planificadas a partir de los materiales objeto de esta investigación.
- Analizar y evaluar de qué modo nuevos materiales y un dispositivo de formación permanente influyen en el desarrollo profesional de profesores de Geografía.

En síntesis, esta investigación pretende aportar al conocimiento y la comprensión del lugar que ocupan determinados materiales curriculares en la elaboración de innovadoras propuestas de enseñanza de contenidos geográficos y en el desarrollo profesional de los profesores. A la vez, espera contribuir con los organismos de gestión educativa en la toma de decisiones en temáticas referidas a la producción y difusión de materiales y al desarrollo de dispositivos que apunten al desarrollo profesional de los docentes.

CAPÍTULO 3

EL MARCO TEÓRICO - CONCEPTUAL

A pesar que en la Argentina los cambios educativos se iniciaron a mediados de la década de los '90 y transitaron sucesivas etapas tanto a nivel nacional como en las distintas jurisdicciones provinciales y en la CABA, con idas y venidas, con discutibles aciertos y desaciertos, de todos modos, la renovación en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio sigue planteando algunas dificultades. No se trata sólo que los profesores incluyan nuevos contenidos, adecuen otros, introduzcan nuevas estrategias de enseñanza, sumen renovados recursos didácticos, sino que la renovación implica un cambio importante en el qué enseñar y cómo hacerlo, es decir, al mismo objeto de estudio y a las mediaciones necesarias para convertirse en contenido de enseñanza.

Tomando como caso a la Geografía escolar en la Argentina, ya sea como materia independiente en el Nivel Medio o como parte de las ciencias sociales en el Nivel Primario, puede observarse que se mantuvo aislada de los ámbitos académicos por décadas y que naturalizó una serie de contenidos y formas de enseñanza que fueron funcionales a las finalidades educativas definidas en otras épocas, en otros contextos históricos. En la actualidad, la Argentina y el mundo han cambiado, cambiaron los problemas territoriales, sociales, ambientales, económicos, las relaciones entre países son otras y por lo tanto, es preciso revisar los conceptos, las descripciones, las simples localizaciones propias de la Geografía positivista y la comprensión de las singularidades regionales del pensamiento posibilista. Ambas corrientes del pensamiento geográfico fueron predominantes en las escuelas y en la formación de maestros y profesores.

Del propósito central que el sistema educativo adjudicó a la enseñanza de la Geografía y las ciencias sociales (la formación de futuros ciudadanos de un estado nación, de una identidad territorial compartida) poco retoman las sucesivas transformaciones curriculares de los últimos quince años. Las políticas educativas formulan otros propósitos, la intención explícita es ahora formar a los niños y jóvenes en la adquisición de herramientas intelectuales que les permitan entender y actuar desde su propio lugar en la sociedad, en su presente y en su futuro; optar, dar razones, debatir y argumentar con conocimientos e interactuar en un marco de respeto mutuo. Porque tal como lo plantea Benejam (1999:23 -24) *“La relatividad del propio conocimiento y de las interpretaciones sociales demanda la capacidad de comunicar, de compartir y contrastar las propias*

justificaciones con las justificaciones de los compañeros, del profesor o profesora o de determinados autores para poner a prueba el conocimiento. Este diálogo se basa en la capacidad de dudar y en la posibilidad de convencer y de ser convencido.”

En síntesis, conocimiento ya no es sinónimo de datos e información, sino que el conocimiento se elabora a partir de ideas, se profundiza con nueva información pertinente y contrastada. A la vez, se busca que los estudiantes se vinculen con el conocimiento de otra manera, que lo conciben como algo provisorio, cuestionable, multireferenciado y abierto a nuevas interpretaciones. (Villa y Zenobi, 2004)

Y estos cambios no se llevan adelante por el solo hecho de que las gestiones educativas los definan con leyes, disposiciones y un conjunto de documentos curriculares, se requiere -entre otras cuestiones- redefinir políticas de formación docente – propósitos y contenidos- como así también, de formación permanente para los docentes que estando en ejercicio, deben sumarse a renovaciones educativas no siempre bien comunicadas y para las cuales no han sido preparados.

Un concepto que ayuda a comprender el problema que se plantea a los profesores en relación con el objeto de enseñanza es el de *disciplina escolar*, construido por Chervel a partir de los estudios de la gramática que se enseña en la escuela. Este autor afirma: “*Con este término, los contenidos de la enseñanza se conciben como entidades ‘sui generis’, propias de la clase, independientes hasta cierto punto de cualquier realidad cultural ajena a la escuela y dotadas de una organización, una economía propia...*” (1991:63). Audigier (1992) retoma el concepto de disciplina escolar propuesto por Chervel y lo especifica al presentar las ciencias sociales escolares como una combinación de cuatro características: un conjunto de conocimientos admitidos por todos que se impone como algo evidente, natural, incuestionado; unos métodos propios de enseñanza que se instalan como rutina, unos sistemas de motivación destinados a favorecer la adhesión de los alumnos a los proyectos del docente y unos procedimientos de evaluación comunes.

Entonces, desde esta perspectiva, la Geografía escolar sería una producción genuina de la escuela, lo que implica entender que los proyectos de transformación educativa ponen en cuestión una construcción y unas prácticas sostenidas en el tiempo y cuya lógica se mantuvo indiscutible durante décadas en la historia escolar argentina. Y por tanto, el concepto aportado por Chervel también ayuda a comprender cierta resistencia y actitudes contradictorias de los profesores cuando deben enfrentar cambios en el objeto de enseñanza que ya no es el mismo que cuando estudiaron durante su formación ni el que

enseñaron hasta hace un tiempo atrás y nunca fue puesto en cuestión.

Hargreaves (1999) plantea que la flexibilidad del trabajo de los profesores en el aula está íntimamente ligada con su desarrollo profesional, es decir con la forma de desarrollarse como personas y como profesionales. Esta perspectiva está alejada de aquellas que centran el cambio y las mejoras de la enseñanza en decisiones técnicas, instrumentales y metodológicas; los docentes, no sólo enseñan aquello que los técnicos definimos en las propuestas curriculares, en sus prácticas están presentes sus biografías escolares, las experiencias acumuladas y la imagen de profesor que fueron internalizando. Conocer cómo piensan, sienten y deciden los profesores lo considero fundamental para poder comprender las decisiones didácticas que asumen cada día en sus clases. Es por ello que una de las líneas de esta investigación es el conocimiento y la comprensión de las *prácticas de enseñanza* desarrolladas por profesores de Geografía a partir de haber recibido los materiales curriculares elaborados por el equipo técnico de la DC.

3.1. Las prácticas docentes: tradiciones e identidad

Para poder comprender el modo en que los profesores de Geografía se vinculan con los materiales, se apropian de su contenido y de sus recursos, seleccionan las fuentes de información que contienen, rescatan aquello que les resulta interesante, necesario, novedoso y planifican a partir de sus intencionalidades educativas, fue necesario adentrarme en sus prácticas de enseñanza.

Teniendo en cuenta que en el discurso educativo circulan diversas acepciones y formas de entender las prácticas, considero que la primera cuestión es delimitar conceptualmente el objeto “prácticas”. Tradicionalmente, los discursos sobre las prácticas eran discursos descriptivos o bien, prescriptivos; en el primer caso, referían a relatos y testimonios que daban cuenta de situaciones no problematizadas, y en el segundo, adoptaban un formato de metodologías, teorías para la acción y un conjunto de normativas. Estas formas de concebir y caracterizar las prácticas resultan parciales y esquemáticas para comprender realidades complejas, dinámicas, cambiantes y sobre todo atravesadas por dimensiones subjetivas.

Según Barbier (1999) el análisis de las prácticas docentes representa una potente herramienta no solo para la investigación educativa sino también para la acción y las define en una primera instancia de manera aparentemente instrumental, en función de un resultado, dice que se trata de un “...*proceso de transformación de una realidad en otra,*

para lo que se requiere la intervención de un operador humano.” (1999:74) Sin embargo, en forma inmediata señala que este tipo de definición resulta útil en la medida que lleva a preguntarse acerca del resultado, es decir, el tipo de realidad que se transforma, el tipo de transformación que se realiza y las relaciones específicas que se establecen en dicho proceso. A la vez, y desde otra perspectiva, entiende que las prácticas implican procesos de mayor complejidad que solo el acto de transformar, van acompañadas por fenómenos representacionales que incluyen objetivos, intenciones, motivaciones, imágenes, y fundamentalmente, van acompañadas por fenómenos afectivos de los actores que se encuentran comprometidos con ella. En otras palabras, Barbier (1996) afirma que de manera consciente o no, tomados en cuenta o no, esos fenómenos afectivos están presentes y juegan un papel muy importante en la planificación de la práctica, en su desarrollo y en su repetición, son “*..fenómenos del tipo placer-desagrado, satisfacción-sufrimiento que acompañan a una práctica y están indisolublemente unidos a la imagen de sí misma, individual y colectiva.*” (1996:7)

Esta manera de concebir las prácticas docentes ilumina desde otro ángulo las tensiones internas explicitadas o no que viven los profesores cuando deben transitar procesos de cambios curriculares.

- *Identidad personal, identidad profesional*

En el campo educativo diversas perspectivas teóricas se han ocupado de analizar los componentes y las dinámicas de construcción de la *identidad docente*; algunas hacen foco en los procesos personales que conducen a la conformación de una identidad personal e individual, mientras que otras, destacan los mecanismos relacionales y colectivos. Esta construcción puede entenderse como un proceso subjetivo basado en las propias experiencias, metas y motivaciones o como un proceso de identificación colectiva con el grupo de individuos que se dedican a la misma tarea. En otras palabras, la identificación profesional con la enseñanza es un proceso lento que para algunos docentes se inicia en la niñez con sus primeras experiencias escolares, mientras que para otros, se produce en el ejercicio de la profesión a lo largo del tiempo.

Ha sido Nias (1989) quien más claramente ha delimitado la noción de identidad profesional de los docentes. Este autor parte de la idea que para profundizar en la naturaleza personal de la enseñanza, es necesario conceptualizar el término de identidad profesional, y define este concepto como una construcción de sí mismo que realiza el docente en relación con los demás. A través de interacciones repetidas en el tiempo se

internaliza tanto la actitud de los otros, como la imagen que se percibe en los demás de las propias actitudes. (Fernández Cruz, 2006) En el mismo sentido, Marcelo y Vaillant (2009) plantean que la temática de la identidad docente se refiere al modo en que los docentes viven subjetivamente su trabajo, cuáles son sus factores esenciales de satisfacción e insatisfacción. Pero a la vez, guarda relación con sus diversas identidades profesionales y con la percepción del oficio por parte de ellos mismos y por la sociedad en la cual desarrollan sus actividades. Y sintetizan diciendo que *“La identidad docente es tanto la experiencia personal como el papel que le es reconocido o adjudicado en una sociedad dada.”* Marcelo y Vaillant (2009:35) Esta dimensión relacional de la identidad me permite explicar ciertos sentimientos de desvalorización que desde hace unos años expresan los profesores del Nivel Medio. Es frecuente que se lamenten por la falta de reconocimiento social en términos generales y de los padres de sus alumnos en particular; en ocasiones tampoco se sienten reconocidos y apoyados por las autoridades escolares.

La perspectiva cultural de la identidad sostiene que la base de la identificación estaría dada por los procesos de recreación y adaptación personal de la cultura profesional que permite crear una imagen de sí mismo en el ejercicio de las tareas propias del oficio y de las relaciones docentes coherentes con el contexto social. Esta manera de concebir el proceso de socialización es enriquecedora ya que lo concibe como un proceso de individualización personal y social a la vez. (Fernández Cruz, 2006) En la misma línea, y desde una perspectiva biográfico-narrativa, Mac Intyre (1981) citado por Clandinin y Connelly (1988) introduce la noción de “narraciones entrelazadas”, es decir, plantea que la vida de uno, siempre está en relación con otras narrativas, es decir, ninguna narrativa se desarrolla por fuera de otras. Para este autor, la historia de un sujeto siempre está inmersa en la historia de aquellas comunidades de la que deriva su identidad. A su vez, estos autores (1988:50) resumen que la unidad narrativa *“...es la unión en una persona determinada, en un tiempo determinado y en un lugar concreto de todo lo que esa persona ha sido y ha hecho en el pasado y en el pasado de la tradición que le ayudó a configurarse.”*

Zeichner –citado por Fernández Cruz (2006)- otorga relevancia a los aspectos identificadorios previos al acceso a la docencia como conformadores de los procesos de socialización en el ejercicio de la docencia. Según este autor, los factores de incidencia en la conformación de la cultura latente son:

- *Las primeras experiencias formativas:* Pareciera ser que algunas experiencias durante la vida escolar dejan huellas y sedimentos que contribuyen a forjar

identidades. Pero también, este autor incluye los modelos de crianza, es decir el tipo de relaciones que un niño establece con los adultos.

- *Influencia de personas con capacidad de evaluación:* El reconocimiento de personas con autoridad moral que establecen patrones educativos.
- *Relaciones con agentes colaterales:* Es decir, las relaciones con personas que están fuera del ámbito educativo –los amigos, los familiares, la pareja-, que pueden prestar apoyo o influir con comentarios en las decisiones profesionales y colaborar de ese modo, en la construcción de la imagen profesional.
- *Relación con el alumnado durante las prácticas de enseñanza:* El proceso de relación y socialización con el mundo infantil/adolescente no es unidireccional, los vínculos de ida y vuelta entre los niños y los adultos retroalimentan la visión de la cultura que transmite el docente y la forma de relacionarse con el alumnado.
- *Influencia de los tutores de prácticas y supervisores:* Durante el desarrollo de las prácticas, todas las personas que intervienen en dicho proceso –profesores, tutores, compañeros- se convierten en agentes formativos que habilitan la reflexión sobre la cultura profesional de las instituciones donde se desarrollan dichas experiencias formativas.

Otras perspectivas entienden que la construcción de la identidad profesional de los docentes, es el resultado de dinámicas de ajuste y desajuste, un proceso de reconstrucción permanente entre la trayectoria personal y la cultura de la profesión. Además consideran que la socialización en el puesto de trabajo no es un proceso puntual y único en el tiempo, sino que se construye a lo largo de la propia historia de formación y de los cambios institucionales que experimentan. Fernández Cruz (2006:107) plantea que *“Desde una visión evolutiva de la carrera docente, la construcción de la identidad profesional está marcada por las fases de la carrera, los eventos, las historias de los centros educativos y las relaciones significativas que se establecen con los colegas. (...) los docentes construyen, deconstruyen y reconstruyen su identidad profesional aprendiendo a reconocerse a sí mismos y a los otros, mediante categorías pertinentes, mediante un proceso integrado de doble transacción biográfica y relacional.”*

La identidad, por tanto, puede ser entendida como un estado o bien como un proceso, y a la vez, ser analizada en los niveles individuales y colectivos. Retomando la idea de que la identidad es un estado pero a la vez un proceso, se puede afirmar que va cambiando con el tiempo. Por ejemplo, un profesor principiante puede descubrir su identidad adaptándose a las expectativas y directrices de las autoridades de la escuela e incluso de sus colegas. Tiempo después, sin embargo, la imitación y la conformidad pueden dar paso a la

creatividad y la originalidad, es decir una nueva identidad propia. En este sentido, Day (2006:71) afirma que “*Las identidades son una amalgama de biografía personal, cultura, influencia social y valores institucionales, que pueden cambiar de acuerdo con la función y la circunstancia.*” O como dicen Marcelo y Vaillant (2009) el desarrollo de la identidad ocurre en el terreno de lo intersubjetivo y se caracteriza por ser un proceso evolutivo, un proceso de interpretación de uno mismo como sujeto en un determinado contexto.

Como ya vimos, existen experiencias de formación – *biografía escolar*- que dejan marcas y sedimentos que contribuyen a forjar identidades, y en el caso de los profesores del secundario, muy ligados a cómo conciben la disciplina que enseñan. La manera en que los docentes forjan sus identidades profesionales está influida tanto por lo que sienten de sí mismos como por lo que sienten de sus alumnos. El sentido positivo de identidad con la materia, con las relaciones y las funciones, es importante para mantener la autoestima, el compromiso y la pasión por la enseñanza. Sin embargo, aunque hay experiencias en algunos países que demuestran que la identidad está influida positiva y negativamente, por la edad, las experiencias, la cultura de la escuela y los acontecimientos específicos en la vida profesional del docente, estos aspectos identitarios están, de manera explícita, poco considerados en los programas de formación continua. (Day, 2006)

- *Tradiciones e instituciones de formación*

En este capítulo ya se planteó que el trabajo con profesores de Geografía en experiencias de formación continua y de cambios curriculares en mi país, dieron cuenta que ciertas tradiciones en la Geografía escolar –contenidos geográficos y formas de enseñar la disciplina instalados por décadas en las escuelas y en las instituciones de formación docente- estaban cristalizados y formaban parte de su identidad personal y profesional. Para poder enmarcar y comprender las tensiones entre la formación docente y la renovación en la enseñanza de la disciplina, encontré adecuado el concepto de *tradiciones* aportado por Davini (1995:20) y definido como “*...configuraciones de pensamiento y acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos. Esto es que, más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículo, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones.*”

Si las prácticas colaboran a moldear identidades, las prácticas de formación, por su carácter intencional y sostenido en el tiempo, resultan interesantes al respecto. En tal

sentido, cuando se acude a las trayectorias de formación de los profesores se pueden encontrar rasgos que seguramente perviven en sus prácticas más allá de las intencionalidades y racionalidades que pueden emerger. Por tal motivo, las evocaciones de sus propias experiencias como alumnos constituyen fuentes de información valiosa cuando se pretenden analizar prácticas; en esta investigación, prácticas planificadas y desarrolladas a partir de un material que presenta características e intencionalidades particulares.

Uno de los criterios que orientaron la selección de los profesores fue su formación de base, es decir, seleccioné profesores de Geografía que se hubiesen formado en dos instituciones distintas: universidad e institutos terciarios. En la Argentina, la formación de profesores para el Nivel Medio se realiza en instituciones universitarias –universidades nacionales públicas y universidades privadas generalmente religiosas-, y a la vez, en instituciones terciarias denominadas Institutos Superiores de Formación Docente. En la CABA, el Instituto Superior de Formación Docente “Joaquín V. González” es el más importante y el que tiene más tradición, fue fundado en 1904. En cambio, en la provincia de Buenos Aires existen numerosos institutos terciarios –públicos y privados- que ofrecen carreras para la formación de maestros y de profesores para todas las asignaturas escolares; estas instituciones son las que más egresados aportan al sistema educativo provincial.

Bajo el término institución se suelen denominar diferentes realidades. En esta investigación adopto la perspectiva teórica que aporta Lidia Fernández (1994:35-36) al decir que *“...se señala la existencia de las instituciones en el nivel simbólico de la vida social, a través de representaciones y diferentes cristalizaciones de significados que se transmiten explícita –en el discurso manifiesto y latente- o implícitamente –en la interacción misma-. La incorporación de estas representaciones y significados en los niveles inconscientes y su asociación con imágenes y representaciones de índole primaria permiten a las instituciones sociales operar sobre la intimidad de los individuos, ordenando su percepción y dirigiendo las atribuciones de sentido según se lo considera normal y deseable.”* Estos ámbitos institucionales que “forman a los docentes” son ambientes de modelación de prácticas y de pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción. (Davini, 1995) Desde otra perspectiva Carr y Kemmis (1988:205,206) sostienen que las instituciones *“...son patrones de relación social formalizados como estructuras orgánicas, son creadas y recreadas por las prácticas que las sustentan y son reproducidas o transformadas mediante el mantenimiento, o por el contrario la transformación de las prácticas que las constituyen”*. Entendidas así, las instituciones

pueden ser maleables, ya que los cambios pueden producirse debido a la presión política “desde arriba” o bien de la presión social “desde abajo”. En otras palabras, las instituciones cambian si las personas que las conforman cambian sus prácticas.

Ya mencioné que en Argentina, gran parte de los profesores de Geografía se formó en instituciones terciarias que según Davini (1995) se caracterizan por ser instituciones endogámicas. Esta autora incorpora la noción de *endogamia* para explicar el proceso de autosatisfacción de necesidades y de autorregulación institucional produciendo un mecanismo de relación circular e interna entre ésta y el contexto, con el consecuente aislamiento de la producción de conocimientos. A la vez, enriquece el análisis con el concepto de *isomorfismo* que hace referencia a la “...escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y la escuela destinataria de la formación.” (1995:83) Tanto los planes y programas de estudio como las formas organizacionales –distribución del tiempo, organización del espacio, circuito de tareas, formas de enseñanza y evaluación, relaciones entre docentes y alumnos, etc. – tienden a guardar una estrecha correspondencia con el nivel escolar respectivo –primario o secundario-. La misma autora (1995:83) enfatiza “*Se constituye así todo un sistema de aprendizaje implícito que refuerza las lógicas escolares. La escasa distancia restringe fuertemente la constitución de un imaginario alternativo de procesos de enseñanza, de participación y aprendizaje que podrían dinamizar la modificación de los procesos en las escuelas de destino.*”¹⁰

La situación de formación en las universidades adquiere otras características aunque quizás también podríamos caracterizarlas de endogámicas. En la actualidad el sistema educativo de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, cuentan con un número significativo de profesores de Geografía egresados de universidades nacionales¹¹. Cada una de ellas tiene un plan de estudios propio, sin embargo, lo que caracteriza su formación – en términos generales-, es la escasa valoración del campo de la formación docente, de los conocimientos pedagógicos y didácticos y un énfasis en los conocimientos y la investigación disciplinares. Pareciera que la idea imperante es que el que sabe la disciplina

¹⁰ Si bien desde mediados de la década de los '90 se realizaron cambios curriculares para los Niveles Primario y Secundario en todo el país, las instituciones formadoras de profesores para el Nivel Medio de la CABA han reformulado sus planes de estudio –estructura y contenidos- recientemente. El Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González lo hizo en el año 2005 y el CONSUDEC, una institución privada católica que forma profesores, lo concretó recién en el año 2009. En cambio, los institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires reformaron sus planes de estudio en el año 2000 y actualmente éstos están en proceso de revisión y redefinición.

¹¹ En la CABA y en la provincia de Buenos Aires, las universidades públicas que tienen la carrera de grado de Profesorado en Geografía son: Universidad de Buenos Aires, Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional del Centro, Universidad Nacional de Mar del Plata y Universidad Nacional del Sur.

—en este caso Geografía—, sabe enseñar. El énfasis siempre está puesto en el saber disciplinar.¹² Pero más allá de las instituciones donde los docentes hayan adquirido su formación de base, ellos también aprenden el oficio de enseñar en las escuelas donde desempeñan el rol, Davini (1995) denomina *socialización profesional*.

Por lo expuesto, el concepto de tradiciones permite comprender ciertas actitudes de desconcierto, rechazo abierto o encubierto o incluso aceptación acrítica de ciertos contenidos y formas de enseñar por parte de los profesores, cuando los “especialistas”¹³ intentamos entablar puentes de comunicación y diálogo con ellos en situaciones de transformaciones curriculares. Entiendo que nuestras propuestas ponen en cuestión lo que denominamos “el núcleo duro” de la identidad profesional de los profesores de Geografía, es decir, aquellas representaciones individuales pero a la vez compartidas acerca de la disciplina y de las formas de enseñar y de aprender sus contenidos acuñadas por décadas en las instituciones formadoras y en las escuelas. Por lo tanto, al entender la identidad como un soporte y como un proceso, se encuentra una posible raíz explicativa de las dificultades que encuentran los docentes para afrontar los cambios y, a la vez, una concepción muy apropiada para enmarcar la posibilidad de reflexionar sobre las prácticas a partir de la movilización de sus componentes identitarios, de la imagen de sí mismo, del placer y del sufrimiento que conllevan prácticas instituidas. Sería conveniente entonces, ayudar a hacer explícitos los sentimientos de éxito o de fracaso, indagar en ellos las razones como base de la construcción de nuevas opciones, lo cual lleva a poner en juego el análisis crítico de la autonomía o la dependencia de los profesores. La interacción entre prácticas e identidades es una conceptualización rica para la planificación, puesta en acción y evaluación de dispositivos de formación, de actualización y de acompañamiento para la implementación de cambios en la enseñanza. (Villa y Zenobi, 2004)

En síntesis, los conceptos de prácticas y de identidad definidos en este trabajo, posibilitan la interpretación de lo que dicen los docentes y entender que lo dicho pone de manifiesto

¹² Desde el año 2010, se está discutiendo la formación de profesores en ámbitos universitarios por iniciativa del Ministerio de Educación de la Nación. Esta decisión de revisar la formación docente en las universidades nacionales está generando controversias y resistencias tanto en los claustros de profesores como de alumnos, ya que este proyecto se lo concibe como un atentado a la autonomía de las universidades, un avance del campo pedagógico por sobre el disciplinar en la formación, entre otras cuestiones. Las universidades nacionales que participaron de las reuniones con diverso grado de aceptación, definieron en abril de 2011 los “Lineamientos Básicos sobre la formación docente de profesores universitarios” Este documento está firmado por la Comisión Mixta ANFHE (Asociación Nacional de Facultades de Humanidades y Educación) y CUCEN (Consejo Universitario de Ciencias Exactas y Naturales) Este documento define no solo la finalidad de la formación de los profesores universitarios sino también los campos de la formación y su correspondiente carga horaria de la siguiente manera: Formación general y Formación pedagógica (650 hs.) Formación disciplinar específica (1.820 hs.) y Formación en la práctica profesional docente (430 hs.) Es decir, la carga horaria mínima debe ser de 2.900 hs.

¹³ Los “especialistas”, los “expertos”, los “técnicos” son un actor clave de las reformas educativas en Argentina, tal como lo plantean algunos autores (Gentili, 1997) o la misma documentación que dio origen a los Contenidos Básicos Comunes para los diferentes niveles educativos.

sus representaciones individuales pero a la vez, de un colectivo particular docente y da cuenta también del placer, satisfacción, sufrimiento, frente a la diversidad de situaciones, por ejemplo, el cambio curricular, las condiciones materiales de las instituciones, el vínculo con los alumnos, con las autoridades, con el conocimiento, con la formación. La identidad profesional de los profesores de Geografía, no sólo se define a partir de sus identidades pasadas y actuales, sino también, de sus creencias y valores en relación con el tipo de docente que imaginan y esperan ser.

3.2. El cambio y el deseo de cambio

En apartados anteriores desarrollé el concepto y la perspectiva de prácticas que adopto en esta investigación, su relación con las experiencias escolares y de formación y con la identidad personal y profesional de los profesores de Geografía. Entonces, partiendo de estas conceptualizaciones, me surgen algunas preguntas tales como ¿Por qué los profesores cambian sus prácticas? ¿Qué razones los impulsan a cambiar? ¿El cambio surge a partir de un deseo interno o de situaciones y mandatos externos? Los cambios ¿les generan placer, satisfacción, angustia o sufrimientos?

Y la primera respuesta que puedo dar, apoyándome en expresiones de los profesores con quienes trabajé, es que los docentes empiezan a plantearse cambios en sus prácticas cuando reconocen que tienen algún tipo de problemas en sus clases, cuando ir a la escuela y entrar en las aulas ya no resulta placentero, o como plantea Hargreaves (1996) cuando se presenta una situación conflictiva. Para este autor, el conflicto es un elemento necesario para el cambio. Tomando en cuenta lo que dicen los profesores de Geografía, los problemas que suelen mencionar se centran en: la escasa motivación de los alumnos por el aprendizaje en general, el desinterés por la disciplina en particular, las dificultades de lectura comprensiva, la falta de materiales para enseñar tanto en las escuelas como en sus propias bibliotecas, las recientes propuestas curriculares y los nuevos contenidos, la escasez de instancias de actualización permanente, la sobrecarga de horas de clases y el poco tiempo para renovar la enseñanza. En síntesis, se observan problemas que derivan del vínculo con los alumnos, otros que se relacionan con el sistema educativo, unos cuantos con las condiciones materiales de las escuelas y del puesto de trabajo y otros, con la propia disciplina.

Si bien, el listado de problemáticas es compartido por la mayoría de los profesores de Geografía con quienes tuve oportunidad de desarrollar experiencias de formación -con diverso peso y prioridad-, no todos cambian sus prácticas ni se preocupan por intentarlo.

Al respecto Fernández Cruz (2006) plantea que ante un panorama de marcado cambio en las condiciones personales y ambientales de ejercicio de la docencia, las actitudes más frecuentes del profesorado son:

- Aceptar la idea de cambio como una necesidad inevitable.
- Inhibirse ante el cambio, no aceptándolo pero tampoco haciéndole frente.
- Generar sentimientos contradictorios, aceptar el cambio como inevitable pero mantener una disconformidad seria con él.
- Miedo al cambio con manifestaciones de ansiedad y rechazo activo.

Acerca del cambio, Hargreaves plantea algo muy interesante al señalar que no solo es importante prestar atención a las *capacidades* de los docentes para encarar los cambios sino también a sus *deseos* de hacerlo, y afirma: “*El deseo se sitúa en el centro de la buena enseñanza*” (1999:41) Al referirse al deseo de cambio por parte de los docentes, distingue dos posibilidades: una que implica cambiar prácticas y otra, que implica también, mantener aquellas que son consideradas valiosas; ya que cambiar la práctica implica no sólo aprender a observarla, sino también aprender a reconocer y por lo tanto juzgar los principios y creencias básicos que los llevan a enseñar de la manera que lo hacen. En otras palabras, sería valioso poder transformar las creencias subjetivas de los docentes en creencias objetivamente fundamentadas. (Munby, 1988)

Aún tengo presente que en la década de los '90, cuando se impulsó la Reforma Educativa desde el gobierno nacional, los profesores mostraban un profundo malestar y desorientación ya que sentían –o se les hacía sentir- que sus conocimientos y experiencias no eran útiles, que debían “capacitarse” sobre todo porque el mundo había cambiado y los conocimientos que los niños y jóvenes necesitaban eran otros. Años más tarde, en algunas jurisdicciones del país, por ejemplo en la CABA, las políticas de cambio curricular y las formas de establecer comunicación con los docentes fueron adoptando otras modalidades y otros discursos, se favoreció la complementariedad de los conocimientos de docentes y de técnicos, a la vez que se impulsaron cambios curriculares fortaleciendo a los profesores a partir de sus experiencias de enseñanza valiosas. En otras palabras, si bien es importante propiciar cambios e innovaciones en la enseñanza de la Geografía, de ninguna manera creemos que hay una única forma de hacerlo, no promovemos la adopción acrítica de “recetas” de buenas prácticas ni buscamos homogeneidad en las prácticas de enseñanza. Precisamente, los materiales que elaboramos buscan favorecer y fortalecer la autonomía del profesor, brindando herramientas y recursos variados para que ellos puedan elegir y adaptar de acuerdo a sus intencionalidades educativas, a sus propios contextos escolares y

a las características de sus alumnos.

- *El cambio y las innovaciones*

De manera esquemática se pueden reconocer dos perspectivas al momento de analizar las innovaciones en las aulas. Una, incluye a aquellas que ven la enseñanza como un conjunto de procedimientos rutinarios y a los profesores como trabajadores en una línea de montaje y que por tanto, las innovaciones instruccionales pueden ser uniformemente implementadas y que una fiel ejecución tendrá como resultado una indudable mejora de la enseñanza y de los aprendizajes. La otra en cambio, concibe la enseñanza como una tarea compleja que debe tener en cuenta las necesidades y las diferencias de los estudiantes y entiende a los profesores como profesionales en quienes confiar. Esta última posición ve a las adaptaciones de los docentes con una mirada más favorable y se diferencia de la otra, porque entiende que implementar innovaciones de manera automática no implica necesariamente un cambio en la enseñanza ni un cambio en el pensamiento del profesor ya que como escriben Randi y Corno (2000:171) *“El cambio no es simplemente una cuestión de llevar a cabo innovaciones.”*

Los materiales objeto de esta investigación, fueron diseñados y elaborados para cumplir algunas finalidades en la enseñanza de la Geografía: colaborar con los docentes, favorecer innovaciones y revisar prácticas ya instituidas, impulsar la implementación de cambios curriculares, despertar el interés de los estudiantes, promover la autonomía y el desarrollo profesional de los profesores. Los podemos considerar como productos innovadores para la enseñanza de la disciplina, sin embargo, sabemos que su sola presencia en las escuelas y en las manos de los profesores de la disciplina, no garantiza que se concreten los supuestos y las intenciones explicitadas por las autoras y por la gestión educativa; son los docentes los que efectivamente deciden si los incorporan a la enseñanza, de qué manera lo van a hacer y en qué medida influyen en las formas de concebir y planificar la enseñanza.

Con el objetivo de clarificar conceptualmente en qué consisten las innovaciones, en qué contextos se implementan, qué relaciones establecen con los cambios, retomo los aportes de Randi y Corno (2000) Estas autoras realizaron un relevamiento de las investigaciones sobre la implementación de innovaciones y las agruparon de la siguiente manera: investigaciones sobre la implementación de las innovaciones, sobre la difusión de las innovaciones como estrategia de cambio del profesor, sobre la implementación del curriculum y sobre el conocimiento y el aprendizaje del profesor.

Todas ellas comparten el papel central que le reconocen al docente en la concreción de las innovaciones, ya que sus concepciones y decisiones las pueden facilitar o bien obstaculizar. Estas autoras, a su vez, retoman las investigaciones de Doyle y Ponder (2000) quienes demuestran que los docentes adoptan o no las innovaciones teniendo en cuenta tres factores: instrumentalidad, congruencia y costos. Primero, los profesores deciden respecto de la viabilidad de la innovación, es decir, si se adecua a las características de las aulas y de los alumnos; segundo, si la innovación es concordante con su perspectiva educativa y sus prácticas habituales, y tercero, evalúan los costos de implementación, es decir, si el tiempo y el esfuerzo extra benefician a los alumnos.

Y siguiendo en la línea del protagonismo del docente en la implementación de innovaciones, los estudios relevados por las autoras dan cuenta que rara vez se promueve que los docentes innoven, sino por el contrario, se espera que lleven adelante innovaciones creadas por fuera de la escuela, es decir, se los ubica en el lugar de ejecutores de propuestas educativas elaboradas por otros. Sobre este punto, considero importante puntualizar que si bien existen innovaciones que se pretenden imponer a los docentes, de todos modos, en diversas instancias de consulta y acompañamiento en procesos de cambios curriculares, en actividades de actualización y en otros dispositivos de trabajo con profesores de Geografía, pude observar que siempre asumen un papel activo; son los mismos docentes quienes terminan definiendo la adopción e inclusión de las innovaciones a partir de considerar sus propios contextos de actuación. Al respecto Richardson (1990, 1991) sostiene que en general, los profesores no son resistentes al cambio sino a las innovaciones impuestas externamente, muchas de las cuales no se pueden justificar a la luz de las exigencias de la práctica. En síntesis, los profesores cambian sus prácticas de manera continua y voluntaria en respuesta a los contextos en los que trabajan y las problemáticas que enfrentan a diario. (Doyle y Ponder, 2000)

En la misma línea, los resultados aportados por las investigaciones denominadas curriculares, ubican al docente en el lugar de innovador, un *artífice* del currículum. Se asume que los docentes son adaptadores y promotores del currículum, comprometidos en la transformación de la asignatura que enseñan, en tanto conozcan y compartan las perspectivas teóricas que sustentan las innovaciones. Por otra parte, otro conjunto de investigaciones dan cuenta que los docentes aprenden en la implementación de las innovaciones aunque no siempre lo hacen con los mismos propósitos para los cuales fueron pensadas. Observaron que en ocasiones toman parte de las innovaciones, algunas ideas que les permita desarrollar nuevas prácticas, atender a las necesidades de sus estudiantes, es decir, ponen en juego conocimientos prácticos contextualizados y

adquiridos a partir de la experiencia.

Si entendemos a los docentes como actores centrales en los procesos de innovación y de cambios en la enseñanza de una disciplina, es porque partimos de la idea que enseñar es un acto creativo, innovador, intuitivo y espontáneo. Cada vez que un profesor desarrolla su clase, se ve obligado a responder y a resolver multiplicidad de situaciones para las cuales no siempre tiene de antemano la planificación ni la secuencia armada, como señala Perrenoud (1995) debe “actuar” con un número impresionante de incidentes críticos y de factores imposibles de anticipar. Es por ello que los diversos contextos institucionales en que los docentes desarrollan sus prácticas, los alumnos concretos con quienes comparten la actividad diaria, los impulsa a buscar respuestas creativas, contextualizadas y satisfactorias. Por estas razones, cuando definimos y elaboramos los materiales, los concebimos como productos altamente flexibles y adaptables a diversos contextos, a la vez que pretendemos reducir las tensiones que se generan cuando se espera que los docentes implementen innovaciones pensadas y desarrolladas por fuera de la escuela.

3.3. El perfeccionamiento docente: entre el mandato externo y el desarrollo profesional

Tanto en ámbitos académicos como en los de gestión educativa, hay coincidencias en que el factor docente es el elemento clave de la transformación educativa, el actor principal de la renovación de los modelos de enseñanza (Aguerrondo, 2004; Vezub, 2007). Y cualquiera que sea el cambio que se pretenda impulsar, siempre los docentes son interpelados desde algún lugar, ya sea como ejecutores de proyectos y propuestas elaborados por expertos o bien, en calidad de protagonistas activos y reflexivos de la transformación.

En las últimas décadas, la formación docente es concebida como un proceso complejo y de larga duración, el recorrido por las instituciones formadoras es sólo una de las fases a lo largo de la vida profesional de los docentes. Como ya vimos, el aprendizaje del rol y del funcionamiento de la organización escolar comienza mucho antes, con la biografía escolar de los futuros docentes, atraviesa instancias de aprendizajes sistemáticos en instituciones específicas y luego continúa con las primeras experiencias de desempeño del rol, extendiéndose durante toda la trayectoria profesional a través de acciones formales como informales de perfeccionamiento y desarrollo que realizan los docentes en diversas instituciones y en distintos momentos de su carrera. (Vezub, 2004)

Tradicionalmente se otorgaba un peso importante a la formación inicial del docente, sin embargo, investigaciones recientes, demostraron el bajo impacto que la preparación profesional “formal” posee, frente a la fuerza socializadora de las experiencias y los modelos vividos en la escuela tanto cuando fueron alumnos, como después, en el ejercicio de la labor docente. Cada vez más estudios y políticas educativas se ocupan de replantear las articulaciones entre la formación inicial y la formación continua de los docentes.

Si bien en este trabajo no me ocupé de profundizar en los dispositivos de formación de los profesores de Geografía, sin embargo encuentro relevantes los aportes de Le Roux (2005) cuando plantea la estrecha relación que existe entre investigación - formación y el actual planteo sobre la profesionalización de los docentes. Esta autora formula algunos interrogantes que focalizan en el corazón de la formación: ¿Qué dispositivos favorecerían la profesionalización? ¿Cuáles los convertirían en practicantes reflexivos, según Perrenoud (2001)? ¿Qué papel deberían ocupar las prácticas docentes? ¿Cómo deberían articularse la teoría y la práctica para formar docentes profesionales? Y por último, ¿qué papel debería desempeñar la didáctica de la Geografía en la construcción de un saber profesional?

Si bien los materiales objeto de esta investigación fueron elaborados para cumplir con diversas finalidades en la enseñanza de la disciplina en el Nivel Medio, también me interesa indagar acerca de sus potencialidades al ser incluidos en prácticas de enseñanza en instituciones formadoras de docentes. Comparto con Le Roux la necesidad de revisar las concepciones y las estrategias de formación ya que ellas también contribuyen a la configuración de identidades docentes y al proceso de profesionalización.

- *Algunas precisiones conceptuales*

A partir de la Reforma Educativa de los '90, en ámbitos educativos se hicieron familiares palabras como capacitación, perfeccionamiento, actualización, reciclaje docente, y más recientemente, desarrollo profesional docente. Estos conceptos se los suele emplear de manera indistinta como si se refirieran a las mismas cuestiones, desconociendo que cada uno de ellos responde a marcos teóricos diferentes, por tal motivo y tomando las conceptualizaciones de Vezub (2004 y 2007) presento cada uno de ellos.

Capacitación y reciclaje docente

Desde un enfoque tecnicista y aplicacionista de la formación docente que concibe al docente como una persona que ejecuta y para lo cual debe ser entrenado, los conceptos

más utilizados son los de *capacitación* y *reciclaje*. Estos conceptos dan cuenta de una concepción instrumental de la formación continua, ya que se piensa en un docente que carece de “algo”, que tiene déficit y que debe ser “reconvertido”. De este modo, la capacitación se dirige a suplir carencias o compensar ineficiencias de la formación inicial o bien, preparar a los docentes para los cambios curriculares entendiendo que ellos no tendrían los conocimientos, competencias y habilidades necesarios. Precisamente, esta concepción fue dominante durante la década de los '90; las propuestas de “capacitación” docente que se ofrecían desde diferentes ámbitos –públicos y privados- respondían a una concepción que entendía al docente como un sujeto que debía “ser llenado” con nuevos conocimientos y el modelo de formación estaba centrado en la transmisión del conocimiento experto, tal como sucede en el modelo escolar tradicional. En ese contexto, los docentes estaban expuestos a las presiones de la capacitación y al fantasma de la pérdida del puesto de trabajo si no reunían certificaciones de haber asistido y aprobado dichos cursos. Estas propuestas, lejos de propiciar y facilitar la profesionalización de los docentes, se convirtieron en presiones de un mandato externo muy poco estimulante.

Perfeccionamiento y actualización docente

Los conceptos *perfeccionamiento* y *actualización* dan cuenta de otra concepción de docente ya que lo reconocen como un sujeto ya formado. Perfeccionar y actualizar es continuar algo ya iniciado, implica una mejora, un progreso y supone un cambio. Estas palabras generalmente son acompañadas por expresiones como “permanente” o “continuo” enfatizando la idea de un proceso inacabado. A su vez, el término “actualización” vincula la formación permanente del docente con la dimensión temporal, destacando la importancia de la renovación del oficio de enseñar, de sus conocimientos y habilidades. Ambos conceptos –perfeccionamiento y actualización- se inscriben dentro de una perspectiva humanista y en la tradición de la educación permanente que surge en el marco de las necesidades educativas de los adultos y a la ampliación de sus oportunidades de aprendizaje.

- *El desarrollo profesional docente*

Algunos autores (Vezub, 2004, 2007; Fuentealba, 2006; Fernández Cruz, 2006; Marcelo y Vaillant, 2009) han empezado a hablar de *desarrollo profesional docente* como una manera de romper con la división entre formación inicial y continua, entendiendo que la formación docente es una actividad permanente y articulada con su práctica concreta. Según Vezub (2004:5) este enfoque “...recupera la tradición crítica y fenomenológica al

concebir al docente como profesional activo y reflexivo, capaz de generar y decidir su propia agenda de actualización.” Desde esta perspectiva, el perfeccionamiento es entendido como un programa destinado a cambiar las bases de la profesionalización del docente y recuperar el conocimiento práctico, las experiencias y sus necesidades formativas, construyendo un saber que parta de los problemas detectados en la práctica y de las condiciones institucionales específicas de cada escuela y de cada grupo de alumnos.

Por su parte Marcelo y Vaillant (2009) incluyen en el análisis un aspecto que a mi juicio es central: el trabajo docente implica necesariamente la interacción entre personas – estudiantes, colegas -, y por tanto movilizan emociones, éstas se constituyen en elementos esenciales de su trabajo y de su identidad. Estos autores de manera categórica afirman: *“Ese vínculo entre los aspectos emocionales y cognitivos de la identidad profesional docente deben ser tenidos en cuenta a la hora de analizar la profesionalización docente.”* Marcelo y Vaillant (2009:26)

Si pensamos la formación docente desde la perspectiva del desarrollo profesional, le otorgamos una connotación positiva ya que partimos de la idea de que es un proceso personal, subjetivo, intencional que nace del individuo y como describe Vezub (2004:7) *“...entendido como un proceso autónomo y de construcción de conocimientos compartidos, en el que los docentes son responsables de reflexionar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas en función de la transformación de su práctica.”* Es decir, se está pensando en un docente capaz de evaluar tanto la necesidad de un cambio como del tipo de cambio, que posea destrezas para la elaboración de estrategias de enseñanza, para la planificación, el diagnóstico y la evaluación, además de considerar e introducir cambios en las tareas educativas como respuestas a las características institucionales y a la diversidad de sus alumnos. Al respecto, Fernández Cruz (2006:19) puntualiza que *“...se ha destacado la finalidad formativa del desarrollo profesional como toda actividad que el profesor en ejercicio realiza con una finalidad formativa- tanto de desarrollo profesional como personal, de modo individual o en grupo-, que tienda a una más eficaz realización de sus actuales tareas o le preparen para el desempeño de otras nuevas.”*

A estas perspectivas más individualistas, se suman otras miradas del desarrollo profesional que lo conciben de un modo colectivo y social, y consideran que la escuela es la meta del desarrollo gracias a los vínculos de cooperación e interacción entre los integrantes de la comunidad educativa, favoreciendo el intercambio y la complementariedad de los conocimientos. Marcelo (1990) citado por Fernández Cruz

(2006:20) es muy claro al decir: *“El concepto desarrollo profesional de los profesores presupone un enfoque que valora el carácter contextual, organizativo y orientado del cambio. Este enfoque ofrece un marco de implicación y resolución de problemas escolares desde una perspectiva de superación del carácter tradicionalmente individualista de las actividades de perfeccionamiento del profesorado.”* De todos modos, Hargreaves (1996) sostiene que destacar el papel del contexto y de la cultura escolar no significa que el desarrollo profesional docente se reduzca a un proceso de socialización, donde lo único que se espera es que el profesor se apropie de manera acrítica del conjunto de creencias, rutinas y rituales propios de cada institución; sino más bien, interesa ver cómo el profesor con su historia de vida, sus conocimientos profesionales, sus intereses y preocupaciones, se construye como tal y a la vez, influye en los otros actores de la institución.

El concepto de desarrollo profesional docente hace referencia tanto a un producto, un efecto y a un proceso. Apoyando a esta última concepción, Fuentealba (2006) sostiene que un profesor logra su desarrollo profesional a lo largo de un proceso en el cual se pueden diferenciar algunos hitos claves:

- Parte en la formación inicial, el momento en que adquiere los conocimientos e información respecto de la actividad docente.
- Luego, juega un papel especial el ingreso como docente a la primera escuela. En dicha oportunidad los aprendizajes “entran en tensión” con la realidad.
- Se consolida cuando el docente es capaz de dirigir autónomamente su desarrollo profesional y toma decisiones sobre los cambios de la enseñanza.

En la misma línea, Fernández Cruz (2006) sostiene que la conducta profesional de un profesor no está sólo determinada por el contexto institucional en el cual se desempeña, sino también por su historia de vida y las experiencias con ella relacionadas. Y que el desarrollo profesional es una *“...evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia modos y situaciones de mayor profesionalidad que se caracterizan por la profundidad del juicio crítico y su aplicación al análisis global de los procesos implicados en las situaciones de enseñanza para actuar de manera inteligente.”* (2006:20)

Dentro de este marco, Fernández Cruz (2006) reconoce cuatro supuestos básicos en los que se basa el discurso del desarrollo profesional docente:

1. A lo largo de la carrera y como parte normal de su vida ocupacional, se producen cambios en la personalidad y en el comportamiento profesional del docente. Este es un aspecto individual del cambio. La conducta y las actitudes de los docentes van cambiando con el tiempo lo que implica a su vez, cambios en la forma como perciben su trabajo.
2. La escuela como contexto institucional afecta y, a su vez, se ve afectada por los cambios del docente. En este caso, se plantea una implicación mutua entre lo colectivo y lo personal en cuanto a la conducta del docente.
3. Es posible ajustar las trayectorias individuales a modelos comunes de desarrollo profesional que orienten una teoría del cambio docente. Se trata de un supuesto generacional del cambio docente. Pareciera que cada historia personal sigue pautas comunes de desarrollo que permitiera la definición de etapas o fases en el ciclo de la vida profesional.
4. Las historias personales de la experiencia proporcionan el marco biográfico que hace comprensible el desarrollo profesional docente. Remite al supuesto metodológico del estudio del cambio docente.

Estos supuestos básicos nos llevan a reconocer que en determinados aspectos de su desarrollo profesional, cada docente es único y a partir de su trayectoria biográfica puede ser comprendido; pero al mismo tiempo, cada profesor comparte elementos, historias comunes con otros profesores de la misma institución. Y a la vez, cada profesor presenta aspectos generales de su desarrollo con compañeros de su misma generación. En síntesis, en el desarrollo profesional se pueden reconocer tres dimensiones: la *individual*, la *colectiva* y la *generacional*. Y como concluye Fernández Cruz (2006:24) “*Se trata de tres dimensiones (...) integradas en los procesos particulares de desarrollo, de tal manera que el perfil profesional que un docente exhibe en un momento concreto de su vida, es fruto de la interacción entre las tres dimensiones y su evolución en el tiempo.*”

Tomando los aportes y el relevamiento de investigaciones realizados por van Hover (2008) encuentro que la preocupación por la profesionalización de los docentes es compartida por los formadores de diversas latitudes. Me interesó particularmente de qué modo concibe la profesionalización de los docentes principiantes en ciencias sociales Feiman-Nemser (2003) al plantear que los docentes jóvenes necesitan apoyo emocional y social en los primeros años de la enseñanza. También necesitan un docente guía en la implementación del currículum, focalizarse en las necesidades propias de los estudiantes y comprometerlos en aprendizajes que valgan la pena. En síntesis, los docentes principiantes requieren un desarrollo profesional único y dirigido en sus primeros años de inserción en la docencia. Estas consideraciones concuerdan con los aportes de Fuentealba

(2006) quien reconoce el importante papel que cumple la primera escuela como hito clave en el proceso de desarrollo profesional.

3.4. Las culturas de la enseñanza

Hargreaves (1996) sostiene que el individualismo, el aislamiento y el secretismo constituyen una forma particular de lo que se conoce como cultura de la enseñanza, y si bien esta afirmación es compartida por gran parte de los profesores de Geografía con quienes desarrollé diversas actividades, sin embargo, manifiestan disconformidad con esas características de la labor docente y reconocen en ellas gran parte de las limitaciones de su crecimiento personal. Pero a la vez, el autor citado afirma que hay otro tipo de culturas que brindan un contexto y que comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores y que contribuyen a dar sentido a su identidad y a su trabajo. Por otra parte, Hargreaves señala que si bien los docentes suelen estar solos en las aulas, sin el acompañamiento de otro adulto, en realidad sus prácticas de enseñanza son el resultado de las influencias, los acuerdos y las orientaciones que fueron elaborando junto con sus colegas y concluye diciendo *“Lo que sucede en el aula no puede divorciarse de las relaciones establecidas fuera de ellas.”* (1996:190)

Las culturas de la enseñanza tienen dos dimensiones fundamentales: contenido y forma. El *contenido* consiste en las actitudes, valores, creencias, supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales compartidas al interior de un colectivo docente. Y la *forma* de la cultura de los profesores, consiste en los modelos de relación y formas de asociación propias de los que participan de esas culturas y se evidencian en el modo de articularse entre los mismos docentes. En consecuencia, en esta investigación resulta de gran interés comprender las formas de las culturas de los docentes ya que permitirá entender los límites y las posibilidades de los cambios educativos, particularmente aquellos que se generen a partir de la inclusión de los nuevos materiales curriculares. A la vez, permitirá comprender los comportamientos asumidos por los profesores en el seminario y evaluar la pertinencia y adecuación de la dinámica de trabajo propuesta, el papel desempeñado por la coordinación y las potencialidades y limitaciones de este dispositivo como estrategia de desarrollo profesional.

Siguiendo a Hargreaves (1996) existen cuatro grandes formas que adopta la cultura de los profesores, cada una presenta características particulares y consecuencias muy distintas para su trabajo y para el cambio educativo. Ellas son: individualismo, colaboración,

colegialidad artificial y balcanización. A continuación caracterizo cada una de ellas.

- *Individualismo*

El aislamiento del aula permite a muchos docentes mantener cierto nivel de intimidad y protección frente a posibles interferencias externas, sin embargo, también puede ser visto como un obstáculo para la valorización y el reconocimiento de la labor del docente. ¿Cuáles son las razones que conducen a los profesores a mantener el individualismo? Algunos autores interpretan el individualismo como manifestación de desconfianza e inseguridad del docente hacia su trabajo. Hargreaves (1996:192) cita a Dan Lortie diciendo que el individualismo de los profesores se asocia “...con las cualidades de incertidumbre y ansiedad que llevaban los docentes a basarse en doctrinas ortodoxas y en sus propias experiencias antecedentes como alumnos para configurar sus propios estilos y estrategias de enseñanza (...) el individualismo no es presumido y autosuficiente, sino dubitativo e incómodo.” Es frecuente observar prácticas que remiten a las tradiciones de la Geografía escolar y que son justificadas con argumentos basados tan solo en la propia experiencia de formación.

Otro argumento que trata de explicar esta forma de la cultura de los profesores se basa en la arquitectura escolar, en la organización de las escuelas en aulas separadas. Ambas razones explican que en la práctica, la opción voluntaria y las limitaciones institucionales no pueden ser diferenciadas con facilidad, sino más bien, deben ser entendidas como el resultado de ciertas tradiciones presentes tanto en la biografía escolar como en la socialización profesional de los docentes.

Las características del individualismo tal como las presentan los autores mencionados, pueden conducirnos a hacer una lectura negativa del concepto, sin embargo, hay autores como Lukes (1975) y Schön (1983) que introducen otro concepto, el de *individualidad*, entendido como la posibilidad que tienen los docentes de hacer juicios independientes, de ejercer la libertad de criterios, la iniciativa, la creatividad en su trabajo y a la vez, a tolerar relaciones complejas y contradictorias en las instituciones. Considero que estos aspectos observables en la cultura de los profesores deben ser tenidos en cuenta en cualquier instancia de comunicación con ellos y entre ellos. Las acciones que se planifiquen deberían fortalecer las cualidades positivas de la individualidad, el potencial creativo y estimulante de la profesión, pero también, contemplar y comprender las limitaciones y la inercia de una forma de ejercicio profesional que refuerza el individualismo.

- *Colaboración y colegialidad artificial*

Tanto la colaboración como la colegialidad son culturas favorables al desarrollo profesional de los docentes; trascienden los esquemas personales y la dependencia de especialistas externos hasta un punto que pueden poner en común sus experiencias, aprender unos de otros y compartir la tarea. Hargreaves (1996:210) explica que “...*en pruebas obtenidas en investigaciones también indican que la confianza que se establece con la puesta en común y el apoyo colegiales promueve la disposición a experimentar y correr riesgos y con ello, el compromiso para un perfeccionamiento continuo de los docentes, como un aspecto más de sus obligaciones profesionales.*”

Ambos conceptos pueden ser interpretados de dos maneras diferentes, por un lado pueden remitir a prácticas docentes compartidas, planificaciones resueltas en equipo, relaciones de supervisión y orientación, por nombrar sólo algunas pero, por otro, pueden hacer referencia a conversaciones informales en sala de profesores o como se dice en mi país, “intercambios de pasillo”, consejos sobre algún recurso didáctico o un instrumento de evaluación. Más allá de que estas relaciones constituyan un avance en los vínculos docentes, sus resultados son bien diferentes tanto en las prácticas educativas como en el sentir de los profesores.

Con frecuencia se escuchan críticas que aluden a las dificultades de avanzar en formas colaborativas y colegiadas más reales y eficaces y justamente, hacen referencia a la falta de tiempo de los docentes para planificar y encarar experiencias de trabajos conjuntos. En Argentina, debido a las características del trabajo de los profesores de Nivel Medio resulta casi imposible la organización de actividades colaborativas ya que trabajan en muchas escuelas y en distintos turnos –mañana, tarde y en ocasiones vespertino- para reunir una cantidad de horas de clases – el promedio es de 40 horas- que les permita alcanzar un salario que cubra las necesidades básicas. A estos profesores se los denomina “profesores taxi”, precisamente por recorrer a lo largo del día diferentes instituciones educativas.¹⁴

Otras objeciones focalizan en la posible pérdida de autonomía e individualidad del docente frente a ciertas relaciones colegiadas, sin embargo, es preciso tener en cuenta que compartir una secuencia didáctica, intercambiar recursos, poner ideas en común son tareas que los docentes resuelven generalmente fuera del aula y que no interfieren en el

¹⁴ En Argentina, las ofertas de actualización docente adquieren en su mayoría, dos modalidades: “en servicio” y fuera de la escuela. Las primeras se organizan dentro de la escuela y en horarios escolares. Los cursos fuera de la escuela se desarrollan a partir de las 18 hs. ya que en ese horario la mayoría de los profesores terminan sus clases.

desarrollo y control de la clase. Es más, en algunas experiencias personales en seminarios dictados a profesores de Geografía de diversas escuelas pude observar que disponiendo de espacios y tiempo de encuentro, se produjo un mejoramiento en los vínculos interpersonales, en la reflexión sobre sus propias prácticas, en la predisposición al intercambio y en el compromiso con el perfeccionamiento docente.¹⁵

Hargreaves (1996) distingue dos perspectivas para abordar las relaciones de colaboración y colegialidad, la *perspectiva cultural* y la *perspectiva micropolítica*. En el primer caso, las culturas de la colaboración surgen por iniciativa de los grupos a partir de consensos y derivan en una gestión educativa más amable y eficiente. En cambio en el segundo, la colaboración y la colegialidad derivan de la imposición de la administración y/o dirección educativas, y no de un deseo manifestado de los propios docentes. En estos casos, las situaciones de encuentro entre los profesores no son espontáneas ni voluntarias, generando incluso un clima de malestar e incomodidad.

Las investigaciones desarrolladas desde la perspectiva micropolítica ponen de manifiesto que las relaciones humanas se centran en el uso del poder para conseguir resultados en ámbitos educativos y donde las diferencias entre las personas y los grupos predominan por sobre sus semejanzas. Por otra parte, llaman la atención en torno a los derechos del individuo y la protección de la individualidad frente a la presión de alguna autoridad o grupo, es decir, cuestionan las posibles consecuencias de esta forma de colaboración y colegialidad respecto de la individualidad y la soledad de los individuos. Además, indagan bajo qué circunstancias la colaboración puede transformarse en cooptación, en otras palabras, qué mecanismos hacen que las personas pierdan autonomía en sus decisiones y terminen aceptando imposiciones y deseos de otros. Y por último, desde la perspectiva micropolítica, es posible reconocer qué intereses están detrás de la colaboración y la colegialidad.

¹⁵ Desde el año 1992 y hasta el año 1998 en la Escuela de Capacitación de la CABA, dicté dos cursos de actualización docente por año, uno en cada cuatrimestre, sobre diversos contenidos geográficos. En un principio los contenidos fueron definidos por el equipo de Geografía del Nivel Medio, luego la definición de los mismos se hacía de acuerdo con los resultados de unas encuestas tomadas al finalizar cada curso. En el primer curso se anotaron ocho profesores, luego el número fue aumentando hasta llegar a más de cien, lo que obligó a seleccionar por sorteo los sesenta profesores definidos por cupo máximo. El primer grupo se mantuvo a lo largo de todos los años lo que me permitió observar las diversas etapas por las que iba transitando, más allá del aumento de profesores en los cursos. Al principio se agrupaban por escuelas, compartían poco con los colegas de otras, pero a medida que pasaban los cuatrimestres, las actitudes de confianza y apertura se hicieron más notorias, logrando incluir también a los docentes que se sumaban. En los comienzos, intercambiaban lecturas, pero luego, llegaron a planificar de manera conjunta propuestas de enseñanza, a relatar los resultados de su implementación, a mostrar sus logros y fracasos, a brindar consejos y a escucharlos, e incluso, el grupo original escribió una ponencia que presentó en un Congreso Nacional de Profesores de Geografía relatando los cambios en la enseñanza de temáticas urbanas a partir del proceso de actualización.

Adoptando este marco de referencia, Hargreaves (1996) distingue entre la *cultura de la colaboración* y lo que él denomina *colegialidad artificial*, tomando como referencia los tipos de control y de intervención administrativa que se ejercen en cada situación.

En las *culturas de la colaboración*, las relaciones de trabajo en equipo adquieren las siguientes características:

- Son *espontáneas* porque surgen de los mismos docentes y en ocasiones, también son apoyadas por la dirección y la administración de la escuela que facilitan los horarios y los ámbitos de reuniones.
- Son *voluntarias* ya que el trabajo es impulsado por los docentes a partir de su propia experiencia y del placer de compartir e intercambiar.
- Están *orientadas al desarrollo* de las propias experiencias o bien a raíz de imposiciones externas que son compartidas y con las cuales se comprometen.
- Son *omnipresentes en el tiempo y en el espacio*, no suelen estar prefijadas, se organizan para satisfacer consultas, intercambiar experiencias, bibliografía, recursos didácticos, surgen de manera espontánea y forman parte de la dinámica institucional.
- Son *imprevisibles*, ya que como son los mismos docentes los que evalúan la necesidad de reunirse, no se puede conocer de antemano los resultados de su trabajo colaborativo.

En situaciones de poner en marcha transformaciones educativas, las culturas de la colaboración pueden fortalecer los vínculos entre los docentes y promover la adopción de posturas críticas y reflexivas frente a los cambios que se proponen, lo que a su vez, posibilitarían una interacción más autónoma con las autoridades y con los equipos técnicos.

En condiciones de *colegialidad artificial*, las relaciones de trabajo muestran características muy diversas en comparación con las culturas de la colaboración y son las siguientes:

- Están *reglamentadas por la administración*, es decir, no surgen por iniciativa de los profesores sino que la administración exige las reuniones y el trabajo conjunto.
- Son *obligatorias*, los profesores están obligados a reunirse, a planificar de manera conjunta, a intercambiar, en otras palabras, no pueden elegir entre la individualidad y la soledad.

- Están *orientadas a la implementación*, se exige a los docentes la puesta en práctica de proyectos elaborados por otros, decisiones curriculares impuestas por los ministerios y consejos escolares.
- Son *fijas en el tiempo y en el espacio*, generalmente se asignan días y horarios de reuniones y son fijadas por alguna autoridad administrativa tanto escolar como jurisdiccional.
- Son *previsibles* ya que son diseñadas para lograr determinados resultados. Es frecuente que éstos no sean los esperados pero toda la planificación y la estructuración de las actividades son pensadas para lograr el mayor nivel de eficacia.

Hay experiencias que dan cuenta que esta forma de la cultura del trabajo docente no conduce al desarrollo de buenas prácticas educativas, interfiere en la implementación de innovaciones, dificulta los vínculos entre los profesores y los predispone de mala manera al trabajo grupal. Seguramente, los directivos de las escuelas deban estar atentos a estas posibles consecuencias, pero a la vez, los organismos de gestión educativa deban flexibilizar la implementación de los cambios curriculares y otorgar mayor autonomía a los docentes para que se comprometan e impliquen con ellos.

- *Balkanización*

En su caracterización de las culturas de la enseñanza, Hargreaves (1996) incluye una cuarta tipología que denomina la *balcanización de la enseñanza*, y que refiere a la posibilidad que tiene la colaboración de dividir, de separar a los profesores en subgrupos e incluso aislándolos y enfrentándolos.

Esta forma de la cultura docente implica que los profesores se agrupen por ejemplo, en departamentos por asignaturas. La balcanización puede presentar modalidades positivas y negativas tanto para el aprendizaje de los alumnos como de los profesores y no se trata sólo de la opción de trabajar en pequeños grupos sino más bien, de las pautas concretas que pueden adoptar y sus consecuencias. En su forma característica, las culturas balcanizadas de los profesores presentan cuatro características:

- *Permeabilidad reducida*: Los grupos se muestran altamente aislados entre sí y con límites muy marcados. No es frecuente que un docente pertenezca a varios grupos; sus creencias, aprendizajes y conocimientos están muy ligados a las características del grupo y se diferencian de aquellos que poseen otros subgrupos.

- *Permanencia duradera*: Una vez definidos los subgrupos y las personas que los integran, éstos suelen permanecer sin cambios durante mucho tiempo a tal punto, que los profesores suelen caracterizarse como por ejemplo, profesores de una determinada disciplina, de un determinado nivel.
- *Identificación personal*: En las culturas balcanizadas en educación, se observa claramente la identificación de los profesores no sólo con las materias que dictan sino también con las instituciones formadoras. En el caso de Argentina, suele suceder que los profesores de una misma disciplina en ocasiones se constituyen en subgrupos diferentes, poniendo en evidencia una formación de base diferenciada, universitaria o terciaria. Y reforzando lo que ya expresé en apartados anteriores, “*La socialización en las áreas de conocimiento o en otros subgrupos construye de forma específica la identidad de los profesores.*” (Hargreaves, 1996:237) Y la pertenencia a estos subgrupos implica un conjunto de supuestos compartidos por sus integrantes: la forma de enseñar, la concepción de conocimiento, la organización de la clase, los instrumentos de evaluación, etc. En otras palabras, supone reconocer y compartir una tradición concreta en la enseñanza, en los aprendizajes, en la evaluación y en los alumnos que reduce seriamente la posibilidad de colaborar con otros grupos.
- *Carácter político*: Este último aspecto resulta muy interesante ya que permite comprender algunas consecuencias institucionales de esta forma de la cultura docente. Pertenecer a un subgrupo no es sólo compartir identidad y significado sino también intereses personales. En ocasiones, se obtienen algunos beneficios – subsidios, cargos, materiales, etc. – por formar parte de un subgrupo en particular.

En síntesis, en este tipo de culturas es posible ver ganadores y perdedores, de manera explícita o no, las dinámicas del poder y de los intereses personales y grupales determinan comportamientos de los profesores al interior de las escuelas. Por el momento, en las escuelas secundarias de mi país, sigue predominado una organización que pone foco en las asignaturas, hay pocas posibilidades de planificar propuestas de enseñanza que articulen conocimientos con otras materias, proyectos que atraviesen y articulen verticalmente los años de la escolaridad y otras formas de trabajo que inviten a los profesores a repensar los vínculos entre colegas y las formas que adquiere la cultura de la enseñanza predominante en la institución. A su vez, las autoridades, muchas veces demandadas por las rutinas burocráticas, pierden de vista y descuidan las formas de articulación y comunicación con los docentes y con los alumnos, las características que adopta el trabajo docente y los modelos de organización de la escuela.

CAPÍTULO 4

EL MARCO METODOLÓGICO

Esta investigación la podemos ubicar dentro de lo que se denomina *investigación educativa*. Es una categoría conceptual amplia que ha ido cambiando y adoptando nuevos significados al mismo tiempo que han ido apareciendo nuevos enfoques y modos de entender el hecho educativo. En la actualidad, los significados que se le otorgan a la investigación educativa son múltiples ya que se le asigna diversidad de objetivos y finalidades. Al respecto Imbernón (2002) distingue entre la investigación *en* educación, es decir, la que se realiza dentro de un proyecto educativo con los sujetos que participan en él, y la investigación *sobre* la educación, la que se desarrolla para contribuir al conocimiento de la educación como disciplina.

En las investigaciones educativas es posible reconocer la coexistencia de diversos enfoques que pendulan entre dos posiciones: una que busca cualidades objetivas, predecibles y generalizables, de orientación positivista y la otra, cuyo propósito central es la búsqueda de significados de los fenómenos –interpretación y comprensión–, con la finalidad de mejorar los contextos educativo y social. Una de las características de este tipo de investigaciones es que asume la realidad educativa como un hecho complejo, dinámico e interactivo, atravesado por aspectos morales, éticos y políticos, y por lo tanto, presenta un mayor grado de subjetividad.

Imbernón (2002) escribe que más allá de la perspectiva que se asuma, cuando hablamos de investigación en ámbitos educativos es importante tener en cuenta sus componentes centrales:

- La conceptualización que la sustenta.
- El objeto y el sujeto o sujetos, es decir, qué problemas abordamos y quiénes intervienen.
- La institución, el contexto organizativo y social.
- Los actores con sus sentimientos y valores, es decir, quién investiga y con quién.
- La intención de recoger, recrear, interpretar, construir un conjunto de conocimientos sobre la educación (teóricos, prácticos) en beneficio de las instituciones educativas, de los docentes y de los alumnos.

En síntesis, las investigaciones educativas pueden desarrollarse para describir o explicar la realidad con la intención de elaborar teorías y desde ciertas perspectivas, con una clara intención de generalizar soluciones, o bien, pueden concebirse para interpretar, analizar y comprender situaciones educativas –en ocasiones problemáticas- para luego orientar y preparar acciones prácticas posteriores. Precisamente, la investigación que desarrollé se ubica dentro de esta última perspectiva. A continuación defino y caracterizo su encuadre teórico-metodológico.

4.1. La definición del enfoque de la investigación

Esta investigación educativa se enrola dentro de las *perspectivas interpretativa y crítica*, a la vez que se vale de los aportes del *enfoque biográfico-narrativo* que según Bolívar (2002) es heredero del “giro hermenéutico” producido en la década de los años '70 en el campo de las ciencias sociales. Es una *investigación interpretativa* porque intenta comprender la conducta humana a partir de los significados, creencias e intenciones de los sujetos que intervienen en el hecho educativo, en este caso, los profesores que han utilizado los nuevos materiales en sus clases de Geografía. Pretende penetrar en el mundo personal de los docentes, es decir, interesa saber cómo interpretan las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones tienen y tal como afirma Bolívar (2002) hablan de ellos mismos sin silenciar su subjetividad, ya que en sus juicios siempre estuvieron presentes, además de los aspectos técnicos, las dimensiones moral, emotiva y política. En otras palabras, esta investigación se centra en la descripción y comprensión de aquello que es único y particular de cada profesor y no en aquello que pueda ser generalizable.

También se encuadra dentro de la *corriente crítica* porque focaliza en el compromiso explícito con lo ideológico negando la neutralidad del investigador; trata de comprender para transformar y cambiar las situaciones y los hechos educativos, partiendo de una concepción democrática del conocimiento y de los procesos que lo generan mediante la participación de los propios protagonistas. Este paradigma implica al docente a partir de su autorreflexión y centra su atención en la articulación entre las teorías, las herramientas metodológicas y conceptuales y la información empírica. Tomando los aportes de Latorre y otros (2003:37) este tipo de investigación “...trata de desvelar creencias, valores, supuestos que subyacen en la práctica educativa. De ahí la necesidad de plantear una relación dialéctica entre teoría y práctica mediante la reflexión crítica. De esta manera el conocimiento se genera desde la praxis y en la praxis. La investigación se concibe como un medio permanente de autorreflexión.” Profundizando en esta perspectiva, el propósito central es generar conocimiento útil para la acción educativa- *investigación*

acción- ya se trate de una acción política o de un cambio en la práctica educativa, se enfatiza en la búsqueda de soluciones -no solo de explicaciones – a problemas educativos concretos y reconocidos por los mismos sujetos. En otras palabras, es una *investigación aplicada* orientada a la búsqueda de nuevos conocimientos que tienen el propósito de dar respuestas a problemas reales, colaborar en la toma de decisiones y el cambio o mejora de prácticas de enseñanza de contenidos geográficos.

Imbernón (2002) recuperando los aportes de Escudero (1990) expone los cuatro ejes teóricos que definen al enfoque crítico:

1. La incorporación de criterios ideológicos, históricos y valorativos en los procesos de construcción del conocimiento y por lo tanto, un compromiso explícito con los propósitos de emancipación de los sujetos.
2. Una visión holística y participativa del conocimiento.
3. El supuesto de la subjetividad crítica.
4. La idea de conocimiento *en* y *para* la acción.

En la bibliografía consultada se pueden leer ciertas diferencias entre autores que se ubican en cada una de estos enfoques: los interpretativos y los críticos. Sin embargo, Carr y Kemmis (1988) ubicados claramente dentro del segundo enfoque, plantean que si bien los investigadores interpretativos tratan de entender las prácticas y las situaciones averiguando lo que las unas y las otras significan según las ideas de los docentes y dejan de lado las condiciones externas que determinan dichos significados, no obstante admiten que las transformaciones de la realidad social no se consiguen sin que los sujetos comprendan los hechos en todas sus determinaciones. Sobre este aspecto también Imbernón (2002) plantea que si bien el enfoque crítico recoge los aportes de la pedagogía liberadora de Freire, los enfoques de Habermas y el neomarxismo en sus recursos metodológicos, coinciden ampliamente con el enfoque interpretativo aunque dan un paso más en la búsqueda del cambio. En la misma línea Elliott (2000) afirma que la interpretación incluye la crítica. Por tanto, parecería que ambos enfoques se complementan en el propósito de que los profesores participantes de una investigación de este tipo logren una comprensión amplia y fundamentada de los procesos educativos en los que están implicados con la finalidad de producir cambios, ya que conocer es también comprender las intencionalidades y los significados que ellos mismos atribuyen a sus propios actos y a las situaciones en las que se encuentran.

A su vez, Carr y Kemmis (1988) agregan un elemento interesante en la caracterización de la investigación-acción y es el papel que desempeña el investigador; señalan que éste intenta descubrir las condiciones objetivas y subjetivas que limitan y condicionan las acciones de los sujetos y cómo podrían cambiarlas. Es decir, trata de identificar la interacción entre las limitaciones supuestamente objetivas y aquellas supuestamente subjetivas que intervienen sobre el conocimiento y la acción.

En la investigación-acción, el pensamiento y la acción individuales de los docentes adquieren su sentido y su significado en un contexto histórico y social más amplio, pero que al mismo tiempo ellos mismos contribuyen a configurar. La doble dialéctica de lo teórico y lo práctico por un lado, y lo individual y lo social por otro, constituyen el núcleo de la investigación-acción como proceso participativo y colaborativo de autorreflexión. Suárez (2010:141-142) es muy claro al decir que *“La transformación de las prácticas docentes ‘surge desde dentro’. El cambio va a ser posible a través de la elaboración y difusión de nuevas y cada vez más densas descripciones y autodescripciones sobre lo que hacen, piensan y dicen los docentes, a través de la construcción colectiva y conversada de nuevas formas de nombrar los fenómenos, objetos, actores y relaciones de la cotidianeidad escolar (...) Y si esas formas de decir y escribir el mundo y lo que hacen y piensan sus actores son elaboradas colectivamente, enriquecen la comunidad de prácticas y discursos en las que se mueven y construyen sus identidades, muestran la polifonía de la vida social compartida...”*

A modo de síntesis, retomo a John Elliot (2000) quien realiza una presentación de las características centrales de la investigación-acción, ellas son:

- Este tipo de investigación se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los docentes.
- El propósito de la investigación es profundizar la comprensión del docente de su problema. Esta comprensión no implica una respuesta específica, no determina una acción, sin embargo, la acción adecuada debe fundarse en la comprensión.
- Los estudios de caso proporcionan una teoría de la situación presentada en forma de narrativa, en lugar de una teoría formal enunciada de manera proporcional.
- La investigación acción interpreta “lo que ocurre” desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema.
- Las acciones y transacciones se interpretan en relación con las condiciones que ellas plantean y se hacen inteligible al relacionarlas con los significados subjetivos que los participantes les otorgan. Por ello, las entrevistas y la observación

participante son importantes herramientas de recolección de datos.

- Al considerar las situaciones desde el punto de vista de sus participantes, este tipo de investigación describe y explica “lo que sucede” con el mismo lenguaje utilizado por ellos.

Por otra parte, hemos dicho que esta investigación también se nutre de la *perspectiva biográfico-narrativa*. Esta perspectiva recupera los aportes teóricos y metodológicos de las investigaciones interpretativas y se estructura a partir de relaciones horizontales y de colaboración entre investigadores y docentes. En este trabajo, la estrategia de indagación-acción que organicé pretende describir e interpretar las prácticas educativas planificadas a partir de los materiales producidos en la DC, los modos en que los profesores las elaboraron y de qué manera las recrearon cuando fueron indagados acerca de ellas. Es interesante el planteo de Bolívar (2002:3) cuando dice “*Contar las propias vivencias y leer*’ (en el sentido de interpretar) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierte en una perspectiva peculiar de investigación.” Y agrega que el valor de las narraciones sobre los fenómenos sociales viene dado por la autointerpretación que los sujetos relatan en primera persona, donde la dimensión temporal y biográfica ocupa un lugar central.

Dentro de este enfoque, las historias de vida narradas por los docentes entrevistados adquieren gran relevancia desde lo metodológico; las crónicas de sus propias vivencias en tiempo y espacio los ubican en coinvestigadores de sus vidas y de sus trayectorias profesionales. En sus relatos, las descripciones anecdóticas de momentos e incidentes particulares iluminan y dan sentido a lo que hacen. Lo que importa son los mundos vividos, los significados singulares que expresan y las lógicas particulares de argumentación que desarrollan. Y la interpretación de cualquier narración no impide que se puedan hacer otras interpretaciones, ya que como plantea Bruner (1997:108) “...las narraciones y su interpretación circulan por las avenidas del significado, y los significados son intransigentemente múltiples: la norma es la polisemia.” Lo que se necesita es verosimilitud, sin embargo, y retomando al mismo autor, algunas narraciones son más correctas no sólo porque están basadas en los hechos sino también, porque están mejor contextualizadas.

El análisis narrativo se basa en estudios de casos particulares, produce una narración a partir de un relato que torna significativo los datos. No se pretende buscar elementos comunes, sino aquellos singulares que configuran la historia personal de cada entrevistado. No es intención de este tipo de investigación la búsqueda de

generalizaciones, sino elaborar una respuesta comprensiva de por qué cada docente tomó determinadas decisiones, planificó y desarrolló cierto tipo de prácticas.

Y por último, en cuanto a las líneas de investigación de este trabajo y apoyándome en Pagés (1997) lo podemos ubicar en el conjunto de investigaciones en ciencias sociales que se ocupan de indagar acerca del pensamiento del profesor al momento de tomar decisiones didácticas para la enseñanza, en este caso, de contenidos geográficos. Y tal como lo plantea el autor “...la investigación sobre el pensamiento del profesor pone énfasis en la práctica ya que considera que, a través de ella, se puede conseguir detectar y comprender los principios y las teorías que la explican. La finalidad de la investigación ha de ser ayudar a los profesores no sólo a observar su propia práctica sino también a reconocer y juzgar los principios y creencias básicas que les conducen a enseñar lo que enseñan y a hacerlo de la manera que lo hacen.” Pagés (1997:213)

4.2. Diseño y escenario de la investigación

En esta investigación el diseño adoptado es el *estudio de casos múltiples*, entendidos como relatos de personas debidamente ordenados según características afines. Los seis casos seleccionados corresponden a las seis profesoras de Geografía¹⁶- *María, Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth*- con quienes realicé un estudio en profundidad de sus prácticas educativas en las cuales habían utilizado los materiales producidos en la DC. Por otra parte, fueron las seis profesoras a quienes les tomé entrevistas en profundidad con la finalidad de poder comprender e interpretar sus decisiones y sus propuestas educativas.

Tal como señala Huberman (1998) en las investigaciones educativas parece válido buscar temas y sentidos comunes en las biografías docentes singulares que nos permitan construir posibles explicaciones para comprender lo que dicen y lo que hacen. Por tanto, la tarea consiste por un lado, en descifrar significativamente los componentes y dimensiones relevantes de las vidas y prácticas de las docentes, y por el otro, en contextualizar sus relatos de tal modo que puedan ser incluidos en una estructura que otorgue un sentido más amplio y comprensivo. En otras palabras, lo que pretendo realizar es una doble descripción: el retrato de la realidad interna de cada una de las profesoras que participaron del proyecto y de qué modo su relato se inscribe en un contexto externo que otorga significado y sentido a su realidad. Al respecto Bolívar (2002) remarca que hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades

¹⁶ Los nombres de las seis profesoras no son los verdaderos, los he cambiado para mantener la confidencialidad de sus relatos.

y pautas explicables sociohistóricamente, pensando que cada relato responde a una realidad socialmente construida y que sin embargo, no se puede negar que es completamente única y singular. Por estas razones, en esta investigación presento un planteo histórico de los cambios curriculares en la CABA ya que es en dicho contexto que los materiales curriculares se inscriben como productos particulares pero que sin embargo, por sus propias características y estructura pueden ser útiles en otros marcos jurisdiccionales. Los relatos y testimonios de los docentes dan cuenta del entramado de situaciones contextuales y personales en las decisiones que fueron adoptando.

- *La definición del lugar de la investigación*

La delimitación del ámbito territorial de esta investigación – Ciudad Autónoma de Buenos Aires y provincia de Buenos Aires- se apoya en que: ambas son las jurisdicciones de mayor accesibilidad para el trabajo de campo; en ellas se desempeñan los profesores de Geografía de Nivel Medio que participaron del proyecto y en donde tengo una larga experiencia en diversos trabajos - dictado de cursos de actualización docente, elaboración de diseños y documentos curriculares, consultorías y tutorías académicas-. Estos antecedentes me posibilitaron generar fluidos contactos con muchos profesores de la disciplina quienes estuvieron bien predispuestos e interesados en participar del proyecto de investigación. Por lo tanto, son sistemas bien conocidos en cuanto a su funcionamiento y especialmente, en relación con las formas de acceder a los docentes - protagonistas centrales de este trabajo – y a la vez, a equipos técnicos y a funcionarios.

Por otra parte es importante aclarar, que si bien los materiales producidos en la DC fueron definidos y elaborados por la gestión porteña con el objetivo de responder a las necesidades y a las demandas de los profesores de la jurisdicción, dichos materiales fueron llegando a otras jurisdicciones del país y especialmente, a profesores de Geografía de la provincia de Buenos Aires, ya sea por estar colgados en la página Web del Ministerio de Educación, o bien, por el contacto interpersonal con varios de ellos y por la información que circuló de boca en boca. Por estas razones, decidí que los profesores con quienes llevaría adelante la investigación debían desempeñarse en escuelas de ambos distritos.

- *La selección de los docentes y de la representante de la gestión educativa*

La elaboración de los materiales fue una decisión adoptada por la gestión educativa del gobierno de la CABA, para poder conocer los elementos tenidos en cuenta y los criterios que orientaron dicha medida, solicité una entrevista a la que en ese momento había sido la

Coordinadora del Programa de Actualización Curricular del Nivel Medio de la DC, y que junto con otras dos personas habían tenido a su cargo todo el proceso de consulta y seguimiento de los programas de primero y segundo años y posteriormente, la definición del proyecto de producción de materiales y la coordinación durante la etapa de elaboración. Me pareció relevante incluir una voz de la gestión política para enriquecer el análisis del contexto y de los supuestos que guiaron la producción de los materiales.

Las profesoras que participaron en el Trabajo de Investigación del Máster estaban dispuestas a seguir participando del nuevo proyecto, sin embargo, me pareció que en la investigación actual era conveniente seleccionar nuevos docentes.

Al iniciar el año 2010 organicé una propuesta de formación en el marco del Proyecto de Investigación 2010-2011 radicado en la UNLu y que denominé *seminario interno*; a partir de este dispositivo me conecté con profesores de la provincia de Buenos Aires. Por otra parte, y como ya señalé en apartados anteriores, desde fines del año 2009 fui convocada para la realización de una *tutoría académica* en una escuela de la CABA, lo que facilitó la vinculación con profesores de dicha jurisdicción. Ambos dispositivos me permitieron generar espacios de trabajo con los docentes: observar un proceso de construcción conjunto de nuevas prácticas organizadas a partir de la inclusión de los materiales producidos en la DC, acompañar en un recorrido reflexivo sobre sus propias prácticas y las de los colegas y evaluar las propuestas como instancias de formación y profesionalización. A continuación presento cada uno de estos dispositivos:

- El seminario interno

El *seminario interno*¹⁷ estuvo dirigido a profesores de Geografía que se desempeñan en los Niveles Medio y Superior tanto en instituciones públicas como privadas. Por la ubicación de la universidad¹⁸, asistieron docentes que trabajan en escuelas e institutos terciarios de Luján y de las zonas circundantes. A partir de este dispositivo pretendí cumplir con dos finalidades: por un lado, llevar adelante el trabajo de campo para conocer, analizar, interpretar y evaluar junto con los docentes participantes, las propuestas de enseñanza que planificarían y desarrollarían a partir del uso de los materiales curriculares elaborados en la DC, y por el otro, desarrollar una instancia de transferencia, es decir, proponer una alternativa de desarrollo profesional para los profesores de la región de la

¹⁷ Durante el desarrollo del seminario interno conté con la colaboración de una de las integrantes del equipo de investigación, la profesora Verónica Martínez. Esta profesora me acompañó a lo largo del proceso, grabando y desgrabando cada una de las reuniones.

¹⁸ La Universidad Nacional de Luján se encuentra a 60 km de la Ciudad de Buenos Aires precisamente en el municipio de Luján.

UNLu que tuvieran interés y posibilidades de participar.¹⁹

El seminario lo pensé como un espacio grupal, colectivo, de socialización e intercambio de experiencias, sentimientos y sensaciones que favoreciera la formación permanente de todos los participantes y el fortalecimiento de su profesionalización, en otras palabras, una propuesta de formación y de reflexión interpersonal e intrapersonal, un espacio de confianza, transparencia y solidaridad en donde los docentes pudieran cuestionar las creencias y los esquemas que están detrás de toda práctica educativa, socializar sus producciones, manifestar sus decisiones, exponer sus inseguridades y evaluar sus experiencias. En síntesis, salir de la cultura del individualismo y la soledad, tantas veces cuestionada por muchos de ellos, para generar cambios tanto en la enseñanza de la Geografía como en el sentir de los profesores, promover la confianza, la satisfacción, el placer y su autonomía.

El plan de trabajo consistió en desarrollar las siguientes actividades:

- Los profesores participantes a partir de la elección de *uno* de los materiales elaborados en la DC debían planificar una unidad didáctica o una secuencia de actividades para alguno de los cursos que tuvieran en el ciclo lectivo 2010.
- A su vez, tendrían que escribir un relato que permitiera conocer sus decisiones didácticas al momento de planificar la unidad o la secuencia.
- La propuesta debía ser implementada en el curso elegido. Cada docente tendría que presentar la experiencia al grupo total.
- A la vez, se realizarían diversas instancias de evaluación: personales sobre la propia práctica, acerca de los alumnos, del seminario y de la coordinación.

El cronograma de los encuentros fue altamente flexible, se propusieron dos encuentros consecutivos y los subsiguientes fueron acordados y definidos a medida que los profesores iban implementando las propuestas educativas planificadas; finalmente, los encuentros se mantuvieron con una frecuencia mensual desde marzo hasta septiembre y se realizó uno de cierre en el mes de diciembre.

¹⁹ En el año 2007 dicté un seminario de actualización docente denominado *La enseñanza de la Geografía: prácticas docentes, problemáticas y propuestas* en donde participaron 41 profesores de la región de la UNLu. El seminario formó parte de mis tareas de extensión en la universidad. Los resultados y las evaluaciones de esta experiencia fueron muy positivos tanto para los docentes participantes como para mi, responsable del mismo. En esa oportunidad los profesores solicitaron dar continuidad a dicho seminario y quedé pendiente para cuando yo terminara mi tesis de maestría.

La difusión del seminario la realicé por correo electrónico entre profesores conocidos tanto de la provincia de Buenos Aires como de la CABA, a su vez, algunos de ellos reenviaron la gacetilla a otros colegas. En el correo había incluido una síntesis de los objetivos y la modalidad de trabajo con la finalidad que cuando los docentes llegaran a la reunión ya hubieran tenido una primera aproximación al motivo del encuentro. Una vez que los profesores se inscribieron vía email se acordó que el primer encuentro se desarrollaría el lunes siguiente al inicio del ciclo lectivo. Para los propósitos del seminario era importante que los docentes tuvieran un primer acercamiento a sus grupos de estudiantes.

Al *primer encuentro*²⁰ asistieron ocho profesores – siete mujeres y un varón- y al replicarlo una semana después, tres profesoras más. En ambas reuniones, realicé una presentación del seminario, la modalidad de trabajo y del cronograma de encuentros, luego, cada uno de los profesores hizo su presentación personal.

En un segundo momento, los docentes completaron una encuesta que me permitió tener información relacionada con su formación de base, su trayectoria profesional e instancias de formación permanente, su inserción laboral y las características de las escuelas y de sus alumnos.

Una vez que los docentes completaron y entregaron la encuesta, acomodé sobre una mesa diversos ejemplares de los tres materiales producidos en la DC – *Problemáticas ambientales a diferentes escalas, Relaciones entre estados: el caso de las pasteras en Fray Bentos y Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales-*. Los docentes los miraron, los analizaron y escogieron *uno solo*, esa era la consigna. Una vez elegido el material debían escribir un relato exponiendo los criterios a partir de los cuales lo habían elegido.

Luego, solicité que definieran *un* tema para planificar una propuesta de enseñanza – unidad didáctica o secuencia de actividades –en la cual debían incluir *de alguna manera* el material elegido ya sea para planificarla y/o desarrollarla. También para dicha consigna, debían escribir un breve relato justificando la elección del tema y del año del Nivel Medio o del Nivel Terciario en donde iban a implementarla. Tanto el primer relato como el segundo fueron entregados al finalizar el encuentro.

²⁰ El primer encuentro se desarrolló el lunes 22 de marzo de 2010 a las 18 hs. en la sede Luján de la UNLu. Debido a que tres profesoras inscriptas no pudieron participar en esa fecha se repitió el primer encuentro a la semana siguiente.

Tres semanas después del primer encuentro, acordamos realizar el *segundo*. A esa reunión participó una sola profesora quien trajo resueltas las consignas en un papel afiche tal como se había solicitado. Un mes después del segundo encuentro, realizamos el *tercero*, participaron seis profesoras, todas habían resuelto las consignas propuestas en el primer encuentro. A partir de esa reunión, el grupo se redujo a seis profesoras y la asistencia a los encuentros fue muy dispar. Algunos docentes manifestaron dificultades para seguir reuniéndose²¹ mientras que otros mantuvieron cierta regularidad.

Las características y dinámica de los encuentros se ajustaron a las diversas etapas que transitaban las profesoras en la planificación e implementación de sus propuestas educativas, de sus inquietudes y sus demandas, de las dificultades y los logros que deseaban compartir con la coordinación y con el resto de los colegas. Generalmente, en cada encuentro se combinaron momentos de presentación de las actividades planificadas, con relatos de experiencias y evaluaciones de las prácticas ya realizadas.

Considero importante remarcar, el nivel de confianza y compromiso de las docentes que pudieron y desearon completar el seminario, la transparencia y sinceridad de sus relatos, la apertura y flexibilidad para recibir sugerencias y recomendaciones. Pero a la vez, considero relevante presentar las preocupaciones, incógnitas y dudas que me planteé cuando algunos docentes que de manera entusiasta se habían anotado y asistido a los primeros encuentros del seminario, luego no lo continuaron y tampoco se acercaron a expresar sus dificultades, algunos de esos interrogantes fueron: ¿La propuesta no guardaba relación con sus expectativas? ¿La dinámica de trabajo era demasiado exigente para sus posibilidades? ¿El dispositivo de trabajo implicaba un alto nivel de exposición, ansiedad e incertidumbre difícil de soportar?

Carr y Kemmis (1988) plantean algunos elementos interesantes que me permiten enmarcar y comprender mi papel de facilitadora/moderadora en un proyecto de investigación que pretende conocer e interpretar prácticas educativas de los docentes participantes y a la vez, delinear algunas explicaciones para comprender el comportamiento de los profesores que abandonaron el seminario.

Estos autores distinguen tres tipos de investigación-acción de acuerdo al papel y a los objetivos que el facilitador se propone. Un caso, es cuando el facilitador coopta a los docentes –ellos los llaman “practicantes”- para que trabajen sobre cuestiones que son

²¹ Un par de profesoras tuvieron problemas personales de salud y una tercera de un familiar, de todos modos, las dos primeras una vez que mejoraron su estado de salud continuaron con la tarea y aceptaron ser entrevistadas. Dos profesores dejaron de asistir y no se comunicaron para explicar las razones.

formuladas externamente y que no se corresponden con sus preocupaciones. Esta modalidad la denominan investigación-acción *técnica*. Explican que estos estudios pueden derivar en el mejoramiento de ciertas prácticas educativas, sin embargo, es posible que no sean el resultado de un proceso real de análisis y reflexión de los propios docentes sino debido al impulso y la intervención del facilitador. De todos modos, señalan que estas experiencias de trabajo colaborativo pueden significar un estímulo para que los participantes inicien un proceso de revisión y cambio de sus propias prácticas.

Otro tipo de investigación- acción la denominan *práctica*, e implica una relación cooperativa entre los docentes, el facilitador los ayuda a definir sus propias preocupaciones, a planear acciones estratégicas para el cambio, a detectar problemas y a evaluar los cambios realizados. Se espera que en estas investigaciones los docentes analicen sus propias prácticas, y el facilitador desempeña un papel “socrático”.

Finalmente, la forma de investigación- acción que incorpora mejor los principios y valores de esta perspectiva es la *emancipatoria*. En ella, el grupo de docentes asume el desarrollo de nuevas prácticas y la comprensión de sus contextos de producción, tales como los hábitos, las tradiciones, los mecanismos de control, las rutinas burocráticas. El grupo es el responsable del mantenimiento y transformación de sus prácticas y al mismo tiempo, admite ciertas limitaciones en su cuota de poder para generar los cambios en el contexto educativo en el cual están insertos. De todos modos, el grupo no renuncia al compromiso de sostener los valores educativos con los cuales está comprometido.

De acuerdo a esta clasificación, la investigación y el seminario propuesto se asocian más con una modalidad *técnica* que con las otras dos, ya que los interrogantes y los objetivos son el resultado de mis preocupaciones y fueron definidos desde mis intereses. Es probable que los profesores que decidieron abandonar el seminario no hayan compartido los objetivos del mismo ni la modalidad de trabajo; entiendo que sus expectativas y motivaciones por participar no guardaban relación con la propuesta del seminario. Las experiencias de formación permanente compartidas en años anteriores ubicaban a los asistentes en un lugar más pasivo, más “de alumno”; la coordinación tenía un papel más activo, desarrollaba los temas y las actividades a resolver se hacían preferentemente de manera grupal. En este dispositivo, y siguiendo a Thémimes (2009) aquello que los profesores dijeron y escribieron fue indagado, analizado, cotejado y recortado por la coordinación; los textos producidos fueron casi siempre textos inducidos que me brindaron pistas para comprender mejor el objeto de la investigación, es decir, las prácticas docentes elaboradas a partir del material curricular seleccionado.

En cuanto a las profesoras que participaron del seminario hasta su finalización, se pueden reconocer actitudes diversas: algunas asumieron un compromiso personal con la tarea y lo aprovecharon para su propia formación; un par de ellas, lo consideraron un espacio y una oportunidad para planificar sus clases de manera conjunta ya que en la institución donde ejercían la docencia esa posibilidad no existía. Y otra docente, conformó un grupo con profesores de su escuela con quienes compartió el trabajo realizado en el seminario. El desarrollo del seminario, las producciones y reflexiones de las docentes se presentan en el Capítulo 9.

- La tutoría académica en la Escuela Sarmiento

Durante los años 2009 y 2010 desarrollé junto con una colega una tutoría académica en una escuela pública de la CABA. Nuestra tarea se enmarcaba dentro del Programa de Mejoramiento de la Escuela Secundaria desarrollado por el Ministerio de Educación de la Nación. Las autoridades de la escuela habían presentado un proyecto para incluir a la escuela en dicho Programa ya que consideraban como problemas centrales de la institución, los vínculos entre profesores y alumnos y la implementación de la nueva propuesta curricular de la jurisdicción. Los profesores no habían sido consultados si deseaban participar del proyecto y tampoco si las problemáticas identificadas por las autoridades eran compartidas.

Nuestro trabajo consistía en coordinar las reuniones con los profesores de Geografía, orientarlos en la elaboración conjunta de las planificaciones teniendo en cuenta la nueva selección de contenidos, favorecer el intercambio de secuencias de enseñanza a partir de los materiales producidos en la DC y especialmente, revisar las formas y los instrumentos de evaluación utilizados. Las consecuencias de cómo las autoridades de la escuela habían gestado y comunicado el proyecto se hicieron visibles desde la primera reunión: disgusto y agresividad de los docentes hacia las autoridades, hacia las tutoras y entre ellos, ausencias reiteradas de gran parte de los profesores a las reuniones pautadas, ocultamiento de sus producciones y de sus experiencias, incumplimiento con las entregas acordadas y profundización de los conflictos con los alumnos. Era notorio que el proyecto compartía muchas de las características de lo que Hargreaves (1996) denomina colegialidad artificial.

Del conjunto de profesores, sólo una tuvo una actitud de apertura y solidaridad al compartir con sus colegas y con las tutoras, sus planificaciones, experiencias de enseñanza e instrumentos de evaluación novedosos. Precisamente, esa profesora aceptó participar en el proyecto de investigación, no sólo accedió a completar la encuesta y a ser entrevistada,

sino que además, me entregó copias de las propuestas de enseñanza planificadas a partir de los materiales recibidos en la escuela.

- *Los instrumentos de recolección de datos*

Como ya señalé en apartados anteriores, el primer instrumento utilizado para conocer a los profesores que participaron de la primera reunión del seminario interno fue la *encuesta*²². Si bien este instrumento se lo suele asociar con investigaciones enroladas en una perspectiva positivista, utilizada como una fuente de información más en el conjunto de otras, es de gran utilidad para tener un primer conocimiento de los sujetos de la investigación.

La encuesta semiestructurada la organicé en cuatro partes, en cada una de ellas formulé preguntas cerradas y otras abiertas para ampliar y ejemplificar las respuestas dadas.

1. Los datos personales: Además de su nombre y apellido, me interesó conocer su título de grado, la institución que lo otorgó y el año de graduación.
2. Formación permanente: Este ítem apuntó a relevar las instancias de formación permanente en las cuales cada docente había participado; para ampliar la información, formulé una pregunta abierta que pretendió indagar en los recuerdos de aquellas experiencias que merecían ser mencionadas de manera completa (nombre, docente a cargo, institución)
3. Desempeño laboral: A partir de preguntas cerradas, indagué los contextos laborales de los docentes, el tipo de escuelas en donde ejercían –urbana-rural, privada-pública y el nivel socioeconómico de sus alumnos. A la vez, me importó conocer la cantidad de horas que trabajan frente a cursos.²³
4. Los materiales utilizados: Este ítem también combinó preguntas cerradas y preguntas abiertas. Me interesó conocer el tipo de materiales que los docentes suelen utilizar en sus clases, y que pudieran ejemplificar si los mismos no fueron tipificados en la pregunta cerrada. Además en esta parte, indagué si conocían los materiales elaborados en la DC, si los tenían, cómo los habían conseguido y si ya los habían utilizado de alguna manera.

Otra fuente de información importante en esta investigación fueron las *relatorías* de cada uno de los encuentros del seminario interno. Cada encuentro fue grabado y a partir de las

²² El modelo de encuesta se incluye en el Anexo N° 2.

²³ Hay algunos docentes – en general, muy pocos- que además de dar clases, tienen horas pagas para tareas de coordinación del Departamento de ciencias sociales o Geografía según los casos, destinadas a la planificación de actividades, a reuniones con equipos docentes o bien, institucionales.

desgrabaciones se hicieron relatorías que me permiten reconstruir los hechos y los diálogos. A la vez, los docentes entregaron *relatos* como resultado de las diversas consignas planteadas en los encuentros y aportaron *producciones* – actividades, secuencias y recursos didácticos- que fueron elaborando a medida que desarrollaban sus prácticas. También la docente de la escuela de la CABA aportó sus producciones y completó la encuesta.

En esta investigación, los relatos escritos por los profesores en primera persona adquieren una significatividad importante ya que como señala Suarez (2009) dan cuenta de los sentidos y significados que ellos mismos producen y ponen en juego cuando reflexionan y escriben acerca de sus propias decisiones y prácticas educativas. El interés de pedir este tipo de producciones se centró en brindar a los docentes participantes del primer encuentro del seminario, la oportunidad de pensar y reflexionar sobre algunas cuestiones que intervienen en las decisiones didácticas que asumen diariamente ya que las condiciones materiales del trabajo docente, las urgencias y las rutinas, entre otras cuestiones, impiden contar con momentos destinados a por ejemplo, reflexionar y revisar prácticas, decisiones tomadas, consignas e instrumentos de evaluación implementados, reconocer necesidades, frustraciones y satisfacciones personales. Por otra parte, a la falta de tiempo para pensar y reflexionar, se agrega que los docentes tienen escasa experiencia en registrar y relatar hechos, sentimientos, sensaciones vinculados a sus mundos escolares y prácticas educativas. Por tales motivos, una consigna simple como: “Hacer un relato de los criterios que orientan la selección de uno de los materiales” generó una situación desafiante y formativa a la vez; las ideas que circularon de manera desordenada tuvieron que ser sistematizadas, jerarquizadas y escritas en un texto que luego sería entregado y leído en el marco de un proyecto de investigación.

Otra fuente de información valiosa para conocer de qué modo los profesores de Geografía se vinculaban con los materiales y sus posibles formas de uso, fueron los *informes* entregados por las cinco profesoras que participaron de la consulta inicial durante el proceso de elaboración de los dos primeros materiales: *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* y *Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*. Tres profesoras experimentaron con el primer material y dos con el segundo. Sus aportes y recomendaciones fueron insumos importantes para la definición y escritura final de los mismos.

Si bien los relatos docentes proporcionan información importante, el instrumento central para la recolección de datos en este tipo de investigaciones cualitativas, es la *entrevista*²⁴ ya que constituye una herramienta muy apropiada para penetrar en el interior de los docentes y entenderlos desde *dentro*, realizando una especie de inmersión en la situación y en el fenómeno estudiado. (Latorre y otros, 2003) Por tal motivo merece un apartado particular.

- Las entrevistas en profundidad

Cinco profesoras de los once asistentes en el primer encuentro del seminario interno, completaron las actividades planificadas y aceptaron ser entrevistadas.²⁵ De los seis profesores de la escuela de la CABA, consideré que sólo a una de ellos podía proponerle su inclusión en la investigación; la profesora aceptó de buen grado y tuvo una excelente predisposición para completar la encuesta, responder las preguntas de la entrevista y facilitarme las actividades elaboradas a partir de los materiales recibidos.

Las seis profesoras seleccionadas – una graduada en el Instituto Superior de Formación Docente “Joaquín V. González” de la CABA, otra de la Universidad Nacional de La Plata, otra de un Instituto Superior de Formación Docente de la provincia de Buenos Aires, otra de la Universidad de Buenos Aires y dos de la Universidad Nacional de Luján-, fueron entrevistadas en diversos ámbitos de acuerdo a las posibilidades de encuentro: una entrevista la realicé en la casa de la docente, otra en un bar y cuatro en la sede Luján de la universidad.²⁶

En las entrevistas me propuse indagar en profundidad sobre aspectos de su formación de base y de las actualizaciones realizadas que no pueden conocerse a partir de una encuesta. Me interesó profundizar en su biografía escolar: los recuerdos de sus profesores de Geografía en el Nivel Medio y sus valorizaciones tanto en su etapa escolar como en la formación de grado, las emociones que tales recuerdos movilizan cuando se piensa en el pasado y cuando se lo evoca desde el presente, tratando incluso que reconozcan algunas

²⁴ El guión de la entrevista se incluye en el Anexo N° 3. Es importante aclarar que el encuentro concertado para tomar las entrevistas, significó un diálogo espontáneo, con confianza, donde inicialmente las profesoras plantearon cuestiones personales que necesitaban compartir, experiencias de enseñanza, consultas de diverso tipo, recién después de media hora o más de conversación pude entrar en los temas y aspectos que me interesaban profundizar. No siempre las preguntas fueron respondidas puntualmente, en sus respuestas se entretrejan muchas de las cuestiones que inicialmente se preguntaban por separado.

²⁵ Todas las entrevistas fueron desgrabadas por la profesora Melisa Estrella en el marco de una pasantía desarrollada en el Proyecto de Investigación “Los materiales educativos en la innovación de la enseñanza de la Geografía y la formación del profesorado” radicado en la UNLu.

²⁶ La Universidad Nacional de Luján tiene su sede central en la localidad de Luján y tres centros regionales – Campana, Chivilcoy y San Miguel, todas localidades de la provincia de Buenos Aires. Además, tiene una sede en la CABA donde centralmente se dictan las carreras de postgrado y funcionan centros de investigación.

huellas en su propia formación. También me pareció enriquecedor a la comprensión de las prácticas elaboradas, conocer sus concepciones en relación con la disciplina, el conocimiento, la Geografía escolar, los alumnos, el lugar de los materiales en la enseñanza y los cambios curriculares que se están proponiendo. Indagué en sus prácticas habituales, en los sentidos que otorgan a los materiales en general y a los materiales curriculares utilizados como base para esta investigación, las formas de uso, las expectativas y los logros, el placer o el desagrado frente a la tarea desarrollada.

Si bien con todas las profesoras ya había construido un vínculo que favorecía la confianza –con algunas de ellas habíamos compartido otras experiencias de formación años atrás-, de todos modos, durante las entrevistas, cuidé especialmente la generación de un clima apropiado, no sólo desde las condiciones ambientales de los lugares – el silencio y la intimidad – sino también, la suspensión de juicios de valores en mi papel de investigadora para favorecer la tranquilidad de las entrevistadas; respeté el derecho a comentar lo que efectivamente querían decir sobre las diferentes temáticas que se iban tratando, y también sus silencios, entendiendo a ambos como información a ser analizada. Como señalan Latorre y otros (2003:199) *“El contacto directo con los participantes, la interacción cara a cara, es un rasgo distintivo predominante en este tipo de investigaciones, sea cual sea el problema de estudio que se plantee. La interacción del investigador con los participantes se sustenta bajo un buen rapport, unos principios éticos negociados y una explicitación de la subjetividad e ideología del investigador.”*

- *El proceso de análisis de la información*

En un primer momento, cada uno de los instrumentos – encuestas y entrevistas- y las fuentes de información –relatorías de los encuentros, relatos y producciones de los docentes- fueron analizados de manera independiente. La encuesta fue sistematizada – Cuadro N° 3 - y me permitió caracterizar al conjunto de profesores que inicialmente estuvieron interesados en participar del seminario y también, a la profesora de la escuela porteña seleccionada.

Para la lectura de las entrevistas fue necesario previamente definir algunas categorías/dimensiones que me posibilitaran reconocer las expresiones de las docentes en relación con los objetivos y los interrogantes planteados en la investigación. Una primera lectura la realicé buscando las pistas de su *biografía escolar*, sus recuerdos y evocaciones de su paso por la escuela, por las instituciones de formación de grado y las experiencias de formación permanente. A la vez, reconocer en sus dichos, sus ideas en torno a la

disciplina que enseñan, es decir la *Geografía escolar*.

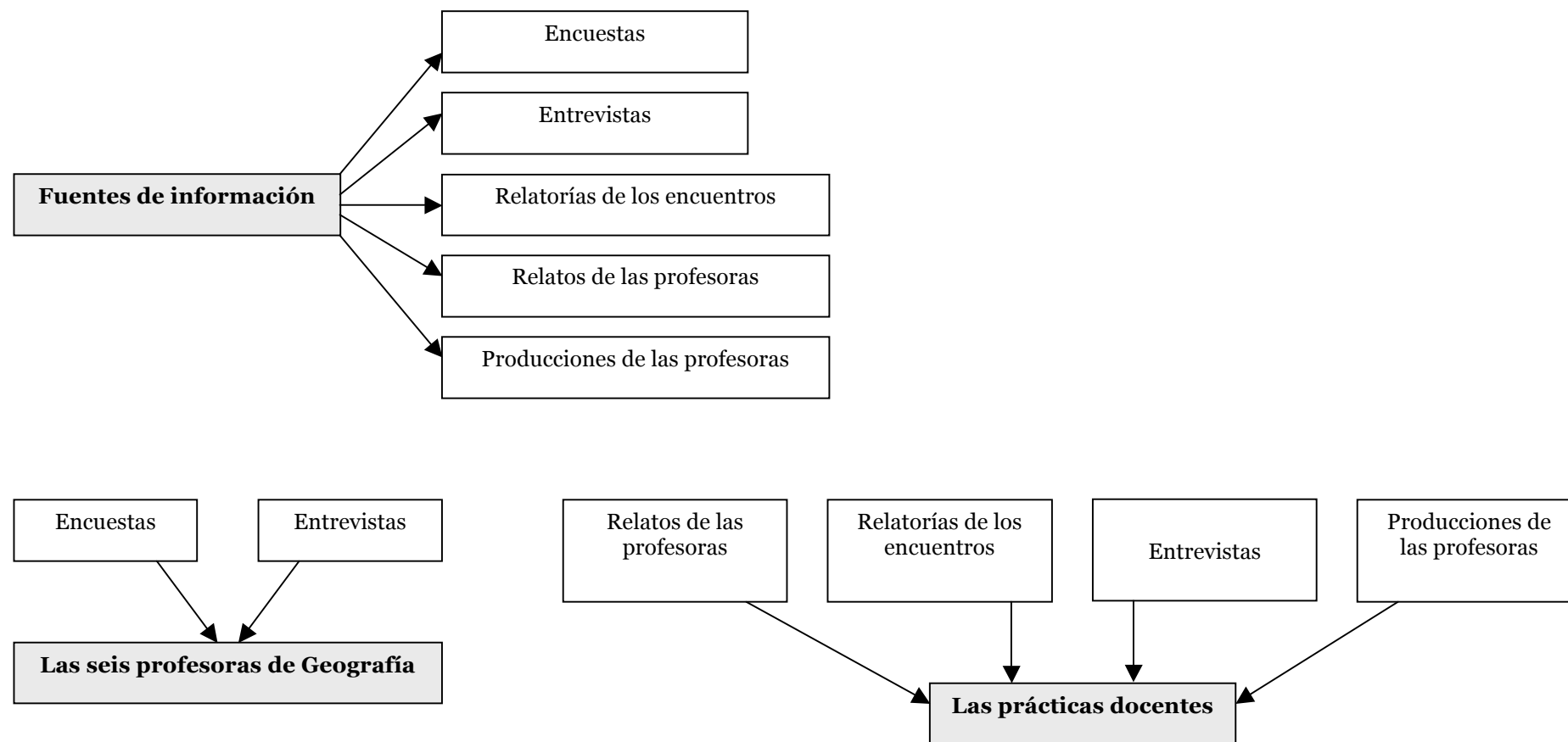
Una segunda lectura se orientó a identificar el *lugar de los materiales* en sus prácticas docentes; en principio, materiales educativos en general, por ejemplo: cómo los seleccionan, con qué finalidades, los criterios que ponen en juego para elegirlos y usarlos, entre otras cuestiones, y en segunda instancia, cómo se vincularon con los materiales elaborados en la DC, por ejemplo: para qué los utilizaron, qué adecuaciones realizaron, qué evaluaciones hicieron de los mismos, entre otros aspectos a considerar.

La tercera lectura de las entrevistas se focalizó en conocer de qué manera las docentes relataron las *propuestas de enseñanza* elaboradas a partir de incluir en ellas, los materiales objeto de esta investigación: los contenidos enseñados, el tipo de consignas formuladas, las actitudes de los alumnos, sus evaluaciones personales.

Para analizar e interpretar la diversidad de prácticas educativas elaboradas a partir de los nuevos materiales fue necesario trabajar de manera articulada con la información proporcionada por las entrevistas, los relatos y las relatorías de cada encuentro. Estas fuentes me permitieron reconstruir las idas y venidas que cada profesora fue transitando a medida que avanzaba en la planificación de su propuesta de enseñanza: las inseguridades frente a un nuevo material, las ideas acerca de lo que es importante enseñar, el peso de las tradiciones disciplinares y las culturas escolares, las dudas frente al cambio, la voluntad de innovar. Por último, las producciones entregadas – secuencias didácticas, actividades parciales y recursos educativos -posibilitaron completar y enriquecer el conocimiento de las prácticas educativas que fueron elaboradas a partir de los nuevos materiales curriculares.

A lo largo de la investigación, fue indispensable el aporte de la bibliografía que me permitió analizar e interpretar la información empírica, a la vez que invitaba a formular nuevos interrogantes y a releer las fuentes con nuevas lentes para enunciar otros nuevos que enriquecían y complejizaban los ya formulados.

Cuadro 1: El proceso de análisis de la información



Elaboración propia

CAPITULO 5

LOS MATERIALES CURRICULARES Y LAS TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS

En Argentina, tanto a nivel nacional como jurisdiccional, las transformaciones educativas fueron acompañadas por una importante cantidad y variedad de *materiales curriculares* producidos fundamentalmente desde la misma gestión de los sistemas, pero también desde otros actores públicos y privados fuera de las escuelas. Sin duda, estos materiales desempeñan un papel central en la diseminación y desarrollo del currículum y de las reformas educativas. Al respecto Ára (1999)²⁷ afirma, *“La relevancia de estos materiales en los procesos de puesta en práctica del currículum en los centros y aulas es de primer orden ya que lo que enseña el profesorado y lo que aprende el alumnado, entre otros factores, está regulado y condicionado por el conjunto de medios y materiales disponibles y utilizados. Es más, pudiéramos afirmar que cualquier innovación educativa requiere de materiales curriculares específicamente elaborados para la misma, pues sin ellos, es poco probable que el profesorado desarrolle prácticas pedagógicas coherentes con la misma.”*

La multiplicidad de producciones que apunta a mejorar la enseñanza de la Geografía está conformada por materiales elaborados en diversos formatos, que desarrollan contenidos variados y adoptan distintas formas de comunicación con los docentes.²⁸ De manera sintética y aclarando que se dejan de lado los textos escolares que merecerían una consideración particular, los materiales a los que hago referencia se pueden reunir en dos grandes grupos, teniendo en cuenta el lugar y la función que le otorgan a los docentes:

- Unos están destinados específicamente a la actualización docente en ciertos conocimientos (temáticos, didácticos). En ellos, queda en manos de quien los consulte la tarea de pensar propuestas de enseñanza que viabilicen las innovaciones planteadas.

²⁷ Versión digital consultada en página Web: <http://webpages.ull.es/users/manarea> 25-3-09.

²⁸ En distintas instancias de trabajo junto con profesores de Geografía, ellos han puesto de manifiesto que les resultan más accesible los materiales impresos por sobre otro tipo de formato y que las consultas en páginas Web tienen un alcance limitado debido a las dificultades que presentan la impresión y reproducción de los materiales. Sin embargo, desde el año 2010 con la llegada de las netbooks en la mayoría de las escuelas medias públicas y de los cursos del Programa Conectar-Igualdad, los docentes se sienten más seguros en el manejo de Internet y en la búsqueda de materiales a través de herramientas multimediales.

- Otros materiales en cambio, centran su discurso en la formulación de actividades o secuencias didácticas y suelen aportar elementos para reflexionar acerca de cómo fueron construidas y cuáles serían sus potencialidades innovadoras. Quien acuda a ellos, dispondrá de cantidad de ideas ya pensadas para el nivel del aula que podrá poner a prueba en forma total o parcial. (Villa y Zenobi, 2007)

Ambas formas de organización no resultan excluyentes sino más bien complementarias entre ellas y con otras que pudieran pensarse. Considero que la variedad de formatos y contenidos en la producción de materiales facilita y estimula la comunicación entre técnicos y docentes y a la vez, entre los docentes; de todos modos, sería muy ingenuo pensar que con solo producir nuevos materiales se estarían garantizando nuevas y mejores prácticas pedagógicas. Para ampliar estas ideas, me pareció interesante la sistematización de algunos supuestos realizada por Área (1999). A continuación expongo una síntesis:

Los docentes suelen seleccionar representaciones de la realidad - esquemas, mapas, planos, fotos, dibujos, etc. - como recursos didácticos para sus clases, éstos junto con los libros de texto constituyen las fuentes de información a partir de las cuales plantean propuestas de enseñanza para sus alumnos. En las clases de Geografía, se pueden reconocer algunas formas de utilización de estos recursos que responden a las tradiciones de la Geografía escolar. Por ejemplo, los mapas están exclusivamente asociados al ejercicio de la localización, son escasas las estrategias de enseñanza que los utilizan como fuente de información, es decir, que favorezcan la lectura del mapa con el objetivo de buscar datos y establecer relaciones para la resolución de consignas. Algo parecido sucede con las imágenes, generalmente se las muestra para ejemplificar, para presentar la temática que se va a tratar. Uno de los propósitos de los nuevos materiales es diversificar las fuentes de información y a partir de ellas, posibilitar a los docentes que planteen a sus estudiantes nuevas formas de aprender contenidos geográficos. Como plantea Área *“Cada medio, por la naturaleza de su sistema simbólico, por el modo de representación y estructuración de dichos mensajes, demanda de los usuarios que activen distintas estrategias y operaciones cognitivas para que el conocimiento ofertado sea comprendido, almacenado significativamente y posteriormente recuperado y utilizado (...) los sujetos no sólo adquieren conocimiento sobre los contenidos o información semántica que se ofrece, sino también sobre el tipo de actividad y habilidad intelectual necesarias para la adquisición de dichos mensajes.”* Área reconoce también que para el docente, la selección e inclusión de nuevos materiales, presenta desafíos y le impone nuevas formas de pensar la disciplina y su enseñanza. Durante la elaboración de los materiales se hicieron consultas a un grupo de profesores quienes señalaron que la

inclusión de nuevos recursos didácticos los obligaba a repensar la secuencia de enseñanza y el tipo de consignas que normalmente formulaban.

Los materiales desde el punto de vista ideológico no son neutros, ni en los valores que transmiten ni en las implicancias sociales y de interacción personal que produce su utilización. Área sostiene que en la elaboración de un material curricular, los autores ofrecen una “representación” de la realidad, de la cultura y del conocimiento. Los materiales base para esta investigación, son el resultado de las decisiones que hemos tomado y que responden a nuestras intencionalidades educativas, nuestras concepciones ideológicas de la sociedad y de la realidad y sus problemáticas, y a la vez, de un determinado modelo de enseñanza y aprendizaje en el que los materiales se integran.

Hasta no hace mucho, la preocupación didáctica por los materiales curriculares se centraba fundamentalmente en cuestiones técnicas más ligadas al formato y al diseño, a la facilidad para la comprensión lectora y a la motivación. Actualmente, los materiales que se producen para el desarrollo del currículum han despertado la atención de quienes se interesan en los problemas de la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Más allá de las preocupaciones técnicas se han sumado otras cuestiones más globalizadas vinculadas con el modo en que un material curricular está determinando de manera explícita o no, la actividad escolar. Al respecto, Martínez Bonafé (1994:8) afirma que *“...el formato de los recursos que utilizamos para comunicar cultura en las escuelas es un código de regulación pedagógica que traduce una forma de entender la selección cultural, el trabajo del profesorado y el aprendizaje de los estudiantes; y es un código de regulación social de significados culturales que sintetiza una forma de relación entre los subsistemas político, económico y cultural de una sociedad en el interior de su sistema educativo.”* En otras palabras, un material curricular manifiesta una determinada teoría sobre la escuela, ya que no sólo es un soporte o medio para la enseñanza de algunos contenidos sino también y fundamentalmente, es una manera de concebir el desarrollo del currículum, el trabajo de los profesores y de los estudiantes. El material codifica la cultura seleccionada en el currículum y le otorga una particular forma pedagógica, es un elemento que tiene una función ideológica e instrumental en el complejo proceso de enseñanza y aprendizaje.

Y especialmente acerca de los libros de texto, Torres (1996) los define como “productos políticos” ya que reproducen concepciones ideológicas, una específica visión de la realidad, generalmente, la de los grupos dominantes. Por lo tanto, si pensamos la renovación en la enseñanza de la Geografía, también hay que tener en cuenta que es necesaria la ruptura

del monopolio y la cristalización del uso de algunos materiales muy tradicionales en las clases: el libro de texto y el mapa, y aprovechar la multiplicidad de lenguajes existentes en nuestra sociedad actual; promover su inclusión y favorecer que los alumnos estén alfabetizados en todos ellos, estimulando nuevos aprendizajes y adaptando la enseñanza a los distintos estilos cognitivos de los alumnos. Sobre este aspecto Ledesma Marín (1997) escribe *“Los docentes deberían utilizar en sus clases una amplia gama de recursos didácticos, de fuentes de conocimiento, de forma que con los distintos materiales se favorezca la comprensión y expresión de los alumnos en los distintos lenguajes comunicativos. Lo que debería evitarse es la utilización del libro de texto como única fuente de aprendizaje, de manera que no sea únicamente la cultura impresa la que tenga cabida en el aula ya que en el entorno inmediato del niño coexisten diversos lenguajes.”* La mayor o menor posibilidad de contrastar las informaciones ofrecidas a los estudiantes, la probabilidad de conectar las experiencias extraescolares con las escolares, la diversidad de tareas que pueden realizar, están implícitas en las características y variedad de los recursos que se manejan en el aula. (Torres, 1996)

Todo material curricular lleva implícita una propuesta concreta de implementación de un currículum, es decir de una determinada práctica educativa. Sin embargo, su *potencial curricular*²⁹ no se limita a la propuesta de los autores, sino que los docentes a partir de ellos pueden diversificar los usos pedagógicos. Área señala que dicho potencial no es intrínseco a cada material sino que está relacionado con la capacidad del profesor de interpretar y articular una propuesta educativa a partir de dicho material. Pero esta posibilidad está relacionada con la formación del profesorado y muchas veces con las condiciones materiales de la realidad escolar, por lo que el cambio educativo será lento debido a la estrecha relación existente entre variables difíciles de modificar como son: los materiales, los estilos de enseñanza y las condiciones laborales del profesorado. (Gimeno Sacristán, 1991)

Algunos autores, como Gimeno Sacristán (1997) y Apple (1982, 1989), enfatizan acerca del control que ejercen ciertos materiales y su poder al imponer determinadas visiones de la realidad, y si bien de acuerdo con su perspectiva, considero importante señalar que en la Argentina, y dadas las condiciones de trabajo y las múltiples demandas que hoy atienden los docentes de todos los niveles educativos, no es extraño que la mayoría reciba con agrado materiales preelaborados que decidan por ellos los contenidos, los recursos

²⁹ Área introduce el concepto de *potencial curricular* tomándolo de Ben-Peretz (1975) quien afirma *“Los materiales curriculares son más complejos y más ricos en sus posibilidades educativas que cualquier lista de objetivos, sean generales o específicos y conllevan más cosas que la expresión de las intenciones de los autores.”*

didácticos y en ocasiones, incluso las actividades y los instrumentos de evaluación. En general, son recibidos como herramientas que permiten ahorrar tiempo, que generan seguridad y no reconocen que algunos de ellos pueden actuar como mecanismos de control técnico sobre sus prácticas de enseñanza.

5.1. Perspectivas en el uso de los materiales

A lo largo de más de una década las sucesivas transformaciones curriculares han tratado de promover en las escuelas cambios e innovaciones en la enseñanza de la Geografía. Para lograrlo se han elaborado diversas estrategias y dispositivos. Las autoras de los materiales base de esta investigación, participamos de varios proyectos en los que se pensaron y elaboraron materiales que tenían el propósito de colaborar con los docentes en la enseñanza de la Geografía y en el mejoramiento de su formación disciplinar y didáctica. La realidad de las aulas dio cuenta que las intenciones que orientaron dichos proyectos no se concretaban sino más bien, en ocasiones, potenciaban ciertas contradicciones y arraigaban algunas prácticas en lugar de ponerlas en cuestión y permitir su revisión. Estas tensiones y desencuentros entre propósitos y realidades no son fáciles de explicar y aparentemente, los materiales que hasta el momento se habían producido no lograban concretar las innovaciones que se querían promover. Contreras Domingo (1990) afirma que algunos autores tienen la impresión que los proyectos de innovación se quedan siempre en los papeles, en cambio otros, intentan buscar algunas líneas interpretativas que permitan comprender a qué se deben los aparentes fracasos. En esta línea se encuentra E. House (1981) quien diferencia tres perspectivas para comprender los procesos de innovación: la tecnológica, la cultural y la política.

Detrás de muchos proyectos subyace la idea de innovación como proceso *tecnológico*, es decir, los aprendizajes de los alumnos se resuelven con la producción y transmisión de nuevos métodos y materiales. Sin embargo, si analizamos algunos de ellos podemos observar marcadas tensiones y contradicciones entre sus propuestas y las demandas de un docente que denominamos autónomo. Por ejemplo, algunos materiales establecen una comunicación unidireccional, a la vez que hacen una prédica de teorías constructivistas sobre el aprendizaje; ofrecen propuestas de contenidos y actividades que apuntan a la apertura y a una relación menos rígida con el conocimiento y, sin embargo, no toman en cuenta los saberes previos del destinatario ni las características de la organización y el funcionamiento de las escuelas donde aún perviven ciertos dogmatismos y tradiciones.

Si tomamos en cuenta la perspectiva *cultural*, House llama la atención sobre el desconocimiento de la importancia de la comunicación entre lo que denomina diferentes “subculturas”, es decir, cómo y desde dónde piensa el técnico la buena enseñanza y la toma de decisiones y cómo el docente le otorga significado en función de sus propios conocimientos y prácticas. Ya expuse que los materiales sostienen e intentan difundir representaciones de la realidad construidas culturalmente, constituyen un recorte de la realidad planteado por sus autores en función de ciertos objetivos. Desde esta perspectiva, los materiales no son amenazas para los docentes, no atentan contra su profesionalización, sino que son recursos necesarios para la función culturalizadora de la enseñanza. Desde esta perspectiva, la propuesta pedagógica es la de abrir el abanico de mediadores culturales y favorecer los usos pedagógicos más apropiados al desarrollo tanto de los estudiantes como de los profesores (Gimeno Sacristán, 1997).

Por último, la perspectiva *política* permite comprender el enfrentamiento muchas veces encubierto, el de los conflictos de intereses y de poder entre los diferentes actores a partir del valor que mutuamente otorgan a los conocimientos teóricos y prácticos propios y de los otros, así como a lo que ambos consideran formas pertinentes de intervención en la enseñanza.

En el análisis de los materiales curriculares, es necesario atender tanto aquello que está explícito como a lo implícito. Es en el plano de lo no dicho que frecuentemente se pueden definir con mayor claridad los supuestos que sostienen los materiales. Por ejemplo, entre las temáticas ausentes en los materiales que circulan en Argentina, cabe destacar aquellas que los profesores entienden tradicionalmente como de Geografía física y con la que se suele denominar Geografía de las localizaciones. Ambas conforman un núcleo privilegiado en la formación de la mayor parte de los docentes y un rasgo distintivo de su concepción de Geografía y de Geografía escolar. Son parte importante de conocimientos arraigados que sería necesario problematizar en un proceso de innovación que construya puentes entre las prácticas cotidianas y las nuevas propuestas. Estas ausencias en los materiales, lejos de favorecer los cambios, en ocasiones, contribuyen al enfrentamiento entre la cultura de los técnicos y la de la mayor parte de los profesores. (Villa y Zenobi, 2007)

Teniendo en cuenta las consideraciones planteadas hasta aquí acerca de los materiales curriculares, resulta conveniente advertir que ponerlos en cuestión no implica negar su importancia en los procesos de innovación, tampoco instalar una duda sobre el nivel de autonomía de los docentes o reducirlos al rol de ejecutores de aquello que los técnicos elaboramos. El desafío consiste en tratar de atender las demandas y necesidades de los

docentes y encontrar qué materiales resultan más apropiados para fortalecerlos profesionalmente y ayudarlos desde allí a viabilizar innovaciones y a que ellos mismos puedan encontrar formas de comunicación que resulten más efectivas para recuperar y repensar sus prácticas habituales y contrastarlas con otras más innovadoras.

CAPÍTULO 6

LOS PROCESOS DE CAMBIO CURRICULAR PARA EL NIVEL MEDIO EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Desde el año 1983, con la llegada de la democracia a la Argentina, se iniciaron entre muchas otras revisiones y reformulaciones, la del sistema educativo nacional y las articulaciones entre éste y los distintos subsistemas jurisdiccionales. En dicho contexto, primero de modo puntual y asistemático y a partir de 1994 en forma planificada y masiva, se redefinieron la estructura del sistema educativo, las áreas y los contenidos a enseñar en los diferentes niveles de la educación.

La promulgación de la Ley Federal de Educación que rediseñó el sistema educativo argentino data de 1993. En 1994, el Consejo Federal de Educación aprobó los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial y la Educación General Básica (EGB), en los años siguientes, los de la Educación Polimodal y los de la Formación Docente para primero y segundo ciclos de la EGB. La mayor parte de las provincias inició la implementación de los cambios entre 1995 y 1997 en el Nivel Inicial y en la EGB. Esta ley estableció la obligatoriedad de la educación para el último año del Nivel Inicial (alumnos de 5 años) y para los tres ciclos de la EGB (1º ciclo, 1º a 3º años, alumnos entre 6 y 8 años de edad; 2º ciclo, 4º a 6º años, alumnos entre 9 y 11 años y 3er. ciclo, 7º a 9º años, alumnos entre 12 y 14 años).

Estos cambios se mantuvieron hasta el año 2004 cuando se aprobaron los Núcleos de Aprendizajes Priorizados (NAPs) para el Nivel Inicial y Primer Ciclo de la Educación General Básica, en el 2005 para el Segundo Ciclo/Nivel Primario y el Tercer Ciclo /Nivel Medio. Estos nuevos contenidos fueron elaborados por representantes políticos y técnicos de las provincias argentinas y de la Ciudad de Buenos Aires y por los equipos técnicos del Ministerio de Educación Nacional. En esa misma época, algunas jurisdicciones como por ejemplo, la provincia de Buenos Aires, iniciaron la reformulación de sus diseños curriculares, a la vez que modificaron su estructura educativa.

Solo la CABA mantuvo la estructura anterior a la Reforma Educativa de 1994 –nivel inicial (alumnos de 5 años de edad), niveles primario (alumnos de 6 a 12 años de edad) y secundario (alumnos de 13 a 17 años de edad) -, sin embargo desde el retorno de la democracia -1984-, se impulsaron cambios y renovaciones curriculares a la vez que se

elaboraron materiales y se mantuvo una oferta permanente de instancias de actualización de maestros y profesores de la jurisdicción.³⁰

En el proceso de renovación curricular en la CABA se distinguen dos etapas: la primera que se inició en el año 2001 y que concluyó en el año 2004 y la segunda que comenzó a fines del año 2005 y concluyó en el año 2010. Estas etapas se desarrollaron en contextos políticos diferentes. La primera, durante la gestión de Aníbal Ibarra (FREPASO³¹ – 2000-2003 y 2003-2006) y la segunda, se inició tíbiamente durante las gestiones de Ibarra y Jorge Telerman³² (2006-2007) y se aceleró en el mandato de Mauricio Macri³³ (PRO - 2007-2011)

Las características de la gestión política de ambos periodos definieron distintas maneras de construcción curricular. En la primera etapa, se organizó un amplio dispositivo de consulta con docentes de toda la jurisdicción y se implementaron políticas que buscaban dar respuestas a sus demandas. En la segunda etapa, si bien se hicieron consultas, éstas fueron más cerradas y el trabajo de elaboración de la propuesta curricular estuvo centrado en la DC. Durante el año 2010, y luego de un cambio en el Ministerio de Educación, la coordinación del Nivel Medio organizó de manera acelerada y junto con supervisores de las diferentes regiones, reuniones con coordinadores de Departamentos de todas las áreas, con la finalidad de comunicar y socializar los documentos para cada asignatura e intercambiar con ellos impresiones y limitaciones observadas en su implementación.

Si bien era intención de los equipos hacer un seguimiento más próximo con los docentes en las escuelas que pudiera brindarnos información de primera mano en torno a cómo los

³⁰ Para ampliar acerca de las políticas educativas de la CABA se puede consultar: Villa, A. y V. Zenobi (2007) “La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía”. En: *Enseñanza de las ciencias sociales*. Revista de Investigación N° 6, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.

³¹ Aníbal Ibarra integraba el FREPASO (Frente para un país solidario) conformado por peronistas desencantados con el menemismo, socialistas, comunistas, demócratas cristianos, integrantes de organismos de Derechos Humanos. El vicejefe de gobierno era Jorge Telerman. Su gestión se caracterizó por una diferenciación marcada respecto del gobierno nacional especialmente en la gestión educativa. No implementó la Reforma Educativa en la CABA, ni los recortes salariales. Sin embargo, inició un proceso de renovación de los contenidos de las diversas áreas y asignaturas tanto del Nivel Primario como del Nivel Medio.

³² Luego del incendio de un local bailable “República Cromañón”, el jefe de gobierno porteño, Aníbal Ibarra, fue destituido asumiendo el cargo su vicejefe, Jorge Telerman.

³³ El actual jefe de gobierno, Mauricio Macri forma parte de un partido denominado PRO – Propuesta republicana - que se caracteriza por representar a los sectores más conservadores de la CABA. Durante estos años, se pueden identificar dos momentos en la implementación de las políticas educativas de acuerdo a quien ocupara el cargo de Ministro de Educación. En el primero, a cargo de Mariano Narodowski, las políticas de desarrollo curricular tuvieron un fuerte impulso y se lograron definir los trayectos y los contenidos para cada asignatura del Nivel Medio. En el segundo, por conflictos internos del partido y por acusaciones penales del jefe de gobierno y de algunos de sus ministros, el ministro de Educación fue destituido y reemplazado por Esteban Bullrich, quien está llevando adelante políticas que benefician a los sectores privados de la educación por sobre los públicos, a la vez que achica progresivamente el presupuesto destinado a cumplir con las diversas funciones que permiten mejorar el sistema educativo público.

profesores estaban elaborando sus planificaciones y propuestas de enseñanza, hasta el momento, no se han previsto ningún dispositivo ni instancias de encuentro con docentes, directivos o supervisores que permitan conocer qué está sucediendo en las escuelas en el proceso de implementación de la nueva propuesta curricular. Por otra parte, la producción de materiales de apoyo a los docentes y el dictado de cursos de actualización en el CePA han visto recortado sus presupuestos, lo que implica entre otras cuestiones, que gran parte de los materiales ya escritos y editados no se hayan publicado, ni han sido reemplazados por otras decisiones políticas.

A continuación desarrollo cada una de las etapas, focalizando en los dispositivos de trabajo, en la información reunida en cada uno de ellos y en el tipo de producción curricular elaborado.

6.1. Primera etapa: Actualización de los programas de primero y segundo años

A partir del año 2001, la Secretaría de Educación de la CABA inició un proceso de actualización curricular para los dos primeros años de la escuela media. Se habían realizado diferentes trabajos de diagnóstico e intervención llevados a cabo en años anteriores, sumados al relevamiento de programas de asignaturas de primero y segundo años realizado por la DC a principios del año 2001. Estos antecedentes permitieron efectuar un análisis de la oferta curricular vigente y de las principales preocupaciones ligadas al desarrollo de los procesos de enseñanza en el primer tramo de la escuela secundaria.

Este análisis puso de manifiesto que una de las dificultades desde el punto de vista curricular, era la coexistencia de criterios bien diferentes que orientaban la selección y organización de los contenidos de una misma asignatura del Plan de Estudios. Esta multiplicidad de puntos de referencia y de fuentes que consideraban los profesores resultaba problemática ya que no garantizaba parámetros comunes para la formación y la evaluación de los estudiantes de las distintas escuelas de la CABA. Además, ponía en evidencia la ausencia de un marco de definiciones básicas compartidas. Esto dificultaba también, la posibilidad de intercambio y comunicación de experiencias entre profesores de una misma asignatura, así como la planificación y el desarrollo de acciones conjuntas de orden pedagógico y curricular.

A partir de este diagnóstico, la Secretaría de Educación inició “... *el proceso de renovación de la propuesta curricular que permitió organizar el proyecto educativo alrededor de algunos propósitos visibles, establecer un marco común y promover el trabajo institucional sobre los aspectos curriculares y pedagógicos.*”³⁴ Al mismo tiempo, la intención de este proceso fue habilitar y recuperar el desarrollo de variadas experiencias de renovación pedagógica que se habían producido en las escuelas en los últimos años.

- *El proceso de actualización curricular de los programas de primero y segundo años*

La DC llevó adelante el proceso de reformulación de los programas de las distintas asignaturas que integran el Plan de Estudios del Ciclo Básico Unificado. El dispositivo implementado para este proceso fue común a todas las asignaturas, de todos modos, sus características y resultados fueron específicos para cada espacio curricular.

El proceso de actualización curricular se organizó en torno a un dispositivo que contemplaba una instancia de *consulta e intercambio* y otra de *seguimiento*. Durante el año 2001 el equipo técnico elaboró una versión preliminar del programa de Geografía y fue presentado y discutido en reuniones de consulta e intercambio con un grupo de profesores de distintas escuelas de la CABA. En el año 2002, la tarea estuvo destinada a la realización de ocho reuniones también con profesores de la jurisdicción³⁵ para difundir las propuestas e intercambiar opiniones. Durante las mismas, se discutieron las versiones preliminares de los programas y se recogieron insumos para la elaboración de las versiones definitivas. Finalmente, el programa de Geografía fue aprobado por Resolución N° 354/03 que lo convirtió en programa oficial y comenzó a implementarse a partir del año 2004.

En el año 2003, se profundizó la tarea de difusión y desarrollo del programa de primer año, para ello se organizaron reuniones que perseguían los siguientes propósitos:

- Elaborar en conjunto con los docentes participantes la planificación anual de la asignatura, recorridos, secuencias y/o propuestas didácticas.
- Relevar materiales y recursos seleccionados por los docentes para desarrollar el programa de Geografía con los estudiantes.

³⁴ GCBA – Secretaría de Educación – Dirección de Curricula (2002) “Programa de Geografía” En: *Actualización de programas de 1º año. Nivel Medio*, Buenos Aires. Pág. 7.

³⁵ Se puso especial cuidado en garantizar la participación de profesores de distintas escuelas y turnos con el fin de cubrir la variedad de situaciones institucionales. Algunos docentes participaron de ambos dispositivos y otros solo de uno.

- Elaborar criterios para la evaluación de los aprendizajes.

Los encuentros estuvieron coordinados por el equipo técnico de la DC³⁶ y fueron convocados algunos profesores que durante el año 2002 habían participado de las reuniones de intercambio sobre la versión preliminar.³⁷

En el año 2002 y en paralelo con el seguimiento del programa de primer año, se avanzó en el diseño y la discusión de la versión preliminar del programa para Geografía de segundo año. La secuencia de este proceso continuó durante el año 2003 cuando se propuso un dispositivo de seis reuniones cuyo objetivo central fue realizar entre docentes y técnicos un análisis exhaustivo del programa para segundo año con el fin de profundizar en su propósito formativo y evaluar su potencialidad como organizador de la enseñanza y de la evaluación. A partir de las observaciones y conclusiones elaboradas, se redactó la versión definitiva que fue aprobada por la Resolución N° 1636/04 y que comenzó a regir el año siguiente.

Cuadro 2: Principales etapas en el proceso de actualización curricular de los programas de primero y segundo años

Programas	2001	2002	2003	2004	2005
Programa para Primer año	Elaboración de versión preliminar Presentación y consulta con docentes	Difusión e intercambio con docentes Redacción de la versión definitiva	Nuevo dispositivo de difusión y desarrollo Aprobación por Resolución N° 354/03	Implementación	
Programa para Segundo año		Diseño, difusión y discusión de la versión preliminar	Dispositivo de análisis y desarrollo Redacción de la versión definitiva	Aprobación por Resolución N° 1636/04	Implementación

Elaboración propia

³⁶ El equipo de Geografía estuvo integrado por Adriana Villa y Viviana Zenobi.

³⁷ La DC elevó una nota a la Dirección del Área de Educación Media y Técnica, de Educación Artística y de la Dirección General de Educación Superior para que las escuelas designen a los docentes que por estar al frente de los primeros años pudieran participar de este proceso. Las escuelas asignaron 12 módulos institucionales anuales pagos a cada profesor.

- *Los profesores de Geografía y el programa de primer año*

Al finalizar el proceso de consulta y seguimiento del programa para primer año, las coordinadoras realizamos una sistematización y una evaluación de lo realizado utilizando las expresiones vertidas por los docentes y sus producciones³⁸.

En los encuentros participaron alrededor de veinte docentes, algunos de ellos mantuvieron la asistencia y otros fueron alternando su presencia. La convocatoria fue amplia, tratando de reunir a profesores que estuvieran trabajando en escuelas medias con variedad de modalidades –bachilleratos, comerciales, artísticas- y de distintos barrios de la CABA. Por otra parte, es interesante señalar que si bien no se hicieron distinciones *a priori* de los niveles socioeconómicos de los alumnos que concurren a las escuelas donde ejercen estos profesores, por las características del trabajo docente en la Argentina³⁹, cada uno de ellos pudo dar cuenta de situaciones institucionales diversas y a la vez desiguales, lo que nos permitió contar con información bastante precisa de las condiciones institucionales de las escuelas donde se iba a implementar el nuevo programa.

Analizando las diversas situaciones que se fueron planteando en los encuentros, pudimos evaluar que el grado de compromiso de los docentes con la tarea encomendada fue en aumento al igual que su autonomía al momento de expresar sus puntos de vista. En un clima de respeto mutuo, progresivamente, los profesores se mostraron más sueltos en manifestar los obstáculos, las dificultades personales, de sus alumnos e institucionales y las necesidades que podían surgir en la puesta en práctica del programa de primer año. Al interior del grupo se pudieron visualizar algunas posturas dicotómicas –muy negativas o muy idealizadas-, sin embargo, las consignas y el tipo de trabajo grupal que se priorizaron en los encuentros permitieron que de manera conjunta, los profesores pudieran ir reconociendo las tradiciones arraigadas en las prácticas de enseñanza de la Geografía escolar y los nudos y tensiones que debían ponerse en cuestión.

En relación con nuestra evaluación como equipo técnico, el trabajo junto con los profesores de Geografía nos permitió recabar información acerca de las múltiples

³⁸ Para cada uno de los encuentros se planificó un guión de trabajo tanto para la coordinación como para los docentes asistentes, durante cada encuentro se tomaron registros de las actividades realizadas y de las expresiones de los participantes. Al concluir el dispositivo, las coordinaciones de cada disciplina elevamos a la coordinación general del proyecto, un informe síntesis con todo lo actuado, el relevamiento de los principales obstáculos observados y expresados por los docentes y sus demandas. Para este apartado consulté el informe presentado por Adriana Villa, en diciembre del 2002 y el elaborado por Adriana Villa y Viviana Zenobi en noviembre del 2003.

³⁹ Los profesores de Nivel Medio en la Argentina suelen trabajar en diversas escuelas para reunir el número de horas necesario para garantizar un sueldo acorde al costo de vida (la mayoría trabaja más de 30 horas semanales) Son excepciones los docentes que pueden trabajar en una sola escuela.

dimensiones que atraviesan las prácticas de enseñanza:

- La estructura de las planificaciones y las lógicas que orientan su elaboración⁴⁰.
- Los criterios a partir de los cuales definen qué entienden por una “práctica exitosa”.
- Las adecuaciones que realizan en sus propuestas de enseñanza en función de la época del año y las características de sus alumnos.
- Las formas y dispositivos de evaluación predominantes.
- El lugar que otorgan a los materiales en la enseñanza.
- De qué manera leen⁴¹ el programa de la asignatura al momento de organizar la planificación anual y /o una unidad didáctica.

A la vez, nos permitió corroborar algunas hipótesis que sosteníamos desde la DC con cantidad de datos empíricos, así como tener una idea más próxima de las distintas formas posibles que adopta el cambio de programas en las instituciones escolares. De todos modos, no pretendemos generalizar las conclusiones ya que consideramos que los docentes con quienes trabajamos no representan la totalidad de los profesores de Geografía de la CABA. Teniendo en cuenta esta aclaración, puntualizamos los principales problemas y preocupaciones que surgieron en los encuentros y elaboramos el siguiente listado de cuestiones a atender en el apoyo a la implementación del programa de primer año:

- La angustia que generó el cambio, agravada por el contexto institucional y social en el que se llevó adelante y la variedad de tareas de contención de los alumnos que la cotidianeidad escolar imponía a los docentes ⁴².
- La necesidad de brindar mayor cantidad y variedad de instancias de actualización en algunas de las temáticas que se incluían en los nuevos programas.
- Las dificultades de los profesores para encontrar criterios conducentes a la selección y organización de los contenidos.
- Las dificultades para organizar propuestas de enseñanza que promovieran el

⁴⁰ Las planificaciones que los docentes llevaron a los encuentros se correspondían término a término con el nuevo Programa de Geografía para primer año. Entendemos que esta forma de planificación se corresponde con los primeros intentos de innovación.

⁴¹ Si bien se propusieron consignas para leer los Programas en su totalidad –propósitos, objetivos de aprendizaje, contenidos y orientaciones - los docentes focalizaron la lectura en los contenidos a enseñar y dentro de ellos, en los nuevos contenidos que no tenían tradición en la escuela.

⁴² En esos años posteriores a la crisis argentina del 2001, formaba parte de la cotidianidad de las escuelas primarias la existencia de los comedores; los estudiantes tenían que comer antes de entrar a las aulas, de otra manera era imposible enseñar. Y en las escuelas medias también se evidenciaban problemas de conducta y de aprendizaje, estrechamente asociados con conflictos y problemáticas familiares como el desempleo, el abandono, las drogas.

interés de los alumnos por aprender Geografía.

- La importancia de ofrecer desde la DC, propuestas de actividades, secuencias de enseñanza que resultaran orientadoras al momento de planificar nuevas formas de enseñar y evaluar en Geografía.
 - La necesidad de ofrecer un conjunto de fuentes de información/ recursos didácticos/ materiales diversos y no tradicionales para la enseñanza de los contenidos de los programas y acordes al nivel de comprensión lectora de los alumnos.
 - La posibilidad de utilizar la cartografía con una finalidad diferente a la mera localización, para avanzar en la lectura de los mapas como textos que brindan información.
 - La asimilación del primer bloque del programa⁴³ a contenidos de Geografía física tradicionalmente enseñados, cuya consecuencia era que los profesores le destinaban más de la mitad del año escolar.
- *Los profesores de Geografía y el programa de segundo año*

Durante el año 2003, una de las tareas priorizadas en la DC fue la organización de instancias de discusión de los programas para segundo año de todas las asignaturas. En relación con la enseñanza de la Geografía, los propósitos fueron:

- Presentar el programa de Geografía para segundo año.
- Trabajar en profundidad con cada uno de los bloques del programa con el fin de relevar las dificultades y las posibilidades que presentaba.
- Realizar un relevamiento de los materiales disponibles en las escuelas y en las bibliotecas de los docentes, para la enseñanza de dicho programa (para la actualización del docente y para el trabajo con los alumnos)

Para esta consulta se convocaron profesores de escuelas de la CABA de diferentes modalidades – Comerciales, Normales y Artísticas- que tuvieran a su cargo el segundo año. Para la discusión del programa de Geografía participaron veintidós docentes⁴⁴, quienes tuvieron una muy buena predisposición para resolver las consignas de trabajo que se propusieron, lográndose además, un clima de cordialidad y respeto entre los grupos y al interior de cada uno.

⁴³ El primer bloque es: Diversidad ambiental en el mundo.

⁴⁴ Los profesores que participaron de esta consulta recibieron una compensación económica, como aquellos que participaron de la consulta del programa de primer año.

Para el desarrollo de este apartado considero apropiado seguir el orden de los seis encuentros presentando para cada uno el tipo de tareas y consignas propuestas y los comentarios, sugerencias y señalamientos de los profesores participantes como también las reflexiones y conclusiones de las coordinadoras.

En el primer encuentro, de tipo organizativo, se presentó el proyecto y el acuerdo de trabajo: cronograma de reuniones y conformación de los equipos. Se puso mucho énfasis en las condiciones y características del acuerdo y de la modalidad de trabajo, recalcando la necesidad de presentar sus producciones en forma escrita, intentando dar cuenta de las dificultades e interrogantes que iban surgiendo a medida que resolvían las consignas planteadas.

La primera de ellas fue que después de leer el programa⁴⁵, cada docente eligiera un bloque temático y que a partir de esta elección se conformaran los equipos. Se armaron cuatro equipos: uno para el bloque I, dos para el bloque II y uno para el bloque III. La primera reacción que tuvieron los docentes fue “*no encontramos la Geografía*” en los contenidos presentes en el programa, sugerían que algunos de ellos debían ser abordados primero en las clases de Historia o en Educación Cívica para luego retomarlos en las clases de Geografía. Se referían por ejemplo a: capitalismo, políticas neoliberales, Estado. Estos planteamientos nos llevaron a pensar que los docentes, en su mayoría, estaban desactualizados en relación con las nuevas temáticas que aborda la disciplina.⁴⁶

La segunda consigna tenían que resolverla para el encuentro siguiente, apuntaba a conocer la bibliografía y materiales que en general cuenta cada docente para desarrollar el programa, ya sea en sus propias bibliotecas, en las escuelas o en otros ámbitos.

En el segundo encuentro recibimos las planillas con el relevamiento bibliográfico y observamos que los libros utilizados por la mayoría de los profesores para su actualización y la preparación de las clases, eran los textos que las editoriales habían elaborado para la enseñanza de la Geografía en los años superiores del Nivel Medio.⁴⁷ Atendiendo a esta realidad, las coordinadoras realizamos una selección bibliográfica muy ajustada y específica de capítulos de libros y revistas académicas de reciente edición, seleccionamos artículos periodísticos, películas y otros recursos didácticos con el fin de acercarlos

⁴⁵ El programa de Geografía para segundo año que sometimos a la consulta está organizado en cuatro bloques: I. Estados y territorios en el mundo y en la Argentina, II. Economía global y territorios en el mundo, III. Población, trabajo y condiciones de vida en la Argentina y en el mundo y IV. Contenidos electivos (optativo)

⁴⁶ Nos sorprendió aún más este desconocimiento porque los nuevos libros escolares editados en los últimos años para el Nivel Medio, incluyen estas temáticas.

⁴⁷ En Argentina corresponde a alumnos de 4º y 5º años de la escuela media (de 16 a 17 años de edad)

materiales que les permitiera una actualización en estos nuevos temas de la Geografía y además, facilitar la enseñanza de los contenidos del programa. A pesar de proveerles de bibliografía y de acotar los alcances de los nuevos contenidos, los docentes seguían señalando que el programa era muy extenso y complejo, que no se articulaba con el de primer año y que iba a resultar muy difícil para los alumnos. Interpretamos que las respuestas de los docentes frente a la inclusión de algunos temas no tradicionales de la Geografía escolar – “*no son comprensibles para los alumnos*”, “*se deben estudiar en Historia*” – son formas defensivas frente al desafío de tener que enseñar algunos contenidos que reconocieron no haberlos aprendidos en su formación de base y que, además, no formaban parte de las tradiciones de la Geografía escolar. Entendimos que nuestra propuesta curricular estaba poniendo en cuestión su identidad profesional.

En el tercero, cuarto y quinto encuentros, se propusieron consignas que apuntaron a organizar los contenidos de cada bloque en ejes y posteriormente planificar propuestas de enseñanza: selección y organización de contenidos, selección de recursos didácticos apropiados y planteamiento de actividades.

En un primer momento pudimos observar inseguridad y angustia frente a los nuevos contenidos. Sus propuestas mantenían la secuencia del programa y en algunos casos afloraban los “clásicos” contenidos de la Geografía. El desconocimiento de los temas fue tan importante que dificultó pensar los contenidos en función de la enseñanza. Los docentes estaban centrados en su propio acercamiento y trasladaban los nuevos aprendizajes a las propuestas para sus alumnos. Nuestra interpretación fue que no se puede enseñar lo que aún no se sabe. Esta interpretación fue confirmada por algunas de las profesoras que participan de esta investigación.

A lo largo de estos tres encuentros pudimos reconocer una superación de las dificultades iniciales; cuando las consignas se acercaban a la tarea del aula y nuestras intervenciones acotaban el alcance de los contenidos y explicitábamos y ejemplificábamos las orientaciones didácticas del programa, los docentes lograban precisar y dar alcance adecuado a sus propuestas. Si bien se pudieron reconocer diferencias entre los grupos, en general, las producciones entregadas fueron buenas. Este tipo de trabajo, compartido, orientado, discutido, posibilitó disminuir el nivel de incertidumbre y dudas que la primera lectura les había generado.

En el sexto encuentro abordamos el tema de la evaluación. Con el aporte de bibliografía específica se organizó un debate en torno a algunas cuestiones centrales de las prácticas de

evaluación. Los docentes las expusieron críticamente y se discutieron alternativas diferentes. Por otra parte, para este encuentro se había solicitado que cada grupo planificara un instrumento de evaluación para el bloque inicialmente elegido y planificado. La exposición de cada una de las producciones profundizó aún más el debate inicial del encuentro.

Los modelos de evaluación que entregaron mostraron un gran salto con respecto a los que usualmente utilizan los profesores en sus clases. Señalaron que habiendo planificado el bloque de una manera diferente a la que estaban acostumbrados a trabajar, las evaluaciones necesariamente debían ser distintas, coherentes con la nueva forma de enseñar. De todos modos, y a pesar de haber notado importantes avances en el grupo, los docentes reiteraron que la tarea les resultó difícil y que necesitaban tiempo, bibliografía y materiales para poder avanzar con el nuevo programa para segundo año.

Para cerrar este apartado, voy a puntualizar las principales conclusiones a las que hemos arribado:

- Los profesores, en su mayoría, necesitan actualización en algunas de las temáticas que propone el nuevo programa.
- Algunos docentes necesitan formación y otros actualización respecto de los nuevos enfoques disciplinares producidos en las últimas décadas.
- Observamos la necesidad de resignificar la planificación anual como instrumento organizador del tiempo y de los contenidos de enseñanza.
- También observamos la necesidad de instalar la planificación de la unidad didáctica con la finalidad de articular no sólo el tiempo y los contenidos sino también las estrategias de enseñanza, los materiales que se pueden utilizar como fuentes de información y las formas de evaluación.
- Se hizo muy notoria la dificultad para encontrar criterios que permitan la selección y organización de los contenidos, ya que la tendencia es repetir término a término la estructura del nuevo programa.
- Los docentes demandan propuestas de actividades y/o secuencias didácticas que resulten orientadoras para las nuevas formas de enseñar y evaluar en Geografía.
- Observamos que la enseñanza de la disciplina se centra en la utilización de recursos didácticos muy tradicionales. Los docentes, en general, no han podido incorporar nuevos productos culturales que permitan enriquecer y acercar los nuevos temas a los alumnos. A pesar de que algunos recursos –diarios y videos, especialmente- se utilizan en las clases, el tipo de consignas que se proponen para

su análisis remite fundamentalmente a la localización y a la descripción.

- También manifiestan preocupación por la falta de textos y materiales para los alumnos que permitan desarrollar el nuevo programa.

6.2. Segunda etapa: Formulación de los Trayectos de Contenidos para el Nivel Medio

Las escuelas medias de la CABA se caracterizan por la diversidad de planes de estudio y programas, lo que hace difícil conocer cuáles son los contenidos realmente impartidos en las distintas asignaturas. En el elevado número de planes de estudio vigentes, coexisten diferencias sustanciales entre asignaturas y cargas horarias y por lo tanto, en las posibilidades de transmisión de los contenidos. Tampoco es clara la situación real de los programas elaborados en el proceso descrito en la etapa anterior. Fue necesario, entonces, desarrollar una base común de contenidos que aseguraran cierta homogeneidad en la enseñanza independientemente de los planes de estudio.⁴⁸

En esta segunda etapa, se propuso que los contenidos de cada materia se organizaran en trayectos. Un trayecto se define según la cantidad de años en que una materia determinada aparece en un plan de estudios a lo largo del Nivel Medio, tanto en el ciclo básico como en el ciclo superior. En el caso de Geografía, esta asignatura tiene dos trayectos, de cuatro y de cinco años para los planes de estudio de las modalidades Comercial y Bachillerato respectivamente. Estos trayectos de contenidos expresan la base temática, de orientaciones y de propósitos generales de cada año para cada asignatura. Puede decirse que establecen el marco básico dentro del cual se elaborarían los programas. En síntesis, lo que se buscó fue definir una propuesta sintética para unificar, ordenar y facilitar la coordinación de la tarea escolar, sin por ello, reemplazar las tareas de los profesores, las escuelas y los supervisores.

Las especificaciones de contenidos básicos que cada equipo elaboró permitieron:

- Ordenar la planificación de la enseñanza, asegurar los mínimos de formación para cada asignatura.
- Constituir la base para la elaboración de los programas.

⁴⁸ Durante el proceso de elaboración, consulta y seguimiento de los programas de primero y segundo años, los profesores remarcaban la necesidad de conocer cómo se pensaba la estructura curricular del resto de los años del Nivel Medio, especialmente hacían referencia a la escala espacial para cada año. En la CABA, los programas de primero y segundo años planteaban trabajar con la escala mundial y local, y las tradiciones de la escuela media en todo el país, plantean la enseñanza de América en tercer año y Argentina en cuarto y quinto. La ausencia de una definición curricular completa les ocasionaba inseguridades al momento de seleccionar los casos y ejemplos para abordar los contenidos de los nuevos programas.

- Crear un marco regulador y ordenador para la especificación y programación de contenidos en los planes de estudio del Nivel Medio para los distintos tipos de formación.
- Revisar y, en caso necesario, adecuar y/o actualizar los contenidos impartidos en las escuelas medias.
- Crear una base para la determinación, a futuro, de pautas comunes de evaluación y de acreditación.

La idea que orientó la elaboración y presentación de estos trayectos de contenidos es que el contenido se despliega y especifica en distintos niveles hasta concretarse en el programa de cada profesor, que en definitiva va a expresar sus perspectivas y visiones y la propuesta de enseñanza pensada para cada grupo de alumnos. En otras palabras, estos contenidos son la base para la elaboración de programas de asignaturas pero no constituyen, ellos mismos, esos programas, ni reemplazan la tarea de los profesores y de las escuelas. Su gestión en las escuelas y en las aulas requerirá de un trabajo conjunto entre profesores, coordinadores de área o de Departamento y equipos directivos de cada institución escolar.

- *El proceso de definición de los contenidos de Geografía para cada Trayecto* ⁴⁹

En el año 2005, para cada asignatura se conformó un equipo de especialistas en el marco de la DC y la coordinación de su trabajo estuvo a cargo de dos generalistas⁵⁰. La tarea inicial de los equipos fue elaborar una propuesta de contenidos mínimos para cada trayecto de la materia. El documento elaborado fue analizado, discutido y reelaborado en tres instancias:

- En paneles de especialistas “externos” invitados.
- En paneles de profesores que habían participado de otras instancias de trabajo con la DC, por ejemplo: la consulta y el seguimiento de los programas para primero y segundo años, consultas y asesoramiento para las Escuelas de Reingreso e instancias de capacitación.
- En paneles de profesores seleccionados por los supervisores de cada región.

El propósito de estos sucesivos circuitos de consulta y de reelaboración fue promover el aporte de los distintos puntos de vista, aumentar el nivel de consenso de la propuesta y

⁴⁹ A fines del año 2005 el equipo para definir los contenidos para Geografía estuvo conformado por los profesores Catalina Delfini y Juan Carlos Rima. A partir del año 2008, ese equipo fue reemplazado por uno nuevo conformado por Adriana Villa, Viviana Zenobi y Mónica Lara.

⁵⁰ En nuestro país se suelen denominar “generalistas” a los licenciados en Ciencias de la Educación.

tener especialmente en cuenta, su factibilidad. Se buscó combinar el conocimiento experto, el conocimiento pedagógico y el conocimiento escolar para que los documentos que se estaban produciendo realmente fueran instrumentos adecuados para los profesores en su tarea de programar la enseñanza. Los productos finales fueron el resultado de las sucesivas reelaboraciones que el equipo de la DC realizó a partir de los aportes de los sucesivos paneles.

- *Los documentos elaborados*

En el año 2009 se publicó un documento de carácter prescriptivo denominado *Contenidos para el Nivel Medio – Geografía*⁵¹, en donde se presentan los Propósitos generales de Geografía para la escuela media y los contenidos mínimos para el trayecto de cuatro y de cinco años. Este documento es el resultado de las sucesivas versiones elaboradas en donde se tuvieron en cuenta particularmente, los aportes de los profesores del sistema educativo de la CABA. Se retomaron contenidos ya presentes en los programas de primero y segundo años que las consultas habían mostrado que estaban instalados en las aulas, se recuperaron ciertas tradiciones de la asignatura en la escuela media y también, las recientes conceptualizaciones de la disciplina y que entendemos, constituyen un aporte valioso para cumplir con el sentido formativo de la Geografía en el Nivel Medio.

En paralelo con la definición de los contenidos mínimos se iban escribiendo orientaciones y recomendaciones que buscan colaborar con los docentes en la organización y especificación de los mismos, como así también, definir su alcance en cada año de la escolaridad. Este nuevo documento se publicó en el año 2010, y se denominó *Orientaciones para la planificación de la enseñanza- Geografía* e integra la serie *Aportes para el desarrollo curricular*.

Este material está compuesto por:

- Una *presentación general de la asignatura*, el sentido formativo de la materia en la escuela secundaria y la estructura de contenidos. Da cuenta de su recorrido para los diferentes años, ofreciendo una visión de los principales conocimientos, problemas y capacidades a desarrollar en cada curso y su articulación. A la vez, se incluyen algunas orientaciones generales relacionadas con las posibles intervenciones del docente, el manejo de los recursos didácticos y el tratamiento de

⁵¹ Los contenidos formulados en este documento han sido aprobados por Resolución 6942/09 por el Ministerio de Educación de la CABA.

los contenidos.

- Los *propósitos generales*, es decir, las intenciones educativas desde la perspectiva de los responsables de la enseñanza.
- La *presentación de la asignatura en cada año*. Refleja la ampliación y/o profundización de los contenidos en cada año, facilita una visión de conjunto mostrando aquellas temáticas que serán retomadas o abordadas en ese año y el alcance esperado.
- Los *contenidos* que serán objeto de enseñanza, tales como informaciones, conceptos, estrategias, habilidades, procedimientos y valores propios de la disciplina para cada año. Se optó por una presentación en una tabla de dos columnas, en la primera se presenta una especificación de los contenidos mínimos formulados en el documento aprobado en el año 2009, y en la segunda se incluyen comentarios destinados a circunscribir su alcance, orientar, enmarcar la propuesta y sugerir posibles relaciones entre los contenidos.
- Los *objetivos* que describen los resultados de aprendizajes previstos para cada año.

Como ya señalé, la Geografía está presente en dos trayectos. Ambos están estructurados de modo que en los dos primeros años, los alumnos realicen una primera aproximación a las principales temáticas de las que se ocupa la disciplina y que son relevantes en el mundo actual. Se las plantea desde ideas generales y conceptos centrales y se hace referencia a ejemplos y casos significativos de diferentes lugares del mundo. A partir de tercer año, los contenidos refieren a recortes territoriales específicos.

En el trayecto de cuatro años, en tercero se aborda el estudio comparativo de América latina y América anglosajona y la Argentina como caso en cuestiones ambientales y sociales. En el cuarto año – que puede ser cuarto o quinto de la escolaridad- se proponen contenidos que aborden el estudio de los principales procesos y transformaciones producidos en los espacios urbanos y rurales en las últimas décadas y que permiten entender el lugar y la inserción de la Argentina en la economía global.

En el trayecto de cinco años, se estudia América en tercero; Argentina en cuarto y quinto, resaltando su relación con unidades territoriales más extensas – escalas regional y mundial- y de escalas más micro – provincial y local-. En los tres últimos años de la escolaridad, se retoman contenidos ya vistos para profundizarlos y se proponen otros nuevos que amplían las posibilidades interpretativas de los estudiantes. Se incluyen como casos, el tratamiento de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y/o el Aglomerado Gran Buenos Aires.

Los contenidos de Geografía están organizados en *bloques* y el orden de presentación no pretende prescribir la secuencia de enseñanza. Los profesores podrán adoptar la que se presenta u otra más adecuada a sus contextos escolares.

6.3. La política de producción de materiales en la Dirección de Curricula

Al finalizar el proceso de consulta y seguimiento de los programas de primero y segundo años, los equipos técnicos elaboramos sendos informes en donde sistematizamos los principales obstáculos planteados por los profesores al momento de intentar su implementación. Es sabido que llevar adelante cambios curriculares y que además, se concreten con éxito, necesita de la combinación de varias acciones convergentes.

Desde mi perspectiva, como profesora con experiencia en el Nivel Medio e integrante de equipos técnicos, entiendo que los docentes son la figura clave y protagonista de cualquier cambio curricular que se planifique, por lo tanto, considero indispensable que las gestiones políticas intenten comprender e interpretar sus demandas e implementen las políticas necesarias que posibiliten achicar la brecha entre sus intenciones educativas, los cambios que se promueven y las realidades – de los docentes, de los alumnos y de las instituciones- donde se piensan concretar.

En nuestros informes, las demandas explicitadas por los docentes e identificadas por nosotras, giraron en torno a dos cuestiones: la actualización en los nuevos contenidos⁵² y la necesidad de recursos, materiales y bibliografía para ellos y para los alumnos. Fue notorio que los resultados de las encuestas de todas las asignaturas mostraran que los profesores habían manifestado problemas similares y que sus preocupaciones giraban también y prioritariamente, en torno a la falta de materiales.

Quedaba bastante en evidencia que desde la DC era necesario pensar algunas estrategias que facilitaran e hicieran posible la implementación de los nuevos programas. Como dice Contreras Domingo (1990:224) “...lo problemático viene acentuado por participar en procesos más complejos que no siempre se pueden captar y controlar, pero de los que tampoco es posible sustraerse” como es el caso de los nuevos programas. El equipo coordinador finalmente decidió que la tarea prioritaria era definir una política de producción de materiales curriculares. Los informes presentados por cada uno de los equipos técnicos disciplinares, fueron parte de los insumos que la orientaron. Al respecto,

⁵² CePA es el organismo dentro del Ministerio de Educación de la CABA que se ocupa de brindar cursos y otras instancias de formación y actualización de docentes de todos los niveles educativos. En momentos de renovación curricular, los cursos están orientados a los nuevos contenidos y también a su enseñanza.

la Coordinadora del Programa de Actualización Curricular de Nivel Medio de la Dirección de Curricula, en una entrevista tomada en septiembre del 2008, señaló:

“Además del informe de los especialistas, nosotros produjimos un instrumento que era una encuesta sobre qué les había parecido este proceso y qué consideraban que hacía falta. Y se eligió sobre lo que los docentes habían señalado que hacía falta. Una cosa es la vacancia que identifica un especialista y otra cosa es la vacancia que identifica un docente. Los materiales fueron próximos a las vacancias que identificaron ambos.”

¿Cómo tenían que ser estos materiales? ¿Qué formato resultaría más atrayente y adecuado? ¿Qué antecedentes y experiencias se podían recuperar? ¿A quiénes debían dirigirse, a los docentes, a los alumnos? Varias preguntas circulaban entre los equipos. La coordinación nos dio libertad de decidir cuáles podían ser los materiales más apropiados para atender las necesidades y las demandas propias de cada colectivo docente. Sobre el tema, la entrevistada dice:

“De estos procesos había tantos problemas para resolver y había también algunas informaciones, como ser que los profesores trabajan con los libros de textos que se producen para los estudiantes (...) no son consumidores sistemáticos de bibliografía de su propia disciplina.”

La producción de materiales no era entendida como la única solución a los complejos problemas que se ponen en evidencia en procesos de cambios curriculares. Sabemos que es necesario tomar otras decisiones políticas como la revisión de los planes de estudio de las carreras de grado - la formación inicial-, facilitar y sostener en el tiempo instancias de formación permanente y desde ya, mejorar las condiciones materiales del trabajo docente, su salario y los contextos escolares.⁵³ Sin embargo, había consenso que producir materiales era una muy buena alternativa para apoyar al docente en su tarea diaria, impulsar la puesta en práctica de los nuevos programas y a la vez, algunos entendíamos que los materiales podían convertirse en un medio para su actualización y para repensar sus prácticas.

Si bien cada equipo tenía la libertad de diseñar sus propios materiales, recibimos algunos lineamientos que nos ayudaron a definir la propuesta para Geografía. En el siguiente

⁵³ Cuando hago mención a las condiciones materiales del trabajo docente me refiero al permanente retraso salarial, a la necesidad de trabajar en varias escuelas, a la cantidad de alumnos por aula y a la escasa disponibilidad de recursos para la enseñanza.

testimonio, la entrevistada comenta cómo se decidió el formato, las ideas y criterios que guiaron y definieron algunas de las características compartidas por todos:

“...buscamos en los formatos jugar algunos supuestos. Estos materiales, por ejemplo, suponen alguna lógica de trabajo del Departamento. Convergente con nuestra producción de materiales de apoyo a la enseñanza, la CABA tomó una decisión política que es asignar horas para el trabajo en los Departamentos ⁵⁴, acrecentó la carga horaria de la jefatura de departamento y asignó horas a los docentes para estas reuniones, vía un proyecto que se llama de Fortalecimiento Institucional. O sea, la expectativa es que estos materiales sean motivo de trabajo en esos espacios, con lo cual la idea era ‘no es un lector solitario’. (...) No porque sea difícil de entender los materiales sino porque hay que tomar decisiones para su uso, por ejemplo: los fotocopiamos o no, esta secuencia la respetamos o no, este contenido no lo damos en primero sino en segundo, o sea, el proceso de la curricula en la escuela para nosotros está a cargo de los Departamentos, privilegiadamente. Entonces, estos materiales también requieren de esto, de una lectura por lo menos de dos o tres docentes y de acuerdos de trabajo.”

Revisando la producción de materiales realizada en la jurisdicción en los últimos años y atendiendo a mi experiencia como integrante de los equipos de autores, pregunté a la Coordinadora, acerca de cómo se pensó al docente desde la gestión, qué lugar debía tener en los materiales, al respecto, puntualizó:

“El destinatario privilegiado (de los materiales) es el docente que no es obviado, o sea, no son propuestas de trabajo que lo dejen afuera, porque aunque tienen sugerencias de actividades, no las prescriben, no dicen ‘hay que usarlos así’. (...) Los profesores ejercen un nivel de poder muy fuerte sobre cómo los gestionan con su grupo.”

Cada equipo elaboró su material con total autonomía, tratando de estructurar una propuesta que estuviera en consonancia con los nuevos programas, que respondiera a las demandas de los profesores y que permitiera dar respuestas a los obstáculos identificados en la consulta.

⁵⁴ En las escuelas de Nivel Medio existe la figura de coordinador o jefe de Departamento y en el caso del Departamento de ciencias sociales, el cargo puede ser ejercido por un profesor de Geografía o de Historia, según las escuelas.

- *El dispositivo de distribución y difusión de los materiales*

La presentación y distribución de estos materiales fue un hecho político relevante ya que era la primera vez que se elaboraban materiales de desarrollo curricular para el Nivel Medio. Para el acto de presentación fueron convocados directivos de las escuelas, autoridades de la jurisdicción, de la DC, los autores y se contó con la participación del Ministro de Educación de la CABA.

A pesar de la importancia otorgada a esta producción, la distribución en las escuelas de la CABA presentó algunas dificultades asociadas no sólo con el dispositivo utilizado, sino también con ciertas tradiciones escolares relacionadas con las formas de uso de la biblioteca escolar y de los textos que en ella se pueden encontrar. En muchas escuelas, la biblioteca no es concebida por los alumnos ni por los docentes como un ámbito de trabajo y de consulta, se la visita en muy pocas ocasiones. En algunos casos donde se la utiliza, los alumnos van a buscar libros de texto, van a resolver trabajos especiales e incluso en algunas oportunidades, los profesores plantean la clase a partir de consultas en biblioteca.

Para la impresión de los materiales se tuvo en cuenta que cada docente pudiera contar con un ejemplar, además de los que se destinarían a las bibliotecas de todas las escuelas públicas de la CABA.⁵⁵ Originalmente, se decidió que los supervisores de cada distrito fueran los responsables de su distribución, pero como no había experiencias anteriores en ese tipo de tareas y no se los quería recargar con nuevas obligaciones, esta opción se dejó de lado. Se pensó imprimir una cantidad mayor de ejemplares, dejarla en cada distrito escolar y esperar que cada docente fuera a retirar el suyo, pero frente a los problemas que esta modalidad podía ocasionar, la decisión final fue que los paquetes con los materiales impresos fueran a las escuelas y se entregaran en las bibliotecas para que los profesores pudieran retirarlos.

Durante el 2007, los supervisores de los distritos escolares porteños organizaron reuniones con los autores de los materiales con el objetivo de realizar un trabajo junto con los directores de departamentos. Fue en esas reuniones que nos enteramos del fracaso en la distribución de los materiales. Al respecto, la Coordinadora del Programa de Actualización Curricular recuerda:

⁵⁵ Para el primer material de Geografía – *Problemáticas ambientales a diferentes escalas*- se imprimieron 700 ejemplares.

“...cuando los autores iban y presentaban los materiales, la escuela anfitriona decía ‘pero nosotros no los recibimos’, los especialistas iban a las bibliotecas y sí los habían recibido, estaban todos los ejemplares en la biblioteca. Lo que hay todavía es una idea de biblioteca como lugar de museo, lugar de guarda, no lugar de uso.” Y amplía: “...el bibliotecario los tenía que distribuir, pero nadie dio la indicación, entonces los inventariaba y los guardaba.”

Debido a que la distribución de los materiales presentó algunas dificultades y que la gestión política no destinó nuevos fondos para su reimpresión, las autoridades de la DC decidieron que los materiales elaborados⁵⁶, una vez que estuvieran editados, fueran colgados en la página Web del Ministerio de Educación, para que de ese modo todos los docentes pudieran bajarlos y utilizarlos libremente.

En el año 2008, la nueva gestión política a cargo del Ministerio de Educación de la CABA, decidió impulsar diversos dispositivos vinculados con la evaluación en el sistema educativo. Una de las formas en que se hizo visible esta decisión fue el pedido de incluir en cada material un capítulo que abordara la temática de la evaluación de manera general – reflexiones, orientaciones, propósitos – y otra vinculada a aspectos específicos de cada disciplina. Al finalizar el año, se imprimió nuevamente el primer material – *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* – y se imprimió el segundo – *Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa de Fray Bentos*- y al iniciar el año 2009 se distribuyeron entre los docentes en las escuelas.⁵⁷ Durante ese mismo año, se publicó y también se distribuyó el tercer material – *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*-, mientras tanto, las autoras elaborábamos el cuarto material – *Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria*- que si bien ya está editado, la gestión política no autorizó su impresión.⁵⁸

Hasta el momento, la gestión política no se ocupó de hacer un seguimiento de los materiales distribuidos. Seguramente, queda en manos de las autoridades de las escuelas y de la iniciativa de los docentes utilizarlos o no. De todos modos, considero que su uso en

⁵⁶ Para la enseñanza de los nuevos programas de Geografía a fines del año 2006 se habían elaborado dos materiales - *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* y *Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*- el primero impreso y ambos colgados en la página Web.

⁵⁷ En esa oportunidad la nueva gestión contrató una empresa privada para la distribución de los materiales en las escuelas.

⁵⁸ Desde el año 2010, la gestión política decidió suspender las publicaciones y subir a la página Web del Ministerio de Educación algunos de los materiales elaborados, previa revisión por parte de autoridades. Esta decisión fue denunciada como un acto de censura, provocando que los autores, colegas de la DC, representantes gremiales, autoridades legislativas, periodistas y medios de prensa manifestemos nuestro rechazo y repudio. Actualmente, en la Oficina de Edición se encuentra una importante cantidad de materiales para los diferentes niveles educativos y sobre diversas temáticas que aún no se sabe qué destino tendrán.

las aulas tiene más que ver con la adecuada difusión de los materiales en las escuelas que con la conciente decisión de los profesores de incorporarlos o de dejarlos en la biblioteca, si están informados que se encuentran disponibles, los incluyen en sus clases.⁵⁹

⁵⁹ Durante los años 2009 y 2010, los profesores de Geografía con quienes me reuní para realizar la difusión de los Trayectos de Contenidos de Geografía para el Nivel Medio en los distritos escolares de la CABA, confirmaron la llegada de los materiales y se mostraron entusiasmados con los resultados de su utilización.

CAPÍTULO 7

LOS MATERIALES PARA ENSEÑAR GEOGRAFÍA

En el capítulo anterior, escribí que las transformaciones del sistema educativo en el nivel nacional, en las diversas jurisdicciones del país y en la CABA, fueron acompañadas por una variedad de materiales curriculares, algunos producidos desde la misma gestión y otros, por actores públicos y privados por fuera de los sistemas.

En esta investigación centro el trabajo en tres materiales que junto con Adriana Villa y Mónica Lara produjimos en la DC, los concebimos y elaboramos tratando de dar respuestas a las diversas demandas de los profesores quienes plantearon las dificultades que tenían al momento de poner en práctica las nuevas propuestas curriculares. Por otra parte, me interesa exponer de qué manera en esta producción, hemos planteado una nueva forma de relación con los profesores de Geografía. Es decir – y teniendo en cuenta lo expresado por House (1981) - intentamos romper el cristal de la división del trabajo entre técnicos y docentes, acercar las diversas culturas, sumar los saberes específicos de cada uno y promover su profesionalización. Estos materiales son el resultado de experiencias y reflexiones elaboradas y reelaboradas en más de una década de trabajo con profesores no sólo de la CABA sino también de otras jurisdicciones de la Argentina, de pensar estrategias de trabajo conjunto, de seleccionar textos y recursos apropiados para ellos y para sus clases, de producir materiales y de evaluar los resultados, los logros y las deudas.

7.1. Los antecedentes

Como integrante de diversos equipos técnicos y en el marco de diferentes dispositivos de actualización de profesores de Geografía, tuve la oportunidad de elaborar algunos materiales curriculares que entiendo, constituyen los antecedentes de los que elaboramos en la DC. Para hacer una presentación de aquellos materiales tomo la clasificación que propone Área (1999) Este autor los clasifica según dos funciones generales:

- Los materiales curriculares de apoyo a la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza, generalmente dirigidos a los docentes, y que tienen la finalidad de diseminar ciertos cambios curriculares y facilitar su desarrollo profesional.
- Los materiales curriculares de apoyo al aprendizaje de los estudiantes. Estos sirven

para colaborar y desarrollar el currículum en las aulas, tanto en lo que refiere al su aprendizaje como también, al quehacer de los profesores.

Tomando la clasificación propuesta por Área y puntualizando algunas características propias de los materiales que hemos producido de manera grupal, presento a continuación una breve caracterización de cada uno de ellos.⁶⁰

- *Materiales para los docentes*

Durante la década de los noventa, la gestión educativa en la CABA propició la actualización y capacitación de docentes a partir de la elaboración de unos materiales que se denominaron *módulos*. Éstos eran materiales organizados en torno a un eje temático, generalmente de algún contenido novedoso en los recientes diseños, ofrecían una bibliografía actualizada y considerada accesible para la formación de los docentes. En ocasiones, también se incluían algunos recursos didácticos a partir de los cuales se planteaban consignas para la tarea del aula. El trabajo de los docentes con estos módulos podía ser a distancia con instancias de tutoría presenciales o bien, en la modalidad semipresencial.

Estos materiales no sólo apuntaron a la actualización docente en contenidos, sino también se intentaba interactuar con su pensamiento intercalando consignas que pusieran el foco en sus prácticas y facilitaran la reflexión sobre las mismas. A pesar de las buenas intenciones que orientaron estos materiales, siempre presentaron algunas limitaciones: por un lado, el destinatario estaba ausente y era impreciso, las decisiones se tomaban a partir de experiencias anteriores, de diagnósticos parciales y por otro lado, se tendía a la homogeneización de los docentes.

En la elaboración de los módulos se incluían variedad de consignas que suponíamos, iban a permitir recuperar la indiscutible heterogeneidad de los profesores y de sus escuelas, pero sólo en los encuentros presenciales podíamos tener un conocimiento más cierto de los docentes, trabajar a partir de sus producciones, conocer sus dificultades y atender al menos en parte, sus demandas.

Un ejemplo de este tipo de material es el módulo que tuvimos oportunidad de elaborar en el año 1994 denominado *El crecimiento de la población, la disponibilidad de recursos y la*

⁶⁰ Para ampliar en torno a la producción de materiales curriculares en Argentina se recomienda consultar Villa- Zenobi (2007)

*movilidad en el territorio: ¿Un mundo sin lugar para todos?*⁶¹, publicado por la Dirección de Formación Docente Continua de la Municipalidad de Buenos Aires. Este módulo constituyó uno de los primeros materiales elaborados en la Argentina destinado a profesores de Geografía para el Nivel Medio.

La temática fue elegida a partir de un relevamiento realizado a un grupo pequeño de profesores de la disciplina quienes desde el año 1992 participaban de los cursos que yo dictaba en la ex Escuela de Capacitación Docente de la CABA, hoy CePA. Los docentes señalaron que los temas vinculados con “población” los ponían al final de la planificación anual y la mayoría reconoció que nunca los enseñaban porque el calendario académico no lo permitía, pero además, reconocieron que su formación estaba desactualizada y que por lo tanto, no se sentían seguros de encarar su enseñanza.

El módulo se organizó en tres capítulos – *El crecimiento de la población, La polémica en torno a la relación población-recursos y Los movimientos de la población-*, en cada uno de ellos se privilegiaron diferentes fuentes de información, cuantitativas y cualitativas, algunas de ellas novedosas en la enseñanza de la Geografía. Los docentes se mostraron muy entusiastas con las nuevas propuestas a tal punto que en los encuentros presenciales compartían con el grupo total experiencias de enseñanza donde sin mediar adecuaciones, trasladaban a sus clases los recursos y las formas de trabajo propuestas desde la coordinación para su propia actualización. Pasados los años, algunos profesores que realizaron el curso, manifestaron que con el tiempo y a partir de otras instancias de actualización, pudieron volver sobre el módulo, comprenderlo mejor, resignificar su contenido y sus fundamentos y elaborar propuestas de enseñanza innovadoras y pertinentes a sus diferentes contextos de práctica.

A partir de esta experiencia, el equipo produjo dos módulos más⁶². De los encuentros y del trabajo realizado junto con los docentes hemos identificado algunas cuestiones que considero deberían tenerse en cuenta en la elaboración de materiales y de la función que desempeñan en los procesos de cambio curricular:

- El material escrito debe presentar algunas características que motiven a los docentes y faciliten su trabajo. Por ejemplo, la forma de presentación, el tipo de discurso, la distancia de los contenidos que el docente conoce y los que se proponen, las formas de trabajo. Observamos que si no se establecen puentes

⁶¹ Los autores de este material son Osvaldo Morina, Adriana Villa y Viviana Zenobi.

⁶² “Temas tradicionales, enfoques alternativos. Las actividades económicas: la región” y “Procesos productivos regionales. El circuito del azúcar: una historia no tan dulce”.

entre los saberes de los docentes y los nuevos contenidos puede suceder que éstos sean incorporados de manera repetitiva, acrítica, en lugar de ser aprehendidos.

- Es importante que los materiales muestren o den lugar a vinculaciones con la escuela y con la Geografía escolar. Los destinatarios son docentes, apremiados por sus tareas cotidianas y si bien les interesa la disciplina, reclaman que las ofertas de actualización no muestren tanta distancia entre la Geografía académica y la que tienen que enseñar en las escuelas. Por otra parte, esa distinción no puede denotar jerarquizaciones, son dos tipos de conocimientos distintos que cumplen funciones diferentes.⁶³
- Muchas veces los docentes adoptan los materiales, los recursos que incluyen y las propuestas de trabajo como “recetas” y los transfieren a sus prácticas. Esto puede ocurrir en los inicios del proceso de actualización y renovación, sin embargo, en la medida que las instancias de actualización se sostienen en el tiempo y ellos disponen de tiempo personal, van realizando adecuaciones para cada grupo de alumnos, combinaciones con otras temáticas, incluyendo nuevas fuentes de información, es decir, se apropian del material y toman sus propias decisiones curriculares.
- *Materiales para los alumnos*

Estos materiales están pensados fundamentalmente para el trabajo de los docentes en el aula. Presentan diferentes alternativas: tanto actividades puntuales, como secuencias completas, conjunto de actividades no secuenciadas pero sí articuladas en torno a un eje, variedad de actividades para trabajar un mismo contenido en un mismo grado y año, en diferentes momentos de la escolaridad con el propósito de ampliar o profundizar la enseñanza, etc. Cada una de las propuestas suele estar acompañada por fundamentaciones y señalamientos que remiten a sus prácticas cotidianas.

Desde una perspectiva tecnológica, se los puede entender como “paquetes instruccionales” más o menos encubiertos que se legitiman en la división del trabajo entre quienes piensan la enseñanza y quienes la ejecutan, lo que Apple (1982) denomina el control técnico de la implementación del currículum. Al respecto Área (1999) escribe “*No es de extrañar, entonces, que los materiales estén concebidos y diseñados como instrumentos que, aunque destinados al aprendizaje del alumno, pretendan suplantar las decisiones*

⁶³ Es frecuente escuchar a los profesores señalar que algunos cursos y su bibliografía, especialmente aquellos dictados después de la Reforma Educativa, no estuvieron dirigidos a ellos y a sus necesidades, que no colaboraron en la renovación de la enseñanza de la Geografía. Dichos cursos apuntaban a la actualización en contenidos disciplinares, ya que se suponía que el problema de la escuela y de la enseñanza era la desactualización de los docentes en temáticas que dieran cuenta de los avances de la ciencia.

docentes sustrayéndoles, de ese modo, tanto contenido como formas de acción didáctica.” Pensamos que este tipo de materiales conduce a una descualificación del docente, tal como lo hacen los libros de texto producidos en los últimos años.⁶⁴ Sin embargo, la experiencia mostró que los docentes resisten el rol de ejecutores y en contadas ocasiones encaran la enseñanza siguiendo paso a paso lo que se presenta en el material; es interesante observar cómo ensayan nuevas alternativas, realizan combinaciones y ajustes, atendiendo a sus intenciones educativas y al grupo de alumnos.

Estos materiales curriculares que generalmente fueron pensados para estructurar un curso, se editan en forma de libro o cuadernillo y se distribuyen en las escuelas frecuentemente en el marco de proyectos amplios de desarrollo curricular. El propósito central de este tipo de materiales es “garantizar buenas prácticas de enseñanza”, no obstante, los docentes señalaron que existe cierta distancia entre las posibilidades reales tanto institucionales como de los alumnos de poder aplicarlos en las aulas. Por otra parte, es necesario tener en cuenta que estos materiales requieren de docentes actualizados, innovadores y flexibles, abiertos a probar nuevas formas de enseñanza y dispuestos a revisar sus propias prácticas, sin olvidarse de las necesarias condiciones materiales institucionales que no sólo posibiliten las innovaciones si no que además, las promuevan.

En la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se elaboraron materiales de este tipo en el marco del proyecto Conformación de Grados de Aceleración⁶⁵. Éste previó la producción de cuadernillos tanto para el alumno como para el docente. A medida que el proyecto fue avanzando y el equipo técnico fue recibiendo información acerca de los modos de implementación de los materiales en las aulas, se fueron introduciendo algunos cambios en su estructura. En un primer momento, el material para los alumnos constituía un claro ejemplo de instrucción programada: introducía la

⁶⁴ En los últimos años, los libros de texto se elaboran teniendo en cuenta los diseños curriculares vigentes en cada jurisdicción; en ocasiones, se publican antes que el diseño se difunda en las escuelas, lo que hace suponer que las editoriales tienen contactos con los autores de los mismos, o bien con las autoridades de gestión política. Los libros de texto para el Nivel Medio no solo desarrollan los contenidos de las propuestas curriculares, también presentan los mismos casos y ejemplos que sugieren. Se observa la incorporación de variadas fuentes de información, páginas Web para ampliar los temas, sin embargo, las propuestas de actividades y consignas de trabajo para los estudiantes en general, se resuelven solo con la lectura de los textos del libro y en muy pocas ocasiones, se les pide que indaguen en otras fuentes o busquen información por fuera del libro. Además, al cierre de cada capítulo se ofrece un conjunto de actividades finales que pueden concebirse como evaluación. Esta estructura y características de los libros de texto hacen suponer que los profesores tienen bastante resuelta la enseñanza; claramente son ubicados en un lugar muy pasivo y reproductor de una opción educativa pensada y elaborada por fuera de la escuela, la de las editoriales y los autores.

⁶⁵ El proyecto está focalizado en niños de sobreedad que no han terminado la escuela primaria y propone que cursen en un solo año 4º y 5º grados y en otro 6º y 7º. Los docentes cuentan con materiales especialmente elaborados por equipos técnicos para Matemáticas, Prácticas del Lenguaje, ciencias sociales y ciencias naturales que se produjeron para organizar la enseñanza. Reciben apoyo técnico y participan de reuniones de trabajo mensuales con sus colegas de otras escuelas. Los materiales que se mencionan son cinco secuencias que desarrollan contenidos geográficos e históricos y que fueron publicados bimestralmente entre 2003 y 2005.

temática, brindaba las fuentes de información y planteaba las consignas de trabajo tanto de forma individual como grupal, e incluso se limitaba el espacio para responderlas. El material para el docente reproducía el del alumno y lo ampliaba con objetivos, fundamentaciones, recomendaciones y el tiempo estimado para cada conjunto de actividades.

La enseñanza en las aulas tuvo algunos logros y muchos problemas. En primer lugar, resulta importante señalar que los niños se interesaron por aprender los contenidos de ciencias sociales, pero los ritmos pensados en los materiales no se correspondían con los ritmos reales de los alumnos, ellos necesitaban más tiempo para leer y escribir. En segundo lugar, los docentes no enseñaban ciencias sociales –priorizaban Matemáticas y Prácticas del Lenguaje- y los cuadernillos de sociales eran completados por los alumnos en sus casas, además, el cuadernillo para el docente pocas veces era consultado.

A partir de estas evaluaciones, se fueron reestructurando los materiales, el del alumno solo contaba con fuentes de información y el del docente fue ampliado, enriquecido con criterios didácticos para la selección de fuentes, de actividades, sugerencias para el trabajo oral de los niños. En síntesis, los cambios apuntaron a ubicar al docente en otro lugar y a fortalecerlo en su función dentro del aula.

La experiencia de trabajo ha dado lugar a cantidad de reflexiones y debates al interior del equipo técnico. Muchas discusiones no se centraron en los materiales en sí sino en cuestiones que se ponen en juego cuando se elaboran propuestas de enseñanza desde fuera de las aulas y en las distancias que se generan entre propuestas ideales y prácticas innovadoras reales. A continuación se sintetizan las principales conclusiones:

- La elaboración de propuestas de enseñanza desde fuera de la escuela constituye una alternativa interesante para ejemplificar posibles caminos innovadores y orientar a los docentes en momentos de cambio. Sin embargo, como en ellas se plantean nuevos contenidos y a la vez nuevas formas de enseñanza, la explicitación y fundamentación de los supuestos que las sostienen requiere de un importante esfuerzo de comunicación y claridad en el material.
- Las propuestas diseñadas sin conocer a los grupos de alumnos constituyen lineamientos, orientaciones, sugerencias, ejemplos; la situación de enseñanza es un hecho de tal complejidad que resulta imposible anticiparla en detalle. Aún cuando se elaboren los materiales con las mejores intenciones, cualquier guión cerrado limita la función docente, lo reduce a un mero ejecutor desorientado que

puede perder el sentido de su trabajo y el deseo de incursionar en una innovación. Por estas razones, es importante organizar instancias de trabajo conjunto - docentes- técnicos- a fin de facilitar la convergencia de saberes y potenciar efectivamente la enseñanza.

7.2. Los materiales pensados para el trabajo autónomo de los docentes con sus alumnos

En el año 2005 en la Dirección de Curricula se inició el Proyecto de Producción de Materiales de Desarrollo Curricular para el Nivel Medio. Como se expuso en el apartado anterior, el equipo técnico ya contaba con experiencias en el ámbito de la formación docente en Geografía y en la producción de materiales curriculares de diferentes características en cuanto a su grado de prescripción, al lugar que se le adjudicaba al docente según los contextos y a los marcos recibidos o pensados por nosotras, desde instituciones públicas y desde editoriales, y a la vez, habíamos seguido producciones de este tipo realizadas por colegas argentinos, latinoamericanos y europeos. Este bagaje, junto con el conocimiento sobre las prácticas corrientes de los profesores de la disciplina, nos permitió discutir con el equipo coordinador cómo deseábamos que fueran esos materiales para que efectivamente, lejos de constituir “recetas para la enseñanza” -de cuya validez, sustento ideológico y valor para la formación docente desconfiamos- se transformaran en herramientas útiles para los profesores en la situación de cambio que empezaban a transitar de acuerdo a sus propios conocimientos, ritmos y posibilidades. Como escribe Área (1999), la lógica a partir de la cual estábamos pensando los materiales abogaba por dar mayor entrada, colaboración y capacidad de decisión a los profesores y a las escuelas tanto en su distribución como en su adaptación, de tal modo que puedan convertirse en “...un núcleo estratégico en torno al cual movilizar procesos de mejora e innovación educativa, de desarrollo profesional de los docentes, a fin de cuentas”.

En nuestra experiencia habíamos notado que con frecuencia, a nivel discursivo, los cambios parecían haber sido incorporados por los docentes, pero cuando se intentaba profundizar en el análisis de sus prácticas, la distancia entre los lineamientos curriculares y la enseñanza continuaba siendo grande. Los nuevos contenidos se yuxtaponían a los tradicionales y las formas de enseñar no variaban demasiado. Entendimos este dilema como manifestación de lo que denominamos, siguiendo a Contreras Domingo (1996) “desorientación de los profesores”⁶⁶, vinculada con la separación entre quienes piensan la

⁶⁶ Para ampliar las tensiones que se producen en los profesores de Geografía cuando se producen cambios en los objetos de enseñanza, se sugiere consultar: Villa, A. y V. Zenobi (2004)

enseñanza y quienes son ubicados o se ubican en el lugar de ejecutarla, en la división del trabajo y en la ponderación de los conocimientos de los técnicos por sobre los de los docentes. Observamos también, la imperiosa necesidad de revisar las estrategias que se habían diseñado hasta el momento para apoyar los procesos de innovación en las instancias de gestión.

¿Cómo entender los procesos de innovación, entonces, atendiendo a los saberes de los diferentes actores que participan en ellos, de modo que los cambios puedan resultar más reales, profundos y duraderos en las prácticas de aula? Desde nuestra perspectiva, entendemos la idea de *innovación* como un proceso no lineal, se producen avances, en ocasiones retrocesos, van tomando diferentes formas, se dan algunos cambios que coexisten con permanencias, por lo tanto, es mejor hablar de “innovaciones”, en plural. Las innovaciones que se están generando en la enseñanza de la Geografía son el resultado de una multiplicidad de acciones, de actores, de producciones y de procesos que varían en su forma, en su contenido, en las concepciones, en los valores y en su relación e incidencia en las prácticas.

Esta manera de concebir las innovaciones nos planteó una serie de interrogantes que no tenían respuestas simples ni inmediatas. Por ejemplo: ¿cómo atender las necesidades concretas que los docentes planteaban en relación con la enseñanza de la Geografía sin avasallar sus saberes?, ¿cómo favorecer la participación de los docentes en el diseño de innovaciones?, ¿cómo capitalizar los saberes de los profesores para apoyarlos en sus propios procesos de innovación?, ¿cuáles son las funciones de los técnicos y de los docentes en estos procesos?, ¿cómo diseñar materiales curriculares que efectivamente, resulten de utilidad para que los docentes repiensen sus prácticas con vistas a generar cambios?, ¿dónde situar puntos de equilibrio entre lo propositivo y la autonomía de un docente que es concebido como profesional y no como mero ejecutor/reproductor?, ¿a qué demandas de los docentes, los técnicos y los académicos están en condiciones de aportar respuestas posibles?, ¿a cuáles no? Estas preguntas parten de reconocer que entre los docentes y los técnicos, coexisten diferentes saberes, distintas concepciones y representaciones acerca de la Geografía y de su enseñanza, enfoques que no resultan excluyentes ni transferibles linealmente entre unos y otros actores por lo que es necesario debatirlos y articularlos a partir de procesos de encuentro y comunicación respetuosos y estables en el tiempo.

Nuestro desafío –como equipo técnico de una gestión - consistía en tratar de atender las demandas y las necesidades de los profesores y a la vez, diseñar y elaborar materiales que resultaran apropiados para fortalecerlos profesionalmente y ayudarlos desde allí a viabilizar innovaciones y que ellos mismos - teniendo en cuenta los lineamientos curriculares – pudieran encontrar formas que resultaran más efectivas para recuperar y repensar sus prácticas habituales, contrastarlas con otras diferentes y más próximas a las innovaciones que se plantean desde el sistema educativo. Por lo tanto, entendimos que para las nuevas producciones era fundamental poner atención a dos cuestiones: por un lado, la definición del lugar y el papel que queríamos otorgarle a los profesores y por el otro, los materiales y las fuentes de información a seleccionar debían ofrecer un alto grado de flexibilidad para que puedan ser adaptados y utilizados en diversas situaciones y contextos.

Como ya expuse en apartados anteriores, cuando los docentes comienzan a avanzar en el camino de las innovaciones manifiestan como principales escollos la debilidad de la propia formación y, con mucha frecuencia - y recurrencia - la falta de fuentes de información que puedan transformar en recursos didácticos. Si bien disponer de fuentes de información interesantes no es de por sí garantía de una renovada y buena enseñanza, también resulta dificultoso enseñar sin materiales, y mucho más diversificar las formas en que los alumnos pueden interactuar con el conocimiento cuando éste está disponible en un único registro o formato, como por ejemplo, los textos escolares. Enseñar en el marco de la diversidad implica, entre muchos otros aspectos - y refiriéndome exclusivamente a los materiales que representan las realidades a estudiar- que en las aulas se presenten múltiples oportunidades de interacción de los estudiantes con diferentes fuentes, registros y lenguajes, con variados grados de dificultad, de modo tal que a lo largo del curso puedan- a partir de la enseñanza del profesor- mejorar, diversificar y enriquecer sus propias formas de aprender y de expresarse.⁶⁷

⁶⁷ Desde el año 2010, el gobierno nacional está implementando el Programa Conectar Igualdad que pretende alfabetizar digitalmente a docentes y a estudiantes de Nivel Medio, de Escuelas Especiales y de Institutos de Formación Docente. Para ello, se están distribuyendo *netbooks* y se implementan cursos para la utilización en la enseñanza de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) La llegada de las *netbooks* a las escuelas y los cursos que muchos docentes están realizando, han abierto un gran abanico de posibilidades en la búsqueda de recursos didácticos variados y además permiten pensar nuevas prácticas educativas que los incluyan. Un lugar destacado tienen los profesores de Geografía que por las tradiciones de la disciplina, suelen utilizar recursos visuales –mapas, fotografías, videos, entre otros-, muchas veces de acceso limitado por los costos y por el soporte en que se presentan. Actualmente, por contar con computadoras y por el acceso a Internet, se ha potenciado y enriquecido este aspecto de la enseñanza. Sin embargo, la experiencia de tutoría académica realizada durante el año 2010 en una escuela pública de la CABA ya descrita, nos mostró que los docentes, pasado el primer entusiasmo por la nueva herramienta, se encuentran confundidos, desorientados y abrumados por la gran disponibilidad de recursos y que no pueden repensar la enseñanza, las secuencias y actividades ya experimentadas ni la dinámica general de sus clases. Parecería que en este primer momento, es necesario articular la renovación de los recursos y las herramientas multimediales con una reflexión acerca de la enseñanza de la disciplina, de la tensión entre las tradiciones y las innovaciones que posibilitan y del sentido formativo, político y social de incluir estas herramientas en las escuelas. Y, sobretodo, de la formación del

La enseñanza de la Geografía en los distintos niveles educativos necesita de muchos y variados materiales de diferente tipo para acercar a las aulas realidades aparentemente distantes: testimonios que den cuenta de vivencias, noticias periodísticas, resoluciones gubernamentales y de organizaciones de la sociedad civil, de organismos nacionales e internacionales, artículos de divulgación, textos académicos, fotografías, películas, mapas temáticos, información estadística, entre otros. Estas fuentes de información no están necesariamente accesibles para todos, menos aún para docentes cuyas condiciones laborales implican una sobrecarga de horas de clase, que tienen dificultades para acceder a Internet o pobreza de recursos.

¿Cómo acercar esa multiplicidad de representaciones de las sociedades y sus territorios a las aulas de modo que estén disponibles para que cada docente seleccione entre ellas aquellas que responden a sus necesidades, a sus finalidades educativas, a los diversos contextos de trabajo, ya sea para enseñar o para complementar o enriquecer lo que enseñó?

Sabíamos que los profesores necesitaban una actualización temática y conceptual, sin embargo, la gestión había dejado en claro que no era finalidad de los materiales ofrecer “una capacitación” a los docentes, que para eso existe el CePA. Por lo tanto, las nuevas temáticas y la actualización teórica y conceptual debían ser aproximaciones, presentaciones y no desarrollos profundos y exhaustivos.

En síntesis, el proyecto se convirtió en un interesante desafío ya que a nuestro entender, la posibilidad de producir materiales para la enseñanza tenía que contemplar un conjunto de cuestiones tales como poner en tensión las prácticas habituales, facilitar la organización de la enseñanza de los nuevos contenidos, proveer de diversidad de fuentes de información, apoyar el proceso de formación continua de los profesores y a la vez, promover el desarrollo de su autonomía profesional. En principio, estas perspectivas generales iban a estar presentes en todos los materiales que en adelante tuviéramos que producir, pero además, en cada uno de ellos y de acuerdo a las temáticas que proponíamos abordar, teníamos que considerar específicamente algunas de las dificultades observadas en la implementación de los programas, tanto sean éstas explicitadas por los docentes como aquellas que interpretábamos eran obstáculos y que no necesariamente guardaban relación con la propuesta curricular sino más bien, con las condiciones de trabajo de los profesores.

profesorado y de las estrategias de profesionalización y cambio de sus prácticas.

Una vez que tuvimos en claro las necesidades y demandas que queríamos atender, los supuestos y las perspectivas teóricas que orientarían nuestra tarea, comenzamos a definir un tipo de materiales que, a juzgar por los resultados de las consultas realizadas durante el proceso de elaboración, del conocimiento alcanzado en el Trabajo de Investigación y de la información recabada en el trabajo de campo para esta investigación, parecería apropiado para apoyar las innovaciones de los docentes en cuanto a qué y a cómo enseñar Geografía en el Nivel Medio.

- *Los materiales por dentro*

Hasta el momento hemos elaborado cuatro materiales pensados para la enseñanza de contenidos geográficos en el Nivel Medio que integran la colección *“Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía”*. Ellos son: *“Problemáticas ambientales a diferentes escalas”*, *“Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos”*, *“Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales”* e *“Innovaciones tecnológicas en la producción agropecuaria”*. Si bien todos ellos tienen un formato y algunas características que comparten, a la vez, presentan particularidades propias de las temáticas que abordan y de las necesidades que se espera atender. El primer material tuvo una primera impresión en el año 2006 y una reimpresión a comienzos del 2009 junto con el segundo, el tercero se publicó a fines del mismo año. Los dos primeros también están colgados en la página Web del Ministerio de Educación de la CABA, mientras que el cuarto material está editado y sigue pendiente su impresión.

Antes de avanzar en la presentación y caracterización de los tres materiales que fueron utilizados por los docentes y constituyen objetos centrales de esta investigación, considero importante señalar, que durante el año 2008 y antes de la reimpresión del primero y la edición del segundo, las nuevas autoridades del Ministerio de Educación solicitaron la inclusión de un capítulo que abordara el tema “evaluación”. Este pedido contradecía las ideas que habían orientado su elaboración; entendíamos que no se podía encarar el tema de la evaluación sin antes referirnos a la enseñanza. Las formas de abordar la enseñanza de un contenido, desde nuestra perspectiva, iban a formar parte de las decisiones que los docentes asumirían de acuerdo a sus intencionalidades educativas y a sus particulares contextos. Esta disyuntiva la discutimos con las coordinadoras y decidimos revisar los materiales e incluir no solo el capítulo de evaluación solicitado sino también, nuevas orientaciones didácticas y ejemplos de propuestas de enseñanza que pudieran ser recuperadas en el capítulo de evaluación. Es decir, en la reescritura de los materiales buscamos incluir propuestas de trabajo a partir de los recursos ofrecidos que pudieran

orientar a los docentes en la formulación de actividades, a hacer concientes las intenciones de cada una, de los aprendizajes que se buscan promover, para luego, proponer algunos instrumentos de evaluación coherentes con aquellas sugerencias y orientaciones para la enseñanza. Esta reescritura fue muy cuidada, tratando de no “traicionar” las ideas que orientaron esta producción y apuntando a que el docente se reconozca siempre como el protagonista y decisor de sus prácticas.

A la vez, durante ese mismo año, comenzamos a trabajar en la selección de los contenidos de Geografía para cada uno de los Trayectos del Nivel Medio, por lo tanto, fue necesaria la revisión de los materiales ya escritos para que pudieran adecuarse a la nueva propuesta curricular. En los dos primeros materiales, habíamos hecho explícita la correspondencia de los contenidos de cada uno con los formulados para los programas de primero y segundo años; entonces, y atendiendo a la nueva coyuntura y a la información reunida en el encuentro con profesores, observamos que era preferible presentar los materiales de manera temática y no vincularlos a contenidos prescriptos en una propuesta curricular. Esta definición, coherente con las intencionalidades de los materiales, potenciaba su flexibilidad y aumentaba la libertad de los profesores de utilizarlos a lo largo de toda la escolaridad de acuerdo a las decisiones didácticas que fueran adoptando.

Para esta investigación centré el trabajo en los tres materiales publicados tanto en su primera versión como en la segunda por diversas razones: fueron consultados y utilizados por muchos docentes de escuelas de la CABA; durante el proceso de elaboración fueron sometidos a la consideración y evaluación de un grupo de profesoras de Geografía, y además, durante los años 2006 y 2007 se organizó un dispositivo de consulta en los diferentes Distritos Escolares de la CABA con el objetivo de evaluar las ideas que habían orientado el proyecto general y la producción de los materiales para cada disciplina. Por otra parte, y debido a su amplia difusión en otras jurisdicciones, resultó muy interesante analizar de qué manera los profesores - especialmente aquellos de la provincia de Buenos Aires- utilizaron y adaptaron los tres materiales a sus diseños curriculares y a sus grupos de estudiantes.⁶⁸

Los tres materiales presentan en su estructura elementos comunes, están organizados en dos partes, una pensada para el docente, su actualización en los contenidos que aborda, la presentación y reflexión en torno al trabajo con diferentes fuentes de información –en los dos primeros-, sugerencias didácticas para encarar la enseñanza de los contenidos –en el

⁶⁸ Los materiales circularon rápidamente entre profesores de diversas jurisdicciones por estar disponibles en la Web y por el boca en boca.

tercero-, orientaciones para la evaluación en los tres, y una segunda parte, donde se presentan recursos didácticos variados y en diferentes formatos.

Tanto los programas de primero y segundo años elaborados en la primera etapa de renovación curricular, como la selección de contenidos para Geografía en cada uno de los Trayectos definidos para el Nivel Medio, proponen como estrategia de enseñanza el *estudio de casos* y enuncian variedad de ejemplos posibles en los diferentes bloques de contenidos con la intención de orientar al docente en su elección, a la vez que se insiste en la riqueza y potencialidad de esta estrategia educativa. En los encuentros con profesores durante la consulta y seguimiento de los programas, enfatizamos la importancia del trabajo con casos concebidos como organizadores de la selección y organización de los contenidos, intentando romper con la tradición de los “ejemplos” con los que tradicionalmente se finaliza o cierra el desarrollo de un tema, cuya lógica está centrada en validar y confirmar lo desarrollado en las clases anteriores.

Los docentes plantearon no sólo dificultades materiales para hacer una buena selección de casos sino también manifestaron que necesitan definir criterios para seleccionar los mejores casos, los más potentes para abordar la enseñanza de algunos temas. Las autoras sugerimos, citando a Selma Wassermann (1999:19-20) que *“Los buenos casos se construyen en torno de problemas o de ‘grandes ideas’: puntos importantes de una asignatura que merecen un examen a fondo. Por lo general, las narrativas se basan en problemas de la vida real que se presentan a personas reales”*. Los casos se nos presentan día a día, es necesario saber reconocerlos, entenderlos y convertirlos en objetos de enseñanza.

Entendemos que para enseñar Geografía, es fructífero incorporar esta estrategia por lo menos en dos sentidos: porque constituye un modo de organizar contenidos según una lógica problematizadora, no sistemática y permite un trabajo más exhaustivo que propicia aprendizajes vinculados con la desnaturalización y el protagonismo, diferentes a los tradicionales recordar y repetir. Los casos que plantean conflictos, diversos puntos de vista, intereses contrapuestos entre grupos sociales, distintas lógicas y racionalidades, invitan a la reflexión, al debate, a la toma de posiciones y a la búsqueda de más información. El objetivo de este tipo de propuestas es tratar de comprender en profundidad y explicar fundadamente fenómenos complejos. Por estas razones, los recursos didácticos están organizados en torno a casos con la intencionalidad de colaborar con el docente en la selección y organización de los contenidos de los programas a partir de situaciones concretas, conflictos reales, potentes y emblemáticos.

A continuación voy a sistematizar las decisiones tomadas para cada uno de los materiales base de esta investigación y voy a realizar una caracterización particular focalizando en sus aspectos específicos.

Problemáticas ambientales a diferentes escalas

Este material fue elaborado para la enseñanza de contenidos relacionados con *La diversidad ambiental, la valorización de los recursos naturales y las problemáticas ambientales a escala local, regional y mundial*. Provee a los profesores un *dossier* de recursos didácticos para los estudiantes que puede ser utilizado como estructura organizadora para varias temáticas. El propósito central que perseguimos con esta recopilación fue promover el abordaje de las problemáticas ambientales a partir de una perspectiva teórica que denominamos sociopolítica. Nos propusimos que los profesores revisen, a partir de este material y las fundamentaciones y orientaciones incluidas, sus propias



propuestas para el aula, generalmente encuadradas desde la Geografía física o desde marcos más próximos a las ciencias naturales, cuando no a la “Geografía de los medios y el sentido común” ligada a visiones ingenuas, poco reflexionadas, en ocasiones catastrofistas y basadas en valores dogmáticos más que en el conocimiento fundado y razonado.

Durante el seguimiento del programa de primer año, observamos que los profesores asimilaban y enseñaban el primer bloque – *La diversidad ambiental en el mundo* – a la tradicional Geografía física y solo al finalizar cada una de las temáticas mencionaban como “ejemplo” una problemática ambiental relacionada. Para ilustrar, el programa propone como contenido: *Los componentes de los ambientes y algunos de sus procesos característicos: la litosfera, la hidrosfera, etc.*, los docentes desarrollaban los tradicionales contenidos, formas de relieve, origen de las cadenas montañosas, etc. y para finalizar, cerraban la unidad con un ejemplo de erupción volcánica o de terremoto ocurridos en algún lugar del planeta. La misma lógica se reproducía con el resto de los contenidos. Nuestra propuesta consiste en organizar la enseñanza “a partir de”, “en torno a” una problemática ambiental, que su selección permita entretener tanto los contenidos de la llamada Geografía física como los otros que podríamos asociar a la Geografía social, política y económica.

Este material posee un formato de cuadernillo, impreso en blanco y negro con dos láminas a color que reproducen cartografía temática de dos problemáticas ambientales, una regional y otra local – *Conflictos regionales por el agua e Inundaciones en la ciudad de Santa Fe en el año 2003* -. La impresión en blanco y negro responde, además de reducir los costos, a la posibilidad de que el docente pueda reproducir para sus alumnos los recursos que elija para el trabajo en el aula.⁶⁹

En la primera parte destinada al docente, la propuesta pedagógica trata sobre la *Lectura en y desde la Geografía* y sobre *El trabajo con artículos periodísticos*. Las razones de este capítulo giraron en torno a dos cuestiones: por un lado, atender los argumentos esgrimidos por los profesores en relación con las dificultades de comprensión lectora que presentan los alumnos de primer año, y que por lo tanto lentifican el desarrollo del programa y les impide la realización de actividades que tengan un mayor nivel de complejidad. Por otro lado, como este material reúne una importante cantidad y variedad de artículos periodísticos⁷⁰ nos pareció apropiado problematizar el uso de estas fuentes de información, reconocer sus funciones, intencionalidades y los mecanismos puestos en juego para construir visiones del mundo, de la realidad.

La segunda parte del cuadernillo aporta fuentes de información periodística y de revistas de divulgación de diferente tipo (fuentes escritas: noticias, editoriales, notas de autor, entrevistas, gráficos y cuadros estadísticos; audiovisuales: un video; fuentes visuales: mapas en color, fotografías, infografía en blanco y negro) organizadas según los criterios que plantea la propuesta curricular: problemáticas ambientales a escala global, a escala regional y a escala local. Se recomienda la elección de alguna problemática de cada escala y deja a criterio del docente su selección. En el material elegimos: Problemática global – *Cambio climático*-, regional – *La deforestación de la Amazonia y Conflictos regionales por el agua* -, y local – *Las inundaciones en la ciudad de Santa Fe en el año 2003*-.

Cada una de las problemáticas elegidas se introduce con una breve caracterización y clarificación de los conceptos centrales que explicitan el enfoque a partir del cual la abordamos. Además, se incluyen algunos ejemplos breves de posibles actividades para promover la reflexión acerca de que las fuentes no son transparentes, que la información no se impone a la mirada o a la lectura sino que se obtiene a partir de las inquietudes e

⁶⁹ La gestión decidió que todos los materiales se imprimieran completos en blanco y negro, incluso las láminas, mapas, fotos que se adjuntan en color, para facilitar su reproducción por parte de los profesores. El problema de la reproducción fue unánimemente mencionado por todas las docentes a quienes les hicimos la consulta.

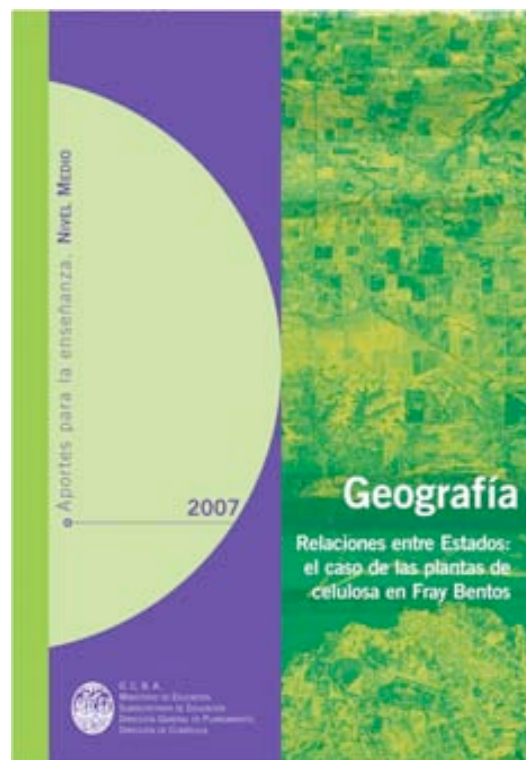
⁷⁰ Los artículos periodísticos son recursos tradicionales en las clases de Geografía, los docentes suelen pedir a los alumnos que los traigan para iniciar o cerrar un tema, para ejemplificar situaciones, incluso como forma de evaluación para verificar el grado de comprensión y conocimiento de lo enseñado.

interrogantes con las que se las consulta y por tal motivo, en algunos casos, pueden ser utilizadas para diferentes contenidos. El cuadernillo finaliza con sugerencias de páginas para consultar en Internet y de bibliografía básica para el docente disponible en bibliotecas o en el mercado editorial.

En resumen, se trata de un material amplio y flexible, que tiene la pretensión de presentar contenidos ya instalados en la enseñanza de la Geografía especialmente de primer año – las temáticas ambientales- pero también, están presentes en otros años del Nivel Medio – tercer año a escala americana y cuarto año a escala nacional de Argentina-. Se espera un abordaje desde un enfoque distinto, sociopolítico, económico, corriendo a un segundo plano las explicaciones naturalistas. Esto no significa abandonar la Geografía física, sino tomar sus contenidos y articularlos en la explicación de problemáticas ambientales, donde los elementos del medio natural son sólo una parte en la compleja trama explicativa. Además, pone al alcance del profesor un conjunto de fuentes variadas entre las que puede seleccionar aquellas que complementen las propias o también utilizarlas por sí mismas en el momento de planificar la enseñanza.

Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos

Este material fue elaborado originalmente para enseñar algunos bloques de contenidos del programa de segundo año – *Los estados y los territorios* y *Los cambios en la producción industrial y las transformaciones territoriales* -. En la selección de contenidos vigentes, con este material los profesores podrán enseñar por ejemplo: *Problemáticas y conflictos interestatales e intraestatales por los territorios y los recursos*, en segundo año; *La actual división territorial y social del trabajo en el mundo*, *Lo sectores productivos, contrastes en la producción industrial y en las relaciones empresas-Estados – mercados*, en tercer año, entre otros.



Como ya mencioné, en ambas decisiones curriculares, se propone el trabajo a partir de *estudio de casos*, por tal motivo, todo el material está estructurado en torno a un caso real, una problemática vigente que planteaba un conflicto entre estados vecinos: el caso de la planta de celulosa que la empresa Botnia⁷¹ estaba construyendo en la ciudad uruguaya de Fray Bentos. Debido a que el volumen de la información era inabarcable decidimos centrarnos en la etapa que transcurrió desde el inicio de su construcción y la primera marcha opositora y hasta el fallo de la Corte Suprema de La Haya, es decir, desde el 30 de abril del 2005 y hasta el 13 de julio del 2006.

Durante más de un año, la instalación de la planta de celulosa en Fray Bentos, ha sido tema privilegiado en todos los medios de comunicación del país, protagonizó la agenda política de Argentina y Uruguay e influyó en la vida cotidiana de argentinos y uruguayos de diversos modos. Pudimos comprobar que muchos profesores de Geografía habían tratado este tema en sus clases, pero desde una perspectiva centrada en el deterioro del ambiente, en la posible contaminación del agua y del aire, sin reparar en la importancia de las relaciones intra e interestatales que estaban en juego, en las manifestaciones

⁷¹ Actualmente la planta de celulosa se denomina UPM – ex Botnia.

territoriales de las nuevas formas de producción industrial y de las lógicas del capitalismo global. Sobre estas temáticas habían manifestado desactualización e inseguridad en su enseñanza. Es por ello que consideramos la instalación de la pastera Botnia, un caso potente para llamar la atención de los docentes sobre las manifestaciones cotidianas de los contenidos a enseñar, y a la vez, para que los alumnos pudieran comprender que la instalación de la planta de celulosa no era un hecho único y aislado sino una de las tantas materializaciones territoriales de los profundos cambios y transformaciones que se están produciendo en el mundo, en las relaciones entre Estados y entre empresas y Estados, desde hace algo más de dos décadas.

Pensamos que el caso elegido permite la articulación de contenidos de diferentes bloques, un abordaje en profundidad que expone con claridad las distintas escalas de análisis y los diversos actores sociales, locales, nacionales e incluso internacionales que intervienen. Es decir, en lugar de pensar en una secuencia de enseñanza que se corresponde con una lectura horizontal de los contenidos de la propuesta curricular, proponemos un caso que permite articularlos de manera vertical. Precisamente, los contenidos referenciados a casos particulares adquieren mayor potencialidad explicativa y posibilitan al alumno comprender la complejidad de la situación presentada.

En el momento de planificar este segundo material y definir qué debía contener y a qué demandas debía dar respuestas, recuperamos los registros de los encuentros desarrollados durante el proceso de consulta del programa de segundo año. En esas reuniones, los profesores de Geografía manifestaron constantes objeciones a muchos de los contenidos que se habían incluido y señalaron algunos obstáculos para su implementación. En primer lugar la inclusión del *Estado* generó dudas y planteos resistentes, los docentes expresaron –en su mayoría– no haber recibido la formación necesaria para abordar su enseñanza, ni para dar cuenta de las estrechas relaciones que se observan en la actualidad entre las problemáticas territoriales y ambientales y las diversas formas en que los niveles del Estado actúan y participan. Además, agregaron que no contaban con recursos didácticos suficientes para planificar propuestas de enseñanza y mucho menos construir casos ya que no tenían experiencia ni disponían de medios para la búsqueda de información.

Entonces, la estructura y la organización de los recursos de este material esperan dar respuestas a los pedidos y planteos de los docentes pero a la vez, ser coherentes con nuestras primeras decisiones.

Primera parte: *El material para el docente*

La primera cuestión a tener en cuenta fue la necesidad de incluir un capítulo – *Una aproximación al tema* - que apuntara a la actualización en los contenidos que habían manifestado mayores dificultades: el Estado como actor social, las transformaciones recientes en la producción industrial y sus manifestaciones territoriales y la actual división territorial y social del trabajo.

La segunda era ofrecer propuestas y orientaciones didácticas para el uso de las diversas fuentes de información: *Una propuesta para el aula: el trabajo con diversas fuentes de información*. En ese capítulo se puede encontrar lo siguiente: *El trabajo con imágenes: la distancia entre la realidad y su representación a partir de imágenes; El trabajo con testimonios: la potencialidad didáctica del trabajo con testimonios y El tratamiento de los testimonios: del análisis al debate; El trabajo con gráficos y cuadros: enseñar a leer gráficos y cuadros*.

Y la tercera era presentar la problemática territorial y ambiental tratada. Se desarrolla el caso de la instalación de la pastera Botnia y los conceptos centrales para su análisis y tratamiento, focalizando en los actores sociales que participaron del conflicto – el Estado y las leyes, los grupos sociales y los empresarios-.

Segunda parte: *Los recursos para los alumnos*

Este material ofrece una variada cantidad de recursos: testimonios, fotografías, mapas e imágenes satelitales, material periodístico y audiovisual. Algunos de estos recursos tratan puntualmente el conflicto de las pasteras, como por ejemplo, los mapas, las fotografías de las manifestaciones sociales y de un mural alusivo, en cambio otros, brindan información que permite contextualizar el caso, por ejemplo, las tablas estadísticas – *Tabla de producción de papel y cartón a nivel mundial entre 1990 y 2001-* ; gráficos – *Gráfico de barras de consumo de papel per capita a nivel mundial en 2001-*; fichas de trabajo – *La normativa de protección ambiental en Finlandia-*.

En el conjunto de fuentes de información, ocupan un lugar destacado los testimonios. Dedicamos mucho tiempo a su recopilación en diferentes medios, tratamos de incluir a los distintos actores sociales que de una manera u otra participaron de las decisiones y tenían voz en el conflicto. Se trató de mantener la fidelidad de sus declaraciones aunque algunos de ellos, fueron adaptados tanto en sus formas discursivas como en su extensión para que

pudieran ser comprendidos por los estudiantes. Para hacer visible al Estado en sus diferentes niveles –nacional, provincial y local- incluimos las declaraciones de las autoridades políticas que los representaban: los presidentes de Argentina y Uruguay, los gobernadores e intendentes de las jurisdicciones en conflicto – Fray Bentos (Uruguay) y Gualeguaychú (Argentina)-. Además, se seleccionaron testimonios de especialistas a favor y en contra de la instalación de la pastera para que el profesor pueda proponer una estrategia de enseñanza centrada en la identificación y el análisis de las diversas argumentaciones que se estaban esgrimiendo, con el mismo objetivo, se incluyeron los testimonios de ciudadanos de ambos países quienes ponían en evidencia las diversas lógicas y los contrapuestos intereses que guiaban sus declaraciones.

También en este material se sugieren páginas Web y fuentes bibliográficas que permiten al docente ampliar su formación y buscar más recursos para la enseñanza, y se incluyen nueve láminas a color con fotografías, mapas, cuadros y cartografía temática.

En síntesis, imaginamos un material original, organizado a partir de un caso con una gran variedad de fuentes de información y que presenta una alternativa didáctica para organizar diversos contenidos. Por otra parte, nos interesó innovar en la manera en que los profesores suelen relacionarse con los diseños curriculares; proponemos que los conciban como documentos orientadores que sirven para tomar decisiones y que de ninguna manera deben reproducirse en las aulas de manera puntual.

Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales

Durante los encuentros con profesores en los diferentes distritos de la CABA y frente a la consulta en torno a qué contenidos consideraban debían desarrollar los nuevos materiales, hubo coincidencia que las temáticas relacionadas con los espacios rurales estaban sumamente desactualizadas. La propuesta curricular de Geografía para el Nivel Medio incluye contenidos que apuntan a la enseñanza de las transformaciones recientes en dichos espacios, a la vez que incorpora nuevos actores sociales como por ejemplo, los campesinos y los movimientos rurales.

En nuestras escuelas, hay tradición en la enseñanza de los espacios urbanos, incluso desde perspectivas renovadas, en cambio, el tratamiento que se hace de los espacios rurales es estereotipado, abonando la idea que en el campo solo se realizan actividades agrarias. Por estos motivos, en este material se otorgó un peso importante a los capítulos destinados a los docentes.

Primera parte: *El material para el docente*

Como ya mencioné, en este material, los capítulos destinados a los profesores – *Una aproximación al tema* – cumplen la finalidad de presentar y desarrollar algunos conceptos fundamentales que permiten encarar la enseñanza de los espacios rurales. Algunos de ellos se revisaron a la luz de los nuevos aportes teóricos y otros, en cambio, dan cuenta de las recientes transformaciones y de la revalorización de las áreas rurales.

Entendimos que era importante poner en discusión el concepto de *espacio rural* en relación con el *espacio urbano*, procurando superar la dicotomía tradicional campo-ciudad. Para ello se presentan algunas definiciones y aproximaciones útiles a los docentes para brindar a los estudiantes marcos teóricos que faciliten la contrastación de sus representaciones y les permitan construir nuevos conceptos a partir de sus saberes previos.



Otra idea que nos pareció importante poner en cuestión, es la de exclusividad del desarrollo de actividades agrarias. Para ello se presentan los diversos usos de los espacios rurales, entendidos como espacios en donde se desarrollan actividades múltiples que incluyen además de las agropecuarias, a un conjunto de actividades no tradicionales relacionadas con la residencia, el ocio y la recreación y también con actividades industriales. En este sentido, se incluyen conceptualizaciones referidas a lo que los especialistas denominan *actividades neorrurales*.

Por otra parte, retomamos un concepto central para la Geografía, el de *actores sociales*, y elegimos trabajar el *campesinado* como un grupo social particular en la compleja y heterogénea organización del trabajo rural. Los materiales seleccionados permiten un acercamiento conceptual y, fundamentalmente, una aproximación a las principales problemáticas que estos grupos enfrentan en distintos lugares del mundo.

El segundo capítulo para los docentes, lo escribimos con la finalidad de brindar algunas sugerencias y orientaciones para planificar propuestas de enseñanza a partir de los recursos didácticos que se incluyen. De ninguna manera se prescriben actividades o secuencias únicas, solo algunas alternativas para el uso de las fuentes, tratando de fundamentar la importancia didáctica de cada una en función de la intencionalidad educativa del docente, del contenido que se pretende enseñar, del tipo de conocimiento que se desea promover. A modo de ejemplo: el trabajo con las láminas puede servir para indagar conocimientos previos, la inclusión de alguna entrevista puede ser interesante para iniciar un acercamiento conceptual al tema, la confección de un cuadro comparativo, puede ser relevante para sistematizar dos casos.

Consecuente con este capítulo, se incluye otro con indicaciones y ejemplos para la evaluación de los contenidos de este material. Se espera que el docente pueda planificar un instrumento de evaluación – o varios- que sea coherente con los contenidos enseñados pero fundamentalmente, con los objetivos y las estrategias que orientaron la enseñanza.

Segunda parte: Los recursos para los alumnos

Al igual que en los dos materiales anteriores, la segunda parte pensada para el trabajo de los alumnos, está conformada por una gran variedad de fuentes de información, de manera que cada profesor puede elegir las y combinarlas de acuerdo al contenido y a los posibles ejes que desee enseñar. Cuenta con un *dossier* a color⁷² de dos láminas

⁷² El presupuesto para la publicación de este tercer material contempló la posibilidad de que se entregaran seis

(publicidades de nuevos emprendimientos inmobiliarios en áreas rurales: barrios cerrados, countries, clubes de campo⁷³ y la reproducción de una página Web de un centro de turismo rural en España) y seis tarjetones con diversas situaciones de trabajo campesino en África, Asia y América Latina. Además, se incluyen cuadros estadísticos, artículos periodísticos, entrevistas a especialistas, textos de divulgación científica y testimonios, impresos en blanco y negro para que los docentes puedan reproducirlos fácilmente y entregarlos a sus estudiantes.

También, se sugieren bibliografía y páginas de Internet donde los docentes y alumnos pueden ampliar los temas tratados.

- *Los profesores y los materiales: la consulta inicial*⁷⁴

Durante el proceso de elaboración de los dos materiales producidos en primera instancia, se organizó un dispositivo de consulta que consistió en entregar un juego de textos para los docentes y de los recursos didácticos para los estudiantes a dos grupos diferentes de profesoras de Geografía de escuelas públicas con el propósito que los evaluaran. En el caso del material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas*, también se contempló que las docentes a partir de la planificación de una secuencia de enseñanza propia, aporten indicios acerca de cómo un profesor que los recibe en su escuela puede llegar a utilizarlos. En el momento que escribimos el tercer material, la nueva gestión política no autorizó el dispositivo de consulta, por lo tanto no pudimos contar con los aportes de los destinatarios.

A continuación presento la organización y la dinámica de los encuentros y las evaluaciones y recomendaciones realizadas por cada grupo y para cada uno de los dos primeros materiales:

Problemáticas ambientales a diferentes escalas

Las tres docentes convocadas⁷⁵ para evaluar el material habían participado de las

juegos de láminas y seis juegos de tarjetones para que los docentes pudieran entregarlos por grupos en sus cursos, ya que la reproducción de los recursos a color resultaría muy costosa.

⁷³ En las áreas periurbanas de la provincia de Buenos Aires, desde hace casi dos décadas, se pueden observar importantes transformaciones territoriales con el surgimiento de estas nuevas urbanizaciones. Cada una de ellas tienen extensiones, características y destinatarios diferentes, sin embargo, todas comparten algunos objetivos: seguridad, contacto con la naturaleza, acceso a la práctica de deportes, espacios comunes de recreación, entre otros.

⁷⁴ Para evaluar y re-escribir los materiales se tuvieron en cuenta los informes presentados por los docentes y las secuencias elaboradas.

⁷⁵ Las docentes convocadas recibieron una compensación económica por participar de esta consulta.

instancias de consulta del programa de primer año, por lo cual tenían conocimiento del enfoque y de los contenidos propuestos. Dos de ellas eran graduadas del Instituto Superior de Formación Docente “Joaquín V. González” de la CABA y la tercera graduada de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Las tres habían participado de varios cursos de actualización y de otras instancias de formación.

En el primer encuentro, las coordinadoras habíamos tomado la decisión que la tarea se resumía en la presentación del grupo, en la entrega del material impreso y en establecer los acuerdos de cronograma y actividades. De alguna manera queríamos recrear la situación de la escuela, en el momento que los profesores reciben el material sin que medie ningún tipo de relación ni consulta con los autores.

Para el segundo encuentro cada profesora trajo los productos esperados y una a una los presentó. Las tres señalaron la curiosidad que despertó el material recibido, “*ya en el viaje a mi casa comencé a desplegarlo*” expresó una de las profesoras. Se vincularon con él a partir de la lectura del cuadernillo y luego tomaron el *dossier* de recursos para los alumnos.⁷⁶

Las ideas centrales compartidas por las tres profesoras son las siguientes:

- En primer lugar destacaron gratamente la inclusión de láminas a color porque entienden que potencian el trabajo en el aula, sin embargo señalaron que presentan la dificultad de su reproducción.
- Les pareció sumamente interesante el texto *Leer en Geografía y desde la Geografía*; la lectura comprensiva de los alumnos de primer año es una preocupación central de docentes y autoridades.
- Los textos seleccionados para los alumnos los consideraron algo complejos.

En cambio, algunos comentarios y sugerencias fueron expresados solo por algunas de las docentes, de todos modos, nos guiaron en el momento de tomar nuevas decisiones:

- Consideraron que si bien el tema del calentamiento global está muy trabajado en las escuelas, sin embargo lo hacen desde una perspectiva “*muy ecológica*”, la originalidad de esta propuesta es la posibilidad de abordarlo desde una perspectiva social y política.

⁷⁶ En la versión impresa tanto el cuadernillo para el docente como los recursos para los alumnos están juntos, la versión recibida por las profesoras no estaba aún editada, por lo tanto ambas partes las recibieron por separado.

- Sugirieron que se incluyeran más recomendaciones para trabajar otros casos.⁷⁷
- La inclusión de un CD de audio con un programa de radio pareció muy interesante pero anticiparon su dificultad para llevarlo a las aulas. Este recurso finalmente no se incluyó.
- Comentaron que los artículos periodísticos tienen muchos conceptos que los alumnos no manejan y que por lo tanto el docente tendría que explicar.

Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos

Para la consulta de este segundo material, las condiciones habían cambiado, ya no se contemplaba el pago de módulos por participar de esta actividad, por lo tanto decidimos convocar solo a dos profesoras y los encuentros los redujimos a dos. Las docentes aceptaron con buena predisposición participar de la convocatoria. Ambas eran egresadas de Institutos Terciarios y tenían estudios de complementación, una estaba cursando la Licenciatura en Educación en la Universidad Nacional de Quilmes y la otra, la Especialización en Educación Ambiental en la Escuela Marina Vilte.

Al igual que en la consulta del material sobre las problemáticas ambientales, en el primer encuentro nos limitamos a entregar el cuadernillo y los recursos seleccionados, plantear las consignas de trabajo y acordar la próxima reunión. A los quince días mantuvimos el segundo encuentro. Las dos profesoras habían realizado una lectura y un análisis pormenorizado de todo el material recibido.

Sus comentarios y recomendaciones son los siguientes:

- En este caso también, ambas profesoras recalcaron la importancia de haber incluido fotografías y láminas a color, y también coincidieron en las dificultades que presenta su reproducción. Una de ellas sugirió incluir algunas fotografías más que permitieran ver y trabajar con los alumnos las características ambientales de la zona donde se construyó la pastera Botnia. Acordaron también que el planisferio con los actores sociales que participaban del conflicto era un excelente recurso para poder enseñar las nociones de “lo local” y “lo global”.
- En relación con la primera parte del material –destinada a los profesores– solicitaron ampliación de algunos temas –fordismo y postfordismo– debido a que son temas “*que les cuesta a los alumnos*”.

⁷⁷ Desde la gestión se había decidido un máximo de hojas para cada material, podíamos hacer cambios y adecuaciones pero no podíamos sumar más páginas.

- Solicitaron que la ficha de trabajo con la cronología de la instalación de la planta de celulosa en Fray Bentos, pensada para que el docente tuviera la información necesaria para contextualizar el caso, también sea incluida en el conjunto de recursos para los alumnos.
- Valoraron la inclusión de tantos testimonios, los consideraron interesantes recursos para motivar a los alumnos y para la organización de actividades que permitan trabajar la noción “del otro”. Coincidieron en que las situaciones de discriminación en el interior de las aulas son muy frecuentes y que necesitan brindar oportunidades para que se problematicen y se debatan actitudes críticas y ofensivas en torno a las diferencias. Una de las docentes señaló: *“Con este caso podemos trabajar los valores”*
- Si bien todos los recursos fueron muy bien recibidos, compartieron en señalar que la extensión de algunos textos podía ser un obstáculo para la lectura comprensiva de los alumnos.
- Valoraron el desarrollo y el nivel explicativo del capítulo *Una propuesta para el aula: el trabajo con diversas fuentes de información*. Señalaron que algunos temas como por ejemplo, *El trabajo con gráficos y cuadros* los habían visto en su formación de grado, sin embargo, reconocieron que necesitaban actualizarlos; en cambio el trabajo con imágenes y testimonios les resultó totalmente novedoso.
- Coincidieron que la cantidad y variedad de recursos les iba a permitir organizar actividades que combinaran diferentes fuentes de información, de ese modo podrían diversificar el tipo de consignas para el trabajo de los estudiantes.

CAPÍTULO 8

LA SELECCIÓN DE LOS PROFESORES Y SUS CONTEXTOS

En este capítulo voy a caracterizar al conjunto de profesores que se inscribieron en el seminario, a la profesora de la escuela porteña invitada a participar de esta investigación, y especialmente voy a presentar a las seis profesoras seleccionadas –los seis casos- con quienes continué trabajando a lo largo de todo el proceso.

Como ya explicité, el seminario interno creado en el marco del Proyecto de Investigación y la tutoría académica compartida con una colega en una escuela pública porteña, fueron los escenarios que me posibilitaron contactarme con los profesores. En el siguiente apartado y tomando como fuente de información las encuestas, presento al grupo.

Luego, tomando como base las entrevistas y apoyándome en las conceptualizaciones desarrolladas en el capítulo 3, realizo una caracterización de cada una de las seis profesoras seleccionadas. El conocimiento de sus biografías escolares, de sus recuerdos y evocaciones de las clases en las instituciones de formación, de sus reflexiones en relación con las diversas instancias de formación permanente realizadas, me permiten comprender e interpretar las decisiones didácticas asumidas cuando elaboraron propuestas educativas a partir de los materiales elegidos; de qué modo los aspectos valorados y aquellos rechazados de sus trayectorias subyacen en su quehacer cotidiano e intervienen en la construcción de sus identidades personales y profesionales.

8.1. La encuesta para conocerlos

La encuesta fue el instrumento utilizado para tener una primera aproximación a las características del conjunto de profesores de Geografía con quienes iba a desarrollar el trabajo de campo de esta investigación. Al primer encuentro del seminario asistieron once profesores y de la escuela de la CABA seleccioné una docente, a todos ellos les tomé una encuesta.⁷⁸

La sistematización de las encuestas brinda la siguiente información:

- De los doce docentes, once eran mujeres y sólo uno, varón.

⁷⁸ Se incluye en el Anexo 2.

- Todos tenían el título de base de profesor/a en Geografía.⁷⁹
- Nueve tenían título universitario (Universidad Nacional de Luján, Universidad Nacional de La Plata y Universidad de Buenos Aires), tres título terciario (uno otorgado por el Instituto Superior de Formación Docente “Joaquín V. González” y dos de institutos terciarios de la provincia de Buenos Aires)
- En relación con la antigüedad en la docencia, cuatro tenían menos de cinco años, dos menos de diez, tres entre once y veinte años y tres más de veinte.
- Todos los profesores dieron cuenta de haber participado en numerosas instancias de formación permanente (curso, seminarios, asistencias a encuentros y congresos, participación en grupos de estudio y en jornadas institucionales) e incluso tres habían concluido la Licenciatura en Geografía en la UNLu.⁸⁰
- Diez profesores se desempeñaban en el Nivel Secundario, uno también en el Nivel Terciario, en formación de profesores de Geografía y otro, sólo en este último nivel, en formación de maestros.
- Ocho profesores trabajaban solamente en escuelas de gestión pública, dos sólo en escuelas de gestión privada y dos en escuelas de ambos sectores. Del total sólo cuatro profesores ejercían en escuelas rurales de la provincia de Buenos Aires.⁸¹
- La mayoría trabajaba en escuelas que caracterizó de nivel socioeconómico bajo, medio-bajo y medio, sólo cinco además, en escuelas de sectores medio-alto y alto.
- En relación con el uso de materiales didácticos, sólo ocho utilizaban libros de texto; todos marcaron el uso de artículos periodísticos, mapas, imágenes y videos, la mayoría cuadros y gráficos estadísticos. Cuando indicaron “otros” ejemplificaron: audios, historietas, letras de canciones, bibliografía específica para el Nivel Superior, páginas Web e Internet.

Considero que la heterogeneidad del grupo da cuenta de la realidad que se observa en las aulas de Geografía de las escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, en cuanto a la formación de base y las trayectorias de actualización de los docentes, a las condiciones

⁷⁹ En algunas escuelas están a cargo de los cursos de Geografía, personas cuyo título de base es de licenciado/a en Geografía, también hay casos que tienen título combinado, profesor/a en Ciencias Biológicas y Geografía, o bien profesor/a en Historia y Geografía, dos titulaciones en carreras de cuatro años de duración. Estos títulos son otorgados por institutos terciarios privados.

⁸⁰ La Licenciatura en Geografía en la UNLu se creó como un “Ciclo de Complementación” es decir, se permitía el ingreso de profesores graduados en institutos terciarios que luego de cursar dos años y medio y realizar una tesina obtenían un título de grado universitario. Con posterioridad, también los graduados del profesorado en Geografía de la UNLu cuya carrera también era de cuatro años, comenzaron a cursar la licenciatura para poder inscribirse en los postgrados universitarios. En la actualidad, el nuevo Plan de Estudios de cinco años los habilita sin otros requisitos.

⁸¹ Estos docentes efectivamente trabajan en escuelas de ámbitos rurales, sin embargo es conveniente aclarar que algunas escuelas son clasificadas como rurales y los docentes cobran un plus salarial “por ruralidad” porque al momento de su fundación se localizaban en una zona rural, años más tarde y debido al crecimiento poblacional y a los procesos de urbanización del Conurbano, algunas de ellas quedaron dentro del casco urbano.

socioeconómicas de las escuelas donde trabajan y puntualmente, al tipo y variedad de materiales que suelen incorporar en sus prácticas de enseñanza.

La información recabada a partir de la sistematización de las encuestas me permitió definir seis casos, es decir seleccionar seis profesoras teniendo en cuenta los criterios definidos con anterioridad: que trabajaran en escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires; que tuvieran una formación de grado y trayectoria profesional heterogéneas y que hubieran utilizado los materiales base de esta investigación, ya sea en el marco del seminario o bien, porque los hubieran recibido en las escuelas donde ejercían, y por supuesto, que aceptaran continuar el proceso de formación e investigación de manera conjunta y colaborativa.

Una vez finalizado el seminario acordé con las profesoras una fecha y horario de encuentro para realizar las entrevistas; vía correo electrónico me comuniqué con la profesora de la escuela porteña y también con ella agendamos una reunión. En el apartado que sigue, presento a las docentes.

8.2. Las seis profesoras seleccionadas

Ya puntalicé en el capítulo 4 que las entrevistas fueron tomadas en fechas distintas y en ámbitos diversos de acuerdo a las posibilidades de las entrevistadas. Las entrevistas fueron diálogos cordiales y francos y las profesoras se mostraron abiertas a exponer y compartir sus ideas, recuerdos, decisiones y comentarios de diverso orden. De manera esquemática se puede decir que las entrevistas a las profesoras estuvieron organizadas en cuatro momentos: uno que apuntaba a ampliar algunas de las preguntas formuladas en la encuesta; otro a conocer sus recuerdos y evocaciones de sus clases de Geografía tanto en la escuela como en las instituciones formadoras, las experiencias y las valoraciones de las actividades de formación permanente realizadas, los propósitos formativos que reconocían a la disciplina en la actualidad y una caracterización de las escuelas y de sus alumnos donde habían implementado la propuesta de enseñanza organizada a partir de los materiales ofrecidos en el seminario y recibidos en la escuela, en el caso de la profesora de la escuela porteña. Un tercer momento, cuyo objetivo era profundizar de qué manera habían utilizado el material, los recursos didácticos que contiene, los criterios que habían orientado las decisiones, las actitudes de sus alumnos y los aprendizajes logrados. Y por último, fue importante detenerme en la indagación de cómo evaluaron el seminario interno, las estrategias de trabajo, el intercambio con las colegas, el papel de la coordinación; también me interesó ahondar en relación con los materiales, las

potencialidades que les reconocían, las funciones que habían cumplido y las recomendaciones para futuras producciones.

Una vez desgrabadas las seis entrevistas fue necesario definir dimensiones para su lectura y análisis. Una de las dimensiones de análisis que a mi entender es altamente explicativa para comprender las expresiones de las docentes, es la de la *identidad profesional*, ya que permite iluminar aquellos procesos personales y a la vez colectivos que los configura como tales. Diversos autores (Nias, 1989; Day, 2006; Fernández Cruz, 2006) han enriquecido la conceptualización de la identidad asumiendo diferentes perspectivas teóricas, sin embargo, coinciden en remarcar la relevancia de ciertos procesos identificatorios iniciados en las primeras experiencias escolares. Es por ello que me interesó indagar en los recuerdos de la biografía escolar de cada una de las profesoras.

A la vez, es interesante poner foco en las instituciones de formación –en Argentina, universidades e institutos terciarios- ya que como ya mencioné, en ellas perviven tradiciones de la Geografía y de su enseñanza, prácticas cristalizadas por décadas que forman parte de la cultura institucional y de la identidad de quienes se forman en cada una de ellas.

- *Biografías escolares, instituciones de formación e identidad*

Si concebimos la formación como una organización de experiencias educativas, podemos entender la importancia de conocer la biografía escolar de las docentes en los procesos de decisión, de identificación, de placer o de sufrimiento. Los fenómenos representacionales y afectivos que acompañan a la producción y a la movilización de identidades están a menudo asociados a las propias acciones.

El análisis de las entrevistas tomadas a las seis profesoras, a partir de esta perspectiva teórica, me permitió encontrar expresiones y relatos que claramente dan cuenta de situaciones de formación asociadas al placer, y en otros casos, a momentos de desagrado, angustia y disconformidad. A continuación presento algunos testimonios de sus relatos y evocaciones.

*María*⁸² se graduó como profesora en Geografía en el Instituto Superior del Profesorado “Joaquín V. González” y obtuvo el título de licenciada en la UNLu. Al momento de la entrevista tenía 15 años de antigüedad docente. Al preguntarle en relación con sus

⁸² La entrevista completa se puede consultar en el Anexo 4.

recuerdos de las clases de Geografía en la escuela contó:

“Tengo recuerdos muy lindos de la profesora de Geografía de los primeros tres años, era muy tradicional pero yo la adoraba, con ella aprendí toda la Geografía física que era lo que se enseñaba antes. Yo manejaba muchísimo los temas de clima, presión atmosférica (...) Después en 5º tuve una profesora que hacía hincapié en lo económico y con ella hicimos una visita a un campo para ver una explotación rural, a mi me fascinó, era lo mejor que me podía haber pasado. Esa profesora también me fascinó porque sabía mucho. También me influyó la profesora de Lengua, era joven, muy recta y exigente, era todo lo que tenía que tener una buena profesora.”

Y si tuvo algún modelo docente amplió:

“En el profesorado tuve muchos modelos docentes, de muchos tomé algo. De una profesora aprendí el manejo de la información, de llevar materiales y ponerlos sobre el escritorio. Yo también llego a mis clases y despliego todo sobre el escritorio, tengo diez mil cosas para utilizar, siempre tengo un plan B o C por las dudas. También tuve un profesor de Cartografía que sus clases eran muy desordenadas pero era una persona muy agradable, saludaba en los pasillos, esos son mis recuerdos y mis modelos.”

Ana⁸³ es egresada de la Universidad Nacional de La Plata, se graduó hace 24 años y sus recuerdos tienen algunas coincidencias con los de María.

“Las clases de Geografía en la escuela secundaria eran repetitivas y memorísticas pero en los últimos años eran como viajar. La profesora de 4º año me marcó, viajaba mucho y a mi me gusta viajar.”

En cuanto a sus recuerdos de la universidad, Ana aportó en su relato, un elemento interesante, la contextualización de su formación universitaria *“Yo cursé un poco en dictadura⁸⁴ y un poco en democracia y eso influyó en la forma de cursar la carrera.”* En mi país, la última dictadura y luego el retorno de la democracia marcaron la formación de los que estudiamos en universidades públicas. Es posible que en las instituciones terciarias también se hayan producido cambios, sin embargo, en los relatos de las

⁸³ La entrevista completa se puede consultar en el Anexo 4.

⁸⁴ En Argentina cuando se menciona “la dictadura”, se hace referencia al último golpe de Estado del año 1976 y que duró hasta 1983, año en que Raúl Alfonsín ganó las elecciones.

profesoras que en esos años estudiaron en los institutos no aparecen evocaciones del último golpe militar. Al respecto el testimonio de *Ana* es muy elocuente cuando compara la universidad durante la dictadura y al llegar la democracia:

“Teníamos algunos profesores que uno se daba cuenta que tenían una orientación política pero que la tenían como tapada (...) viví en una universidad impecable y pasé de golpe a verla empapelada que no se veía el primer piso, ni el segundo de tantas pancartas y carteles colgados.”

Algunas características de las universidades públicas –orden y desorden- asociadas a dictadura y democracia respectivamente, desde mi perspectiva resultan anecdóticas, sin embargo, forman parte del imaginario colectivo y de la cultura institucional como plantea L. Fernández (1994) Desde una mirada más profunda, la última dictadura impuso un modelo de formación autoritario, controlador y con una fuerte censura en las ideas y en el pensamiento crítico y plural. Y en el caso de la Geografía, la disciplina reforzó sus características de conocimiento enciclopedista, memorístico, descriptivo, retrocediendo frente a los cambios que ya se estaban dando desde hacía algún tiempo en otros países. Con la llegada de la democracia, se cambiaron planes de estudio y los contenidos de las asignaturas, y fundamentalmente, pudimos acceder a autores y a libros que se habían publicado hacía ya una década. El cambio en las universidades fue tan marcado que comprendo por qué las profesoras que transitaron su formación en esos años lo recuerdan cuando se indaga sobre sus recuerdos en la universidad.

*Elena*⁸⁵ estudió el profesorado en Geografía en un instituto terciario de la provincia de Buenos Aires y al momento de tomar la entrevista estaba gestionando su jubilación, tenía 34 años de antigüedad docente.⁸⁶ Su testimonio fue muy importante, da cuenta de la historia de vida de una mujer que ha transitado muchos momentos personales y laborales y siempre con una actitud preocupada y reflexiva sobre la enseñanza de la Geografía. Sus recuerdos escolares son los siguientes:

⁸⁵ La entrevista completa se puede consultar en el Anexo 4.

⁸⁶ A Elena la conocí en el año 1994 en uno de los primeros cursos de capacitación docente, como se los denominaba al inicio de la Reforma Educativa, que dicté en la provincia de Buenos Aires. En ese momento se destacaba del resto de sus colegas por una actitud abierta, interesada por aprender y renovar la enseñanza de la disciplina. Según sus dichos, fue muy importante ese curso ya que cada vez que yo desarrollaba una actividad de actualización docente en la universidad, ella la realizaba. En el año 2004, volvimos a encontrarnos en un seminario que dicté junto con Adriana Villa en la ciudad de La Plata y que tuvo por objetivo relevar la situación y las problemáticas de la enseñanza de la Geografía en todos los niveles educativos de la provincia. El trabajo se organizó de manera colaborativa con docentes de institutos terciarios que formaban profesores para todos los niveles de la escolaridad; estos profesores habían sido seleccionados por la jurisdicción de acuerdo a su currículum y su trayectoria profesional. El dispositivo de trabajo y el equipo conformado en esa oportunidad también fueron para mí una experiencia formativa de gran valor y aprendizaje.

“El recuerdo de mis clases de Geografía en la primaria viene asociado a trabajar mucho sobre mapas y confieso que en esa época calcar mapas era todo un entretenimiento. En el secundario, una profesora señaló todos los picos montañosos desde Alaska y hasta Tierra del Fuego y esa era la lección para la próxima clase, yo me preguntaba ¿qué iba a hacer con tantos nombres? Ese es mi recuerdo, mucha Geografía física.”

En relación con su modelo docente, *Elena* relató:

“El modelo docente fue una profesora que explicaba, que no apelaba a la memoria. A pesar que era una explicación que hoy llamaríamos lineal, a mi me atrajo hacia la materia.”

Los recuerdos de sus estudios en el instituto de formación no son muy agradables, ella los expresa de la siguiente manera:

“Tengo recuerdos muy feos del instituto, los profesores de Geografía exponían, daban la bibliografía y nada más. Los mejores recuerdos fueron de otras materias, por ejemplo ERSA (Estudio de la realidad social argentina) allí conocí el libro de Yves Lacoste, “Los países subdesarrollados”, eso fue lo más aproximado a lo social que tuve en el profesorado”.

Tal como lo señala Davini (1995) el isomorfismo de las instituciones terciarias marcó la concepción de Geografía que se enseñaba, una disciplina que no tenía distancia con la disciplina escolar que las profesoras habían estudiado en su paso por las escuelas secundarias. Era notable el gran peso de la Geografía física por sobre otros contenidos geográficos.

También *Elena*, en sus evocaciones da cuenta de ciertas “marcas de época”. La asignatura ERSA (Estudio de la Realidad Social Argentina) se implantó en el año 1973⁸⁷ en reemplazo de la materia Educación Democrática impuesta por el golpe de Estado del año 1955. Luego, en el año 1976, la última dictadura reemplazó ERSA por Formación Cívica a través de un decreto. *Elena* lo recuerda así: *“Con el retorno de la democracia, leíamos a Yves Lacoste en las clases de Geografía.”*

⁸⁷ En 1973 asume el gobierno el Dr. Héctor J. Cámpora hasta el año 1974 en que Juan D. Perón vuelve a la Argentina. Cámpora elimina la proscripción del peronismo, renuncia al cargo de presidente, llama a elecciones y por tercera vez, Perón gana las elecciones nacionales.

*Silvia*⁸⁸ cursó el profesorado en Geografía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, tenía 18 años de labor docente al momento de la entrevista y sus evocaciones de la escuela secundaria son las siguientes:

“Recuerdo que las clases de Geografía eran muy descriptivas y memorísticas, hacíamos resúmenes y en las pruebas los usaba para copiarme. También me acuerdo de una profesora que hacía los mapas de memoria y yo la detestaba.”

Frente a recuerdos tan poco motivadores, pregunté las razones por las cuales eligió seguir el profesorado en Geografía, y respondió:

“Me gustaba la Geografía pero elegí la facultad y no un terciario porque pensé que la Geografía era algo más.”

Al igual que *Ana*, sus recuerdos incluyen los cambios que se estaban dando en la facultad con la llegada de la democracia:

“En la facultad descubrí la posibilidad de pensar, de opinar y confirmé que la Geografía era útil para la vida, que cumplía otra función. En la facultad aprendí a estudiar porque yo estudiaba de memoria, también que había diferentes opiniones. Yo estudié con la llegada de la democracia y ya por entonces también la Geografía de la facultad había cambiado”.

*Marta*⁸⁹ es una joven graduada de la UNLu – 3 años de antigüedad docente-, además de ser profesora es licenciada en Geografía de la misma universidad. Sus recuerdos escolares son los siguientes:

“Me gustaba el nivel de exigencia, todos estaban asustados pero yo me sentía cómoda, era de las pocas que aprobaba la materia, era la mejor del curso y la preferida de la profesora.”

Al preguntarle por sus recientes experiencias de formación en la universidad comentó:

“Me gustaban las clases expositivas y preparadas. Fui tomando herramientas de distintas clases y de distintos profesores que pensé me podían servir para mis

⁸⁸ La entrevista completa se puede consultar en el Anexo 4.

⁸⁹ La entrevista completa se puede consultar en el Anexo 4.

clases en el secundario. A mi me gustan las clases expositivas pero en el secundario se me duermen todos!!!”

El relato de *Marta* lo vinculo con uno de los factores que según Zeichner –citado por Fernández Cruz (2006) – tiene incidencia en la conformación de la cultura latente, la influencia de personas con capacidad de evaluación. Tanto en la escuela media como en la universidad, *Marta* admira aquellos docentes que ponen de manifiesto cantidad de información y de conocimientos y que sus clases son preparadas y expositivas. Estas clases constituyen no sólo evocaciones placenteras sino modelos a seguir pero que lamentablemente no puede imitar ya que en los contextos de las escuelas secundarias actuales, no son aplicables.

También *Ruth*⁹⁰ se graduó en la UNLu tanto del profesorado como de la licenciatura en Geografía, tenía 4 años de antigüedad en la docencia. Sus recuerdos de la escuela media son bien distintos a los de sus colegas:

“Tengo recuerdos lindos de la escuela, la profesora de Geografía vinculaba los temas con la actualidad, esa profesora influyó en que yo eligiera la carrera, fue mi modelo docente: sabía, explicaba bien y tenía buena comunicación con los alumnos. Yo algún día quiero ser como ella.”

En cambio, de la universidad no tiene recuerdos tan destacados, sólo mencionó un aspecto importante para la formación *“...de la universidad rescato la idea que los profesores tenemos que ser flexibles y formarnos todo el tiempo.”*

Ruth y *María* fueron las únicas profesoras que expresaron claramente una concepción de formación no acabada, aunque por las actitudes y trayectorias del resto de sus colegas, también entiendo que están abiertas al cambio y a la búsqueda de un mejoramiento no sólo de su formación sino también de las prácticas educativas que elaboran, de los vínculos y de la comunicación con sus estudiantes. De todos modos, es interesante que dos docentes –una egresada de un instituto terciario y otra de la universidad- concluyan que de su paso por las instituciones de formación de grado –entre otras cuestiones- hayan concebido su formación como un proceso autónomo, personal y subjetivo más próximo al desarrollo profesional tal como lo propone Vezub (2004)

⁹⁰ La entrevista completa se puede consultar en el Anexo 4.

A modo de síntesis, observo que los testimonios de las seis profesoras permiten reconocer aspectos muy interesantes que forman parte de los recuerdos de su trayectoria escolar y a la vez, de las tradiciones de la Geografía en la escuela desde hace décadas. Sus recuerdos nos presentan gratos momentos asociados al aprendizaje de contenidos interesantes y motivadores en algunos casos por su relación con la actualidad y en otros, porque se vinculaban con los viajes. *Ana* lo expresa de manera contundente y *María* a raíz de su visita a la explotación rural. Es indudable que gran parte de los profesores de Geografía eligió la carrera por su asociación con los viajes, con el conocimiento de mundos distintos y distantes, ya que como escribe Tabucchi, A. (2012:14)⁹¹ *“...el viaje: es una forma de conocimiento más, distintas formas de conocimiento más.”*

También los mapas, están indiscutiblemente ligados a la enseñanza de la Geografía, pero no sólo como recursos didácticos sino como soporte de un principio esencial de la disciplina: la localización de cualquier elemento que se encuentra sobre la superficie de la Tierra. Y por lo que relatan las profesoras y más allá de los años en que transitaron la escuela media, el uso de los mapas y la localización están estrechamente ligados a las tradiciones escolares de la disciplina, lo que implica además, la idea de que las cosas no cambian, no se mueven, lo que está en el mapa, está ahora y para siempre. Y por eso vale la pena enseñarlo y aprenderlo de memoria. Sobre este tema vuelvo a citar a Tabucchi (2012:24) porque me sorprende que un escritor sepa tanto de Geografía y de mapas, y que su perspectiva seguramente resulte más interesante a los alumnos de hoy que las clases recordadas por algunas de las profesoras entrevistadas.

“...ese atlas constituye un precioso instrumento didáctico. Lo guardo para mis nietos, el objeto que no crean, como yo creía entonces, que el mundo será siempre el que ellos conocen; al objeto que se den cuenta de que la representación del mundo es relativa, de que los colores de los mapas geográficos cambian, de que un país que estaba coloreado de rojo se vuelve blanco, de que uno que era amarillo se vuelve verde, de que uno que era grande se vuelve pequeño, de que las fronteras se desplazan y los confines no son inmóviles. Permanecen el curso de los ríos, la altura de los montes y la línea de las costas, pero si ahora pertenecen a un país, eso no quiere decir que mañana no puedan pertenecer a otro.”

Para algunas profesoras, también el clima y las dinámicas de las clases y el tipo de actividades que les proponían, forman parte de sus recuerdos, en ocasiones placenteros y en otros desagradables. La Geografía escolar memorística y descriptiva que narran *Ana* y

⁹¹ Tabucchi, A. (2012) *Viajes y otros viajes*. Anagrama, Barcelona.

Silvia da cuenta de éstos últimos.

Otro aspecto interesante de lo que algunas profesoras consideran como “buen docente” – *María y Marta*- es la exigencia, la rectitud, el compromiso con la tarea, la preparación de las clases. En cambio *Ruth* prioriza la buena comunicación con los estudiantes, la actitud de escucha del docente.

Ya mencioné que uno de los criterios que orientaron la elección de las docentes fue su formación de grado, es decir, me interesó reunir un grupo de profesoras que se hubieran formado en dos instituciones diferentes: la universidad y los institutos terciarios. Estos ámbitos institucionales que “forman a los docentes” son ambientes de modelación de prácticas y de pensamiento, de instrumentación de estrategias de acción técnico-profesionales y de desarrollo de formas de interacción. (Davini, 1995) Pero no sólo los institutos terciarios moldean prácticas, también en las universidades como ya mencioné, las prácticas educativas adquieren características propias, y es la escasa valoración del campo de la formación docente, de los conocimientos pedagógicos y didácticos y un énfasis en los conocimientos y la investigación disciplinares. Pareciera que la idea imperante es que el que sabe –en este caso Geografía-, sabe enseñar. De todos modos, actualmente, en el sistema educativo de la CABA y la provincia de Buenos Aires hay un número significativo de profesores de Geografía egresados de universidades nacionales y en especial, en las escuelas privadas son muy requeridos.

Los testimonios de las profesoras vinculados con las experiencias y recuerdos de las instituciones donde se formaron, dan cuenta de parámetros diferentes en sus ponderaciones; en el caso de *Silvia*, las dinámicas de las clases, las formas de enseñanza son aspectos valorados, mientras que *Ana* remarca el conocimiento riguroso de los que denomina “especialistas” y el enciclopedismo como estrategia dominante, “...*eran especialistas, por ejemplo, geólogos, meteorólogos y tenían un abordaje completamente enciclopedista, descriptivo.*”

Estas características son propias de la formación universitaria y como lo denomina Lidia Fernández (1994) da cuenta de *estilos institucionales*⁹² diferentes, particularidades de la dinámica de cada una que predispone a concebir de forma diferente las prácticas de enseñanza y aprendizaje y por consiguiente, el conocimiento.

⁹² Lidia Fernández (1994) define *estilo institucional* aludiendo a ciertos aspectos o cualidades de la acción institucional que, por su reiteración, caracterizan al establecimiento y orientan las formas de producir y provocar juicios e imágenes, enfrentar y resolver conflictos y dificultades, relacionarse con el mundo material, interpersonal y simbólico y mantener ciertas concepciones.

Se podría inferir que estos recuerdos están presentes y afloran en algunos momentos en que las profesoras piensan la enseñanza y la planifican, y como entiende Stenhouse, el diseño de una planificación forma parte de un proceso de búsqueda que se basa en la consideración de que es en las actividades gratificantes y en la estructura profunda del conocimiento donde hay que buscar la orientación para la actividad pedagógica (citado por Gimeno Sacristán y Pérez Gómez 1994)

- *Sus trayectorias de actualización y formación permanente*

En las últimas décadas, la formación docente es concebida como un proceso complejo y de larga duración, el recorrido por las instituciones formadoras es sólo una de las fases a lo largo de la vida profesional de los docentes. Como ya vimos, el aprendizaje acerca del rol y del funcionamiento de la organización escolar comienza mucho antes, con la biografía escolar de los futuros docentes.

Durante las entrevistas, uno de los momentos consistió en indagar en torno a las instancias de formación permanente que hubieran realizado, en las encuestas las habían mencionado, ahora me interesaba saber algo más, sobre todo sus evaluaciones y apreciaciones. Las seis profesoras manifestaron experiencias diversas, sus expresiones dan cuenta de sentimientos de placer y de desagrado - según los casos- con que asocian esos momentos de su desarrollo profesional.

María es una docente que tiene una concepción inacabada de la formación, por lo tanto desde que se graduó en el instituto se ocupó de buscar oportunidades para actualizarse. Es más, cursó la licenciatura en la UNLu para obtener un título universitario. Sus expresiones son muy elocuentes:

“Como todavía no había cursos de capacitación yo hacía cosas en la UBA. Uno sale del profesorado con el abc, con las primeras herramientas, nada acabado. En la UBA tomé un curso sobre globalización cuando nació como temática, después yo seguí leyendo.”

Luego de unos minutos de silencio, recordó otras instancias:

“Para mí los ateneos que tomé en CePA fueron muy importantes, los que hice con Roberto Damín porque él trabaja sobre la didáctica de manera permanente. El que hice sobre evaluación me hizo cambiar el planteo de cómo estaba evaluando.”

Hay veces que se produce una revolución entre lo que uno hacía y lo que ahora puede hacer, y otras veces son ajustes. A veces es a través de charlas con otros, otras tiene que ver con un material de lectura.”

La situación de *Ana* es particular, estuvo alejada de la docencia durante diez años y retomó la actividad en los últimos siete. Ella es docente en la provincia de Buenos Aires y sus experiencias de actualización se vinculan con las “capacitaciones” que organiza el Ministerio de Educación provincial para implementar los nuevos diseños curriculares. Reconoce que tiene una muy buena capacitadora y que eso influye bastante en su evaluación positiva de los encuentros. Y amplía,

“Depende mucho de la capacitadora, la que me tocó es muy profesional, capaz y parada en la Geografía que a mí me gusta y a otros compañeros también. Me sorprendió ver en los encuentros que hay colegas que todavía están atados a la Geografía clásica, tradicional, física, descriptiva.”

El curriculum de *Elena* muestra cantidad y variedad de instancias de actualización y de diversas temáticas, al indagar sobre los aportes recibidos fue categórica:

“Las capacitaciones fueron un sacudón. Cuando salís de los lugares donde trabajás te das cuenta dónde estás parada. El intercambio con los otros, no sólo con el capacitador. Pero yo tuve mucha suerte con mis compañeros de trabajo porque sino todavía estaría anclada en la latitud y la longitud. Es necesaria la lectura y hoy también están los videos, hay algunos muy interesantes. En las capacitaciones –y después- yo reviso mis conocimientos previos. Desde los años ’90 y hasta ahora creo que leí dos o tres veces lo que leí en mi profesorado original. Si un docente quiere profesionalizarse, tiene que estar al día.”

Sandra nos muestra la cara contraria, ella no participó de ninguna instancia de formación permanente, fue capacitadora en un CIE⁹³ durante la Reforma de los años ’90. Sólo asistió a conferencias y empezó la carrera de Licenciatura en Antropología que entiende le aportó una mejor formación teórica en ciencias sociales.

⁹³ Los CIEs (Centros de Investigación Educativa) son centros dependientes de la Dirección de Curriculum y Capacitación Docente de la Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires. Están ubicados en diversas jurisdicciones provinciales y cuentan con bibliotecas para la actualización temática y didáctica y fueron creados para ofrecer cursos de capacitación a todos los docentes de la jurisdicción.

Marta es una docente principiante, durante su formación de grado participó de encuentros, charlas y jornadas en la universidad, una vez recibida cursó la licenciatura en la UNLu y escribió su tesis de graduación.

En cambio *Ruth* realizó varias actividades de actualización –seminarios y cursos – y de ellos rescata especialmente el hecho de compartir y escuchar diferentes opiniones, su conclusión es muy clara: *“Aprendo de lo que escucho, del intercambio con los colegas”*.

Las trayectorias de formación de las seis profesoras dan cuenta de las diversas etapas no sólo en su desarrollo profesional sino también, de los momentos políticos del país. Las docentes que en los años '90 ya estaban ejerciendo, hicieron los “cursos de capacitación” tal como se los denominaba, cumpliendo con el mandato externo. En la actualidad, las profesoras que trabajan en escuelas de la provincia de Buenos Aires, también toman cursos que dictan los Equipos Técnicos Regionales (ETR)⁹⁴ estrechamente asociados con la implementación de los nuevos diseños curriculares de la jurisdicción. En estos casos, los cursos no son obligatorios, sin embargo es interesante observar que la cantidad de profesores inscriptos aumenta de acuerdo al ETR que los dicta. De las expresiones de las profesoras y de la observación de lo que sucede en ambas jurisdicciones – provincia y ciudad de Buenos Aires-, puedo inferir que desde los '90 a la actualidad, los docentes han adquirido autonomía al momento de decidir y elegir las propuestas de formación que van a realizar.

En la CABA sigue teniendo un lugar destacado el CePA como ámbito específico para la actualización en diversas temáticas vinculadas con aspectos didácticos y disciplinares de la enseñanza. Los cursos, seminarios, ateneos y postítulos que se ofrecen son optativos y voluntarios para todos los docentes de la jurisdicción.

En los relatos de las profesoras noto una actitud activa y protagónica al momento de elegir las instancias de formación permanente, sin embargo, las decisiones no pasan sólo por una perspectiva individualista de su formación, sino que algunas de ellas rescatan particularmente, los vínculos de intercambio y cooperación que se generan en los encuentros de este tipo de propuestas. Sus narraciones permiten inferir que las

⁹⁴ Los Equipos Técnicos Regionales (ETR) se inscriben en el proyecto integral de “Fortalecimiento de los procesos de enseñanza” y están integrados por especialistas en las Disciplinas y Áreas Curriculares, en las Ciencias de la Educación y por Bibliotecarios. Su creación intenta: fortalecer al sistema educativo local creando nuevos dispositivos de trabajo conjunto en los que se incluyen las escuelas, los CIEs, los bibliotecarios, representantes del sistema educativo local y provincial y organizaciones de la comunidad, producir material didáctico, mejorar la calidad de los aprendizajes de adolescentes y jóvenes, trabajar en las escuelas potenciando el desarrollo profesional de los docentes y el proyecto educativo institucional.

expectativas en las instancias de formación están asociadas con el cambio y el crecimiento personal, con la posibilidad de enriquecerse, ser mejor docente, saber más.

Todas las propuestas de actualización docente llevan explícita o implícitamente la noción de cambio, de transformación de alguna o varias dimensiones que constituyen las prácticas de enseñanza. Hargreaves (1996:38-39) escribe que “*Los profesores no son simples aprendices técnicos también son aprendices sociales*”. Y esta afirmación, me lleva a pensar que para que el cambio se produzca, el docente tiene que tener *deseos* de hacerlo. Por lo tanto, para promover los cambios en las prácticas de los profesores de Geografía, es necesario prestar atención a las tradiciones, los valores y las prácticas históricamente configuradas, no solo dentro del colectivo “profesores de Geografía” sino también dentro de cada subjetividad.

- *Las prácticas y sus contextos*

La institución *escuela* es el resultado de la especialización en un tipo particular de establecimiento de una parte de la transmisión cultural que requiere una sociedad. (L. Fernández, 1994) En las representaciones colectivas acerca de la escuela se pueden encontrar rasgos vinculados con la institución universal y a la vez, la síntesis de las experiencias particulares de las personas.

En la Argentina –y supongo que en otras partes también- en las últimas décadas las escuelas han cambiado como ha cambiado la sociedad. Los alumnos también son distintos a aquellos que los docentes imaginaban, tomando como referencia sus recuerdos escolares. Se han escrito cantidad de libros⁹⁵ que intentan caracterizar, explicar e incluso interpretar las transformaciones producidas en los contextos de enseñanza.⁹⁶ Hoy en día, en varias escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, los docentes se enfrentan a las tensiones provocadas por contextos difíciles, tienen que atender demandas de los alumnos – en ocasiones materiales y en otras afectivas -, planteos de las familias, cambios curriculares y de normativas jurisdiccionales, y a la vez, intentar enseñar su disciplina.⁹⁷

⁹⁵ Emilio Tenti Fanfani, 1992; Daniel Filmus, 1993 e Ines Dussel y Silvia Finocchio, 2003.

⁹⁶ La película *Entre los muros* dirigida por Laurent Cantet permite ver las características de los estudiantes de hoy y los desafíos que enfrentan los profesores. La película se desarrolla en una escuela media de los alrededores de París, sin embargo, situaciones similares también se observan en escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires.

⁹⁷ La llegada de los netbooks a las aulas de las escuelas medias del país en el marco del Programa Conectar Igualdad, ha generado nuevos desafíos a la hora de pensar y organizar las clases de todas las materias, pero también, nuevas problemáticas, asociadas por un lado, a cuestiones materiales de la escuela: conectividad, asesoramiento técnico; a los alumnos: si llevan o no la net a las escuela, si está sana o rota, si resuelven las consignas planteadas por los profesores o bien están conectados con foros sociales, jugando, etc. Otro aspecto a considerar es la formación docente indispensable para aprovechar y capitalizar la herramienta educativa para mejorar la enseñanza.

Más allá que algunas de estas caracterizaciones están presentes en mayor o menor grado en las escuelas de la CABA y de la provincia de Buenos Aires, me interesó conocer y por boca de las profesoras, la *calidad del escenario* como define Lidia Fernández (1994) donde llevarían adelante las propuestas educativas elaboradas en el seminario. De las seis profesoras entrevistadas, cinco trabajan en escuelas definidas de nivel socioeconómico medio, medio-bajo y bajo, una de ellas también en escuelas de sectores medio-alto y alto y una sólo en escuelas de sectores medio-altos. Sin embargo, sus relatos dan cuenta que las condiciones sociales de sus alumnos no son obstáculos ni impedimentos para el desarrollo de sus clases de Geografía, sino más bien, son las condiciones a partir de las cuales intentan ofrecer las mejores posibles prácticas educativas.

A continuación presento la inserción laboral de cada una de las profesoras y transcribo sus caracterizaciones de las escuelas donde utilizaron los materiales producidos en la DC.

María tenía 10 horas en el Nivel Medio⁹⁸ y 21 horas en el Nivel Terciario⁹⁹. Las horas de Nivel Medio se concentraban en una escuela pública de la CABA. En la entrevista le pedí que ampliara la caracterización de la escuela y de sus alumnos, y señaló:

“Mayoritariamente los alumnos son de bajo recursos; en algunos cursos, gran parte viene de la Villa 31.¹⁰⁰ Lo que tienen en común estos chicos es una gran pobreza, no tiene que ver con lo económico, sino con la valoración del colegio, con el compromiso con el aprendizaje, de ellos y de los padres. También esto vale para chicos de sectores más altos, la idea es la misma, el colegio hay que pasarlo.”

Esta profesora tiene un fuerte compromiso con la escuela y con sus alumnos, se preocupa por innovar, por diversificar los materiales y por facilitarlos en las clases. Su preocupación se centra en la comunicación con estos chicos que tienen un vocabulario limitado y serias dificultades de lectura comprensiva. Es por ello, que la búsqueda de materiales visuales es para ella la mejor alternativa para estimular y promover los aprendizajes.

Ana tenía 24 módulos¹⁰¹ todos ellos en escuelas públicas urbanas de la provincia de

⁹⁸ En la CABA los profesores tienen horas/cátedra de 40 minutos.

⁹⁹ En los institutos terciarios son horas/reloj de 60 minutos.

¹⁰⁰ La Villa 31 es una villa de emergencia ubicada en el barrio de Retiro en la CABA. Los terrenos que ocupa cercanos al ferrocarril comenzaron a poblarse en la década de los años '40; décadas más tarde y como consecuencia de las políticas neoliberales de los años '90, esta villa multiplicó su tamaño y su población. De hecho, alrededor de un millón de personas habitan este tipo de entramados urbanos en la metrópolis Buenos Aires. En los últimos años, esta villa fue noticia por numerosos hechos policiales, reclamos y disputas políticas. Lo más llamativo de este asentamiento es su proximidad al centro de la CABA y de sus barrios más distinguidos.

¹⁰¹ En la provincia de Buenos Aires cada módulo es una hora de 60 minutos de clase.

Buenos Aires. En relación con la caracterización de la escuela y de los alumnos donde había implementado su propuesta de enseñanza a partir del material elegido, centró su testimonio en sus alumnos y dijo:

“Implementé la propuesta en dos cursos de 5º año de la misma escuela, pero eran cursos muy distintos. En uno tenía que sacar alguna idea con tirabuzón y en otro tenía que intervenir para frenarlos, se armaron unos debates muy lindos pero algo desordenados.”

Elena indicó en la encuesta que tenía 25 módulos todos en el Nivel Terciario, en un instituto público de la provincia de Buenos Aires. En el primer encuentro del Seminario Interno me anticipó que utilizaría el material en el instituto en donde forma futuras maestras¹⁰². Al preguntarle por las características institucionales hizo el siguiente relato:

“Es un instituto muy importante en la zona oeste, es el único oficial y tiene 2.500 alumnos. Ahora está en un edificio nuevo, le falta la última etapa de la obra. Está cerca de la estación, le queda cómodo a mucha gente. Tiene cuatro profesorado para el Nivel Medio, también para los Niveles Primario e Inicial.

Hay una gran preocupación por la formación docente, igual los '90 fueron un momento de inflexión. Se perdieron puestos de trabajo y espacios de construcción colectiva, ahora se están recuperando. Antes de ese momento planificábamos en conjunto...”

Al preguntarle por las características de sus alumnas, expresó:

“Son diversas, tengo alumnas recién egresadas del secundario y también madres de familia, de 40 años y más. Son de sectores socioeconómicos medio-bajo y bajos, y también marginales que reciben planes sociales y tienen que estudiar. Algunas son empleadas domésticas, otras amas de casa, algunas trabajan por su cuenta. Todas tienen muy pocas herramientas intelectuales, se hace notorio en primer año pero también en segundo año, donde yo enseñé la Didáctica de las ciencias sociales. En esta materia tienen que revisar lo que saben de un tema para poder pensar en su enseñanza y observo que tienen todo fragmentado, no pueden pensar nada en profundidad.”

¹⁰² Elena siempre hace referencia a sus alumnas, futuras maestras, ya que la población estudiantil es esencialmente femenina. En la CABA, la presencia masculina es algo mayor, de todos modos es minoritaria.

Silvia trabajaba 11 horas frente a cursos en escuelas públicas, urbanas y rurales. Además, era vicedirectora en una escuela de Nivel Medio y tenía algunas horas en un instituto terciario. En cuanto a la caracterización de la escuela y de los alumnos con quienes utilizó el material curricular elegido manifestó:

“Es una escuela pública, los chicos tienen dificultades para interpretar textos, con pocos hábitos de lectura pero con otras capacidades. Tienen conocimientos de la vida cotidiana que se pueden retomar en las clases. Son chicos de sectores bajos que durante la semana cuidan a sus hermanos porque los padres trabajan e incluso a veces hacen tareas rurales. Viven en una zona periurbana, tienen muchas mudanzas, vienen del interior del país o bien de países limítrofes.”

Marta, la más joven del grupo, tenía 13 horas de clases concentradas en una escuela privada urbana. Por tener poca experiencia decidió trabajar en un curso que sabía no le iba a generar muchos inconvenientes. Caracterizó la institución y sus alumnos de la siguiente manera:

“Trabajo en una escuela privada donde asisten estudiantes de clase social media alta, no es religiosa, son chicos de padres profesionales. Se trabaja bien con acompañamiento de los directivos. El grupo donde usé los materiales es chico, son 19 alumnos, bastante participativos.”

Por último, *Ruth* tenía 23 horas frente a cursos en escuelas públicas tanto urbanas como rurales. En cuanto a la caracterización de la escuela y del curso donde implementó la propuesta de enseñanza fue muy escueta:

“Usé los materiales en una escuela media con chicos de nivel socioeconómico bajo, en dos cursos muy diferentes, en uno hay chicos que les interesa saber, que quieren trabajar con el mapa, que cualquier tema que propongo enseguida se arma un debate, siempre hay diversas opiniones.”

A modo de cierre de este apartado, me interesa remarcar que si bien las seis profesoras seleccionadas para este trabajo de investigación tienen trayectorias de formación diferente y trabajan en distintas jurisdicciones, de todos modos, presentan algunas características compartidas que me permiten conocer y contextualizar los ámbitos donde desarrollaron sus prácticas de enseñanza de contenidos geográficos a partir de utilizar de diversas maneras el o los materiales curriculares seleccionados.

- Cuatro profesoras implementaron su propuesta educativa en escuelas donde asisten mayoritariamente alumnos de niveles socioeconómicos medio-bajo y bajo. En principio, trabajar en diferentes jurisdicciones no constituye una diferencia en ese sentido.
- Se ocupan de gestionar ellas mismas los materiales en los grupos que presentan mayores dificultades.
- Demuestran preocupación por la falta de motivación y predisposición por el aprendizaje de sus alumnos y la escasa presencia y acompañamiento familiar.
- Planifican diferentes estrategias didácticas y buscan recursos visuales para compensar las dificultades de comprensión lectora.
- Las dos profesoras que ejercen en escuelas de sectores medio y medio-alto, señalan que hay grupos donde también, el desafío es promover la participación y el interés de sus alumnos.
- Además, la docente que trabaja en un instituto del Conurbano bonaerense centra su preocupación en el escaso capital cultural de sus alumnas, futuras maestras y los desafíos que conlleva la planificación de sus clases.

Cuadro 3: Sistematización de las encuestas

No	Formación base			Formación permanente										Desempeño laboral											Materiales utilizados										
														Tipo de escuelas				Nivel educativo					Nivel socioeconómico de los alumnos												
	universitaria	Terciaria CABA	Terciaria Prov. Bs.As.	Cursos	Seminarios	Ateneos	Posítulo	Postgrado	Congresos	Consulta equip. tec.	Grupos de estudio	Jornadas instituc.	Otras	Gestión pública	Gestión privada	Urbana	Rural	Primario	Secundario	ESB	Polimodal	Superior	Bajo	Medio	Medio-bajo	Medio-alto	Alto	Libro de texto	Art. period.	Mapas	Imágenes	Cuadros y gráficos	Videos	Otros	
1	X			X										X	X	X	X		X				X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
2	X			X	X				X					X		X	X		X			X	X	X					X	X	X	X	X	X	
3	X			X	X				X		X	X		X		X			X				X	X				X	X	X	X	X	X	X	X
4	X								X		X	X			X	X			X						X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
5			X	X	X		X		X		X	X		X		X						X			X				X	X	X	X	X	X	X
6	X			X	X									X		X								X					X	X	X	X	X	X	X
7	X			X					X		X	X			X	X			X							X	X	X	X	X	X			X	
8		X		X	X	X	X	X	X			X		X		X						X	X	X	X				X	X	X	X	X	X	X
9			X	X	X				X	X		X		X	X	X						X						X	X	X		X	X		X
10	X			X	X				X			X		X		X	X							X	X			X	X	X	X	X	X	X	
11	X			X	X				X			X		X		X	X					X	X	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	
12	X			X					X			X		X		X						X		X		X		X	X	X	X	X	X	X	X

Otros:

Audios, historietas, letras de canciones, bibliografía específica para el nivel superior, módulos por unidad con diversos de autores, páginas Web, Internet.

Elaboración propia

CAPÍTULO 9

LAS PROFESORAS DE GEOGRAFÍA, LOS MATERIALES Y SUS PRÁCTICAS

En este capítulo voy a exponer el trabajo realizado por las cinco profesoras de Geografía seleccionadas – *Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth* – durante el seminario interno, las propuestas educativas elaboradas a partir del material curricular seleccionado, de qué modo relataron sus prácticas tanto en los encuentros del seminario como en las entrevistas y sus comentarios y reflexiones en relación con los aprendizajes y las actitudes de sus alumnos.

A la vez, incluyo los relatos de *María*, la profesora elegida para esta investigación en el marco de la tutoría académica realizada en la escuela de la CABA. Sus prácticas tienen la particularidad que fueron diseñadas de manera individual no solo porque no participó del seminario y no pudo someter su propuesta al intercambio con colegas ni con la coordinación, sino porque además, en la escuela donde ejerce la docencia de Nivel Medio –como en tantas otras- no son frecuentes los espacios de socialización de las experiencias docentes.

Antes de presentar y analizar las propuestas educativas de las seis profesoras, me interesa retomar las entrevistas y poner atención en el tipo y variedad de materiales que suelen utilizar en sus clases.

9.1. Los materiales en las clases de Geografía

Una de las preguntas formuladas en la encuesta y ampliada en las entrevistas realizadas a las seis profesoras seleccionadas, buscó indagar acerca de los materiales más utilizados en sus clases de Geografía y los criterios puestos en juego para su selección. Al respecto *María* respondió que utiliza libros de texto y también materiales que ella misma elabora. En su testimonio dijo:

“Yo miro los libros de texto nuevos que se publican, marco lo que me interesa, alguna lectura o propuesta, pero no me gusta atarme a un libro. Los materiales los preparo yo desde siempre, a partir de textos, de ideas mías. Cuando dí mi primera clase, preparé mi propio material. Junto recortes desde el año 80 (...)

Para 1º, 2º y 3º años armo mis materiales, intercalo algunas actividades, escritos propios, ejemplos que no están en los libros. Trato que estén los conceptos que yo quiero que aprendan.”

Otra profesora, Ana, dijo que elige los materiales de acuerdo al tema que va a enseñar, al año y puntualmente al curso ya que “...no es lo mismo para un chiquito de 1º año de la secundaria que para uno de 5º año.” También relató que prepara presentaciones en power point para los alumnos de los años superiores e incluye en sus clases películas y páginas de Internet. Además, y coherente con los recuerdos de sus clases de Geografía en la escuela media, los viajes forman parte de su labor como docente. Su testimonio no deja dudas:

“A veces cuando viajo hago mis propios recursos; cuando viajé al carnaval de Gualeguaychú vi una pancarta que decía ‘no a las pasteras’, le saqué fotos y ya tuve un nuevo recurso.”

Para Elena la selección de materiales está guiada por dos criterios: que se adecuen al contenido y que faciliten la conceptualización. Esta profesora sólo ejerce en un instituto terciario formando maestros y respecto de la importancia que otorga a los materiales puntualizó: “A las futuras maestras les pido que elaboren sus propios materiales. Es muy importante.”

Silvia no se ata a ningún libro de texto, su testimonio es contundente: “Nunca me convenció ninguna propuesta editorial. Uso materiales variados, libros que tengo, adaptaciones de textos, muchas fotografías y a veces videos.” Y amplió con una reflexión que en ocasiones escuché entre profesores de Geografía:

“Los materiales son muy importantes, todo el tiempo nos estamos pasando materiales nuevos. Después se piensa cómo se los usa, cómo se los aprovecha. La imagen habla por si sola pero también son importantes las preguntas que le hago, la intencionalidad que tengo.”

En la última parte de su testimonio, incluyó una preocupación didáctica que va más allá de la selección de los materiales, hace referencia a los motivos que orientan la selección y las consignas de trabajo que un docente formula para aprovechar el recurso elegido. También, anticipa un aspecto que mencionarán luego otras docentes, la prioridad de los recursos por sobre el tipo de trabajo que a partir de ellos se plantea.

Marta es la profesora más joven y cuando selecciona los materiales para sus clases piensa en cómo van a reaccionar los alumnos. No sólo le importa el contenido que va a enseñar sino de qué modo va a gestionar el material y dijo:

“Elijo los recursos en función del contenido que voy a enseñar y tratando de pensar en el acceso o la forma que pueden tenerlos y usarlos mis alumnos. Por ejemplo, si tengo 4 fotos chiquitas para que las analicen y resuelvan consignas y son 40 chicos, por más buenas que sean las fotos, no me van a servir.”

Para *Ruth* la selección de los materiales es una de sus mayores preocupaciones, le cuesta decidir y cree que se debe a que aún no tiene mucha experiencia. Su testimonio no deja dudas:

“Tengo inseguridad si el material que elijo es el apropiado para mis alumnos, me lleva mucho tiempo la elección, con los años espero que me cueste menos.”

Y en cuanto a los libros de texto, *Ruth* no se aferra a una sola propuesta editorial por varias razones:

“A veces el libro tiene información pero no para todos los temas que quiero enseñar; suelo comparar diversos libros y puedo sacar dos o tres cosas. A los chicos no les puedo pedir libros de texto, dejo en fotocopiadora lo que vamos a usar, armo mis propios materiales.”

Los testimonios de las profesoras dan cuenta de la importancia que tienen los materiales en sus clases de Geografía. Los criterios de selección puestos en juego coinciden con aquellos mencionados por las cuatro profesoras de Geografía que participaron del Trabajo de Investigación: su vinculación con los contenidos a enseñar, que sean adecuados a las características de los alumnos y que sean fácilmente gestionables en el aula. En esta oportunidad, la profesora que es formadora de docentes para el Nivel Primario, enfatizó la relevancia de los materiales en la enseñanza al señalar que su elaboración forma parte de las consignas de trabajo presentadas a sus alumnas.

En este trabajo de investigación no me ocupé de indagar acerca del uso del libro de texto en las clases de Geografía. De todos modos, algunos de los testimonios de las seis profesoras entrevistadas dan cuenta que ese material tiene un lugar en sus clases, su presencia o ausencia son decisiones que han tomado en función de algunas condiciones

materiales de las escuelas y de los alumnos. Área (1999) hace un interesante análisis acerca de la relación docente-libro de texto, plantea que los docentes, por su formación, por sus condiciones de trabajo y por la estructura y racionalidad del currículum tienden a una progresiva desprofesionalización -entendida como la pérdida de la capacidad de decisión y de control de sus tareas - por lo cual y ante el exceso de demandas, recurren a materiales que les resuelvan alguna parte importante de sus tareas y ese material por el momento, es el libro de texto. Esta dependencia puede ser un síntoma de descalificación profesional y un lastre frente a cualquier intento de innovación en la enseñanza. En definitiva, el problema no es la presencia o ausencia de este material en las aulas, sino en las consecuencias curriculares y de autonomía profesional del docente si el modelo de enseñanza se basa exclusivamente en el libro de texto.

Las seis profesoras dieron testimonio que no entran en la caracterización hecha por Área, si bien la existencia de materiales en las escuelas y en sus clases forman parte de sus preocupaciones, sus relatos muestran el empeño puesto en renovar los recursos que suelen usar en la enseñanza de la Geografía. Y en esta búsqueda, pareciera que contar con un material ya organizado y desde otra concepción del docente y de su tarea, facilita la planificación y predispone a pensar otras estrategias para plantear la enseñanza.

9.2. La selección del material curricular: criterios e intencionalidades

En el capítulo 4 describí el seminario interno y la dinámica del primer encuentro. En esa oportunidad los profesores asistentes se pusieron en contacto con los tres materiales elaborados en la DC – *Problemáticas ambientales a diferentes escalas, Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos y Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*-. Yo había dejado varios ejemplares de cada uno de ellos sobre una mesa para que pudieran hojearlos, leerlos, manipularlos. Luego les dicté las siguientes cuatro consignas y les di un tiempo razonable para que pudieran responderlas por escrito:

1. *Elegir uno de los materiales que encuentran en la mesa.*
2. *Hacer un relato de los criterios que orientaron su elección.*
3. *Definir un contenido para planificar una propuesta de enseñanza. Justificar la respuesta.*
4. *Definir para qué año del Nivel Medio o del Nivel Terciario van a planificar la enseñanza. Justificar la respuesta.*

Los relatos escritos por las cinco profesoras seleccionadas¹⁰³, la desgrabación del primer encuentro y las entrevistas, son las fuentes de información fundamentales para conocer los criterios puestos en juego para elegir el material con el cual debían planificar una propuesta de enseñanza.

Todos los profesores asistentes al primer encuentro del seminario se acercaron a la mesa, hojearon los materiales, los que ya se conocían por compartir escuelas u otras instancias de actualización, hacían comentarios entre ellos; algunos intercambiaban los materiales, las láminas y las fotos que contienen. *Elena* y *Silvia* comentaron que querían elegir el mismo material y utilizarlo en diferentes niveles educativos, *Elena* en el instituto terciario y *Silvia* en la escuela. Fueron las únicas que plantearon un trabajo en equipo.

Durante el tiempo otorgado para la selección del material curricular, junto con mi colaboradora recorriamos el salón tratando de escuchar y recuperar las expresiones de los docentes mientras elegían uno de ellos. En ese momento se escuchaban frases como: *“Elijo el de rural por los estereotipos que observo en la escuela”*. *“Me gusta el de las pasteras porque tiene muchos recursos”* mostrando las láminas a sus compañeros, y un colega le respondía: *“El de rural también tiene muchos recursos, encima trata conceptos que no conozco.”* Otra profesora con gesto de estar indecisa, dijo: *“Para enseñar temas rurales no tengo ningún material. ¡No sé qué elegir!”* Algunos docentes se me acercaron preguntando si sólo podían elegir uno porque todos les servían para diferentes años y diversidad de contenidos. Les pedí que cumplieran con las consignas y que se quedaran tranquilos ya que les iba a prestar los dos restantes para que pudieran fotocopiarlos.

Una vez terminado el tiempo asignado para dicha tarea, les pedí que entregaran sus relatos y compartieran con sus colegas los criterios a partir de los cuales habían seleccionado el material curricular. A continuación expongo lo que las cinco profesoras seleccionadas han escrito en sus relatos y ampliado en el momento de tomarles las entrevistas. También incluyo en este apartado, las expresiones de la profesora de capital cuando le tomé la entrevista en su casa.

Ana eligió el material *Relaciones entre estados: el caso de las pasteras de Fray Bentos* porque muchos de los contenidos que aborda están presentes en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires para el 5º año del Nivel Medio¹⁰⁴, por ejemplo: actores sociales,

¹⁰³ La profesora que trabaja en una escuela de la CABA recibió los tres materiales publicados hasta el momento y los utilizó de diversas maneras.

¹⁰⁴ En la provincia de Buenos Aires la Escuela Secundaria es obligatoria y consta de 6 años, conformada por un Ciclo Básico y un Ciclo Superior. En la CABA la Escuela Secundaria es obligatoria y consta de 5 años.

relaciones de poder y dependencia, relaciones entre estados.

En la entrevista, explicó de manera más clara las razones por las cuales había optado por dicho material.

“Yo había decidido enseñar minería a cielo abierto y el material de las pasteras referido al uso del recurso forestal era de los tres, el que más se acercaba. Usé lo mismo pero aplicado a la minería. Busqué imágenes satelitales, fotografías aéreas (...) traspolé a minería lo que traía el material de las pasteras. También tomé como referencia los testimonios ya que en esos días en el Congreso de la Nación se había tratado la Ley de Glaciares, también me sirvió para ver el papel del Estado.”

Por su parte, *Elena* eligió el material *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales* y escribió:

“Considero que existe una fuerte necesidad de reconceptualizar lo urbano y lo rural. Se sigue enseñando estos temas desde imágenes congeladas en el tiempo, la ciudad y el campo remiten siempre a la región pampeana, al modelo agroexportador del siglo XIX y XX y no se consideran por ejemplo contenidos tales como: el proyecto político hegemónico, la fragmentación urbana, las formas de apropiación de la naturaleza, la nueva organización territorial”.

El día que le tomé la entrevista, *Elena* amplió su relato:

“Como profesora de Terciarios es una responsabilidad ineludible estar actualizada en las nuevas conceptualizaciones y del tema de las neoruralidades yo no sabía nada. Además, esos nuevos fenómenos están próximos a nosotros, pasamos todos los días por el country Los Pingüinos.”

Como ya lo habían planteado al momento de seleccionar el material, *Silvia* al igual que *Elena* eligió *Viejos y nuevos conceptos para el abordaje de los espacios rurales* porque según su relato escrito:

“Es superador de ciertos estereotipos presentes en la enseñanza de la Geografía; los conceptos que desarrolla son relevantes para el tratamiento de los espacios geográficos, además, son temas difíciles de tratar, especialmente en los primeros

años del Nivel Medio.”

También en la entrevista, *Silvia* completó su relato:

“Con Elena nos pareció importante saber sobre estas nuevas conceptualizaciones. Los textos que trae el material los leímos primero para nosotras, para saber el tema, luego hicimos adaptaciones para las chicas del magisterio.”

Al momento de iniciar el seminario *Marta* estaba embarazada y su beba iba a nacer en el mes de julio, por lo tanto, su situación personal influyó en las decisiones que fue tomando a lo largo del seminario. Ella eligió trabajar con el material *Relaciones entre estados: el caso de las pasteras de Fray Bentos*. Las razones por las cuales lo eligió fueron las siguientes:

“Me interesa organizar una propuesta de enseñanza a escala nacional, además, el material cuenta con mapas temáticos que suelen interesar a los estudiantes y ayudan a comprender el tema.”

Sin dudas, la entrevista es la fuente más importante, las profesoras se expresaron y ampliaron sus relatos escritos generalmente de manera muy escueta. Sobre los criterios de elección del material, *Marta* fue muy clara:

“Elegí el tema de las pasteras porque lo conocía bien y me gustaba, me iba a facilitar hacer esta experiencia. Para innovar hay que conocer el tema o bien tener tiempo para actualizarse. En este momento, yo no podría. Creo que manejar el tema permite pensar otra forma de enseñanza. El material de rural me interesaba mucho pero iba a necesitar tiempo para profundizar el tema y manejar bien los conceptos, y hacer las cosas más o menos con coherencia.”

Ruth fue la única profesora que eligió el material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* y en su relato pude leer: *“Como ya hice la planificación para 4º año y los temas del material están en el Diseño Curricular a mi me sirve. Además, me va a permitir actualizarme.”* Y en la entrevista amplió: *“Elegí este material porque me pareció ideal para uno de los temas ya planificados: el recurso agua. Pensé que ahí seguro iba a conseguir los recursos didácticos que necesitaba.”*

Por último, *María* – la profesora de la escuela porteña que recibió los tres materiales-, el día de la entrevista explicitó qué elementos y aspectos le interesaban más de cada material. En relación con el que trata sobre temáticas rurales expresó:

“El día que vos y Mónica presentaron este material en la reunión y utilizaron el concepto de neoruralidades, yo lo desconocía por completo. Eso fue lo que más me interesó, actualizarme en un contenido.”

Sobre el material de las “pasteras” respondió que había utilizado todos los recursos: los mapas, el video, las láminas y afirmó *“Incorporé en las clases todos los recursos que fueran visuales.”* También consultó el material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* y en este caso, su testimonio es bien interesante: *“Cuando lo leí pensé, están trabajando en la misma línea que trabajo yo. Éste me sirvió para confirmar lo que estoy haciendo, estoy bien ubicada, pensé.”*

A modo de cierre de este apartado y para sistematizar las respuestas de las cinco profesoras, observo que los criterios que orientaron sus decisiones para la elección de uno de los tres materiales ofrecidos para la planificación de una propuesta didáctica, tienen cierta similitud con aquellos puestos en juego por las profesoras que participaron en mi Trabajo de Investigación (Zenobi, 2009) y otros propios de estas docentes. Ellos son:

- Algunos contenidos del material elegido están presentes en el Diseño Curricular de la jurisdicción.
- Los utilizan como modelo para organizar su propia secuencia de enseñanza.
- Posibilitan su actualización disciplinar y didáctica en algunas temáticas.
- El material elegido aporta recursos didácticos novedosos.

Ya sabemos qué material eligió cada una de las profesoras y las razones de su elección, en el apartado siguiente voy a centrar mi presentación en las prácticas de enseñanza planificadas a partir de los nuevos materiales curriculares e implementadas por las cinco profesoras de Geografía que participaron del seminario y también las que realizó la profesora de la escuela porteña y que fueron relatadas durante la entrevista. Las fuentes de información que utilizo son: las relatorías de los encuentros del seminario, las entrevistas y las producciones presentadas y entregadas en los meses en que se desarrolló el seminario.

9.3. Las prácticas de enseñanza a partir del uso de los nuevos materiales

Al finalizar el primer encuentro del seminario formulé las consignas de trabajo que los participantes debían resolver para el segundo encuentro, ellas fueron:

1. *Seleccionar los contenidos que van a enseñar a partir del material elegido y organizarlos de alguna manera (esquema, eje temático, estudio de caso, etc.)*
2. *Formular los objetivos de aprendizaje. (¿Qué quiero que los estudiantes aprendan?)*
3. *Volcar las consignas anteriores en un papel afiche.¹⁰⁵*

Considero importante puntualizar que cuando hablo de prácticas derivadas de los nuevos materiales hago referencia a multiplicidad de alternativas: secuencias de enseñanza, actividades, formas de organizar la planificación, de presentar los temas, entre otras. No apunto a observar si los materiales han sido utilizados tal cual fueron producidos y editados en la DC, sino de qué manera algunas de las temáticas, los recursos que contienen, las recomendaciones para el aula, las propuestas de evaluación, activaron el pensamiento de las profesoras promoviendo la revisión de sus prácticas habituales o bien estimulándolas a formular nuevas propuestas de enseñanza de los contenidos que desarrollan los materiales u otros, adecuándolos a sus intencionalidades educativas y a las condiciones de la realidad de sus aulas.

Ya vimos en apartados anteriores que las profesoras pusieron en juego diversos criterios para elegir el material a partir del cual planificaron una propuesta de enseñanza. También, conocemos los contextos escolares y las características de los alumnos donde la implementaron. Quedó planteado en el marco teórico de esta investigación, que los docentes cuando toman decisiones didácticas, de manera consciente o no, recorren un proceso en el cual revisan sus saberes, rutinas, experiencias, sus ideas sobre el interés y el aburrimiento de sus alumnos, sobre los aprendizajes y las mejores formas de favorecerlas, la función de la escuela y también, las finalidades de la Geografía escolar. A la vez, activan cuestiones relacionadas con su identidad profesional, con sus trayectorias y con sus subjetividades, el placer, el desagrado, la frustración y el optimismo.

¹⁰⁵ El recurso del papel afiche es útil para que todos los asistentes puedan leer, compartir y opinar sobre las producciones de sus compañeros. Otra alternativa puede ser que se presente la propuesta educativa a través de un power point, pero esta modalidad implica más trabajo para los docentes y por la falta de costumbre, podría llegar a obstaculizar su participación o el cumplimiento de la tarea.

La producción de estos nuevos materiales se enmarcó, como ya dijimos, en un proceso de renovación curricular, la Geografía que desde hace casi dos décadas se está impulsando en las escuelas es muy distinta a la que estudiaron algunas de las profesoras entrevistadas, ya sea en sus etapas escolares como en las instituciones de formación. Algunos de los testimonios dan cuenta de estos cambios.

- *Las finalidades de la Geografía escolar*

En el guión de las entrevistas me pareció oportuno y enriquecedor para el análisis de las prácticas, incluir una pregunta que apunte a indagar en torno a las finalidades que cada una de las profesoras reconoce a la Geografía escolar en la actualidad, ya que como plantea Blanchard Laville (1996) para los profesores de la escuela secundaria, los cimientos de cómo presentan el conocimiento en el espacio de la clase, se deben buscar en el momento que eligieron la materia a enseñar. También Pagés (1997) sistematiza las investigaciones sobre las concepciones de las ciencias sociales de los profesores y sintetiza que según Thornton, 1991 a y Evans, 1993, el pensamiento de los docentes sobre la disciplina que enseñan, en este caso Geografía, determina en gran medida las decisiones que asumen sobre el curriculum y la enseñanza; se manifiesta en la selección del contenido y en los métodos de enseñanza utilizados en sus clases.

Indagadas sobre las finalidades de la Geografía en la escuela, las profesoras respondieron:

María: “La Geografía permite comprender la realidad desde diferentes puntos de vista: social, económico, político. Nos ayuda a situarnos en la dimensión global y también local. Creo que brinda conocimientos relevantes.”

Ana: “La Geografía da una visión global y general de las problemáticas que hoy tienen que ver con todos nosotros, desde distintos aspectos. También permite ver la complejidad de la realidad, que las cosas no son por una sola causa ni producen una sola consecuencia.”

Elena: “El espacio muestra la historia de las personas, la Geografía puede enseñarle a un chico a comprender por qué se transforma el espacio, que no es algo mágico, que viene de un proceso. Esto es lo que yo veo de atrapante.”

Silvia: “La Geografía es útil para poder entender la realidad, para poder desentrañarla, ver lo que hay detrás de lo visible.”

Marta: “La Geografía tiene la potencialidad de poder explicar problemas de la sociedad y las cosas que los chicos viven. La Geografía tiene una distancia cultural menor con los chicos, no es lo mismo que las Matemáticas. La Geografía tiene una puerta para motivar que no tienen otras materias.”

Ruth: “La Geografía es conocimiento general que nos sirve a diario en los mínimos detalles; podemos ir de vacaciones y el mapa, por ejemplo, nos sirve para saber llegar a un lugar”.

De los testimonios de las primeras cinco profesoras se pueden extraer las siguientes conclusiones: por un lado, se observa la importancia que otorgan a la realidad social y a las problemáticas de la actualidad como objetos de enseñanza. Las docentes ponen énfasis en su comprensión y explicación, les interesa enseñar lo que sucede y por qué sucede. Las expresiones de las cinco docentes están en concordancia con las finalidades que algunos autores que se ocupan de investigar en torno a la enseñanza de la Geografía plantearon en los últimos años, por ejemplo, Mérenne-Schoumaker (2007), Cavalcanti (2003) o, desde hace ya más tiempo, Benejam (1996) y Fien (1992).

Mérenne-Schoumaker (2007:631) propone como una de las finalidades *“Entender y explicar las reglas de funcionamiento de los diferentes territorios, de las sociedades humanas en el seno de esos espacios: el entorno ecológico, la organización social, el peso de las culturas, entender y explicar las dinámicas y los cambios.”* Cavalcanti (2003:23) sostiene que *“La enseñanza de la Geografía debe propiciar en el alumnado la comprensión del espacio geográfico en sus materializaciones y contradicciones. Y debe enseñar o más bien hacer que el alumno descubra el mundo en que vivimos, con especial atención en la globalización y en las escalas local y nacional. Y con anterioridad, Benejam (1996:10) definió que “La Didáctica de la Geografía (...) ha sumado a sus objetivos de informar y ayudar a la comprensión del territorio, la necesidad ineludible de llegar a la argumentación o valoración de los hechos, los fenómenos y sus relaciones.”* Claramente los testimonios de *María y Marta* retoman la perspectiva de estas autoras.

Por último Fien (1992:75) plantea que la Geografía escolar tiene que ser *“...un medio socialmente crítico que ayude a los alumnos a vivir sus vidas de una manera feliz y plena y a aprender a cooperar con otros en la construcción de un mundo más justo y feliz y además, ir encontrando respuesta a una serie de cuestiones y problemas de carácter geográfico con que nos vamos encontrando a medida que actuamos como receptores de información, entes sociales, usuarios de servicios de ocio, productores, consumidores y*

ciudadanos.” También, la perspectiva de este autor se puede reconocer en las expresiones de las profesoras. En síntesis, conocer y explicar las problemáticas del mundo actual son las finalidades centrales de la inclusión de la Geografía en la escuela de estos tiempos.

Por su parte, *Ruth* y coincidiendo con Fien (1992) plantea que el conocimiento geográfico es un conocimiento práctico y útil para la vida cotidiana. Si bien podemos reconocer algún punto de contacto con las respuestas brindadas por sus colegas, esta profesora hace foco en una finalidad que también Laurin (1999)¹⁰⁶ identifica en algunos profesores, el creer que la Geografía aporta a la cultura general de los estudiantes. La acumulación y memorización de datos como por ejemplo: los nombres y la localización de las capitales de provincias y de países, de las montañas más altas, de los ríos más largos, las principales producciones regionales, entre otros, forman parte de las tradiciones de la disciplina escolar en mi país, y que aún perviven en el imaginario de algunos docentes y de los padres de los estudiantes. Conocer y recordar datos e información de una gran variedad temática se lo suele asociar con una buena cultura general, y para algunas personas, la Geografía escolar colabora con ese propósito.¹⁰⁷

Otro aspecto que diferencia a *Ruth* de sus colegas es el haber mencionado al mapa en su testimonio – protagonista de la Geografía escolar por décadas para “*localizar todo lo que esté sobre la Tierra*”¹⁰⁸-, creo entender que además de utilizarlo para localizar, también lo concibe como una fuente de información que a partir de su lectura permite resolver una incógnita o una situación problemática de la vida cotidiana. Esta última manera de concebir la cartografía es aún poco frecuente en las clases de la disciplina.

Una vez caracterizados los contextos donde las profesoras implementaron sus propuestas de enseñanza, presentadas sus perspectivas en torno a las finalidades de la disciplina en la escuela y expuestos los criterios que guiaron la elección del material curricular, a continuación voy a desarrollar las prácticas elaboradas a lo largo de los encuentros del seminario por las cinco profesoras y las que *María* implementó en la escuela porteña y que relató en la entrevista.

¹⁰⁶ “La construcción de la Geografía escolar: el docente y la selección de contenidos de enseñanza”. En: *Cahiers de Géographie du Québec*. Vol. 43, N° 120, décembre 1999. Págs. 451-470. Traducido del original en francés por A. Villa para uso interno del Seminario de Investigación Geográfica en Práctica Docente. Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

¹⁰⁷ Durante muchos años, estudiantes de escuelas secundarias participaron de programas de entretenimientos para ganar lo que aquí se denomina “viajes de egresados”. En estos programas les hacían preguntas vinculadas con temáticas escolares, las correspondientes a Geografía abonaban la concepción de la ciencia que aportaba a la cultura general.

¹⁰⁸ Testimonio de una docente en una escuela de la CABA.

Las relatorías de los encuentros, las entrevistas y las producciones entregadas por algunas profesoras son las fuentes de información que me permiten “reconstruir” las prácticas de enseñanza de las seis profesoras. Entiendo que mi presentación de las prácticas docentes no da cuenta de lo que efectivamente sucedió en las clases de cada una de las profesoras, sino más bien y utilizando sus testimonios de manera fidedigna, procuro conocer de qué modo ellas las vivieron, interpretaron y reconstruyeron y a la vez, convirtieron en relatos comunicables.

ANA

Esta profesora planificó su propuesta para 5º año de la Escuela Secundaria y el material seleccionado fue *Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*.

Ana participó en los primeros encuentros del seminario, luego por problemas de salud dejó de asistir. Hacia fin de año se comunicó conmigo con el objetivo de compartir cómo había implementado la propuesta educativa planificada a partir del material de las pasteras. Yo le pregunté si aceptaba que su relato formara parte de una entrevista que quería tomarle, aceptó la invitación y acordamos un día de encuentro en la universidad. La profesora relató su experiencia con mucho entusiasmo, comenzó diciendo: “*La propuesta que ustedes plantearon en el recusero de las pasteras yo la traspolé a minería, ime sentí como pez en el agua!*” Contó que la misma secuencia de enseñanza la había implementado en dos cursos de 5º año y que los resultados habían sido diferentes.

De acuerdo al Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires, en 5º año del Nivel Medio, el tratamiento de los contenidos debe hacerse a escala Argentina. Para planificar su propuesta educativa, la profesora seleccionó del Diseño los siguientes: recursos naturales, uso de los recursos, desarrollo sustentable, el papel del Estado, el neoliberalismo, modelos económicos y de Estado en Argentina, protesta social.

Frente a la pregunta de cómo había organizado la secuencia Ana relató:

“Le dí al tema una perspectiva histórica, empecé con el modelo agroexportador, el Estado de bienestar (...) A partir del tema de la minería a cielo abierto me dí el gusto de articular varios contenidos, de diferentes unidades del programa, como

proponen en el recusero.”

En relación con los recursos didácticos, la profesora manifestó que no utilizó ninguno de los que se incluyen en el material de la DC, pero que sin embargo, su selección la había realizado guiándose en aquellos que las autoras habíamos incluido en el material de las pasteras. *“Utilicé videos de La Liga¹⁰⁹, el documental “Oro Impuro” de Pino Solanas y muchos otros materiales.”*

Al indagar en torno a cómo había desarrollado la propuesta de enseñanza, a Ana le pareció interesante compartir conmigo la siguiente consigna de trabajo:

“Dividí el curso en dos grupos, cada uno debía elaborar un power point sobre la minería a cielo abierto adoptando una posición frente al tema, a favor o en contra. Tenían que utilizar las fuentes de información que yo les había aportado y buscar otras nuevas en Internet. Luego, esa producción iba a ser presentada y compartida con la totalidad del curso.”

Del relato de Ana surge que un grupo hizo una presentación adoptando una posición muy crítica frente a este tipo de explotaciones mineras, mientras que el otro grupo se basó en la página oficial de una multinacional minera y asumió la posición de la empresa. Los alumnos del segundo grupo fueron criticados por sus compañeros y consultaron a la docente si debían hacer el trabajo otra vez, ya que suponían que lo habían hecho mal. Frente a esta situación Ana tomó una decisión muy acertada desde mi punto de vista, les dijo: *“No lo tienen que hacer de nuevo, simplemente cuando hagamos el debate escuchen otras voces, por ejemplo, lo que dice la Ley de Minería, la Cámara Argentina de Minería...”*

La propuesta de Ana retomó algunas de las orientaciones del material y del Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires: centralmente trabajar a partir del *estudio de caso* como estrategia didáctica priorizada para la selección y organización de contenidos, la utilización de *diversas fuentes de información*, el trabajo con el concepto de *actores sociales* y el uso de *las computadoras y sus programas* para propiciar la incorporación de las nuevas tecnologías en las aulas.

¹⁰⁹ La Liga fue un programa de investigación periodística de la televisión argentina que solía abordar temas de contenido social, ecológico, político, económico e investigativo, a través de una mirada joven, ágil y sin censura. Muchos docentes han grabado por años estos programas y luego los utilizaron en sus clases. En el material sobre las pasteras también se incluye un programa de La Liga que abordó el tema de las plantas de celulosa tanto en Argentina como en Uruguay.

ELENA

Esta profesora planificó su propuesta para 2º año del Profesorado para la Educación Primaria en la asignatura Didáctica de las ciencias sociales y el material elegido fue *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*.

La participación de *Elena* en el seminario fue permanente y con un fuerte compromiso con la tarea. Tuvo un papel activo tanto en la presentación de sus propias producciones como también, en sus intervenciones para opinar y sugerir sobre los trabajos de sus colegas. Si bien ella puso en práctica el material en el Nivel Terciario, demostró mucha experiencia en el Nivel Medio y sus aportes fueron siempre bien recibidos por el resto de las profesoras.

Elena utilizó el material para enseñar los siguientes contenidos: espacio rural, paisaje, organización del territorio, circuitos productivos, economía doméstica y modo de producción capitalista.

La secuencia de enseñanza que elaboró comenzó con una indagación de saberes e ideas previas de sus alumnas, la profesora dijo: *“Nos parecía importante que primero supiéramos qué imágenes mentales tenían las futuras maestras en torno al espacio rural...”* La consigna de trabajo comenzó con una pregunta: *“¿El espacio rural o los espacios rurales?”* Las alumnas tenían que indagar a personas que conocieran y pedirles que respondan esa pregunta. Luego, en la clase siguiente en papeles afiche las alumnas tenían que dibujar qué entendían ellas por espacio rural. Sobre los dibujos *Elena* comentó: *“Se los ve muy infantiles y muy estereotipados, similares a los que dibujan los chicos a los 6 años.”*

A partir de los dibujos y de una puesta en común en el curso, *Elena* sistematizó de la siguiente manera las conclusiones de sus alumnas:

“Para un grupo, los espacios rurales son lugares tranquilos con mucho verde, hectáreas sembradas, casas bajas y aisladas. Los ubican en Marcos Paz, Las Heras, San Luis y Córdoba.¹¹⁰ Para otro grupo, los espacios rurales son muchos y varían según las actividades, su ubicación geográfica, estilos de vida, clima y

¹¹⁰ Los primeros dos lugares son municipios de la zona oeste de la provincia de Buenos Aires, relativamente próximos a donde viven las futuras maestras. Los otros dos lugares son provincias de la región centro de la Argentina.

riquezas naturales. Y un tercer grupo, dibujó una típica plantación, un gaucho, un silo y una avioneta que fumiga. Una de las alumnas señaló que el gaucho no es el dueño del campo, sólo lo cuida.”

De los trabajos de sus alumnas, *Elena* concluyó que se combinan ciertos estereotipos pampeanos con algunos cambios recientes en las zonas rurales, especialmente las que se encuentran no muy lejos del Conurbano Bonaerense. Y señaló:

“Tuvimos un dilema porque hay chicos que tienen huertas familiares en una ciudad y a su vez, en el campo se tiene acceso a la tecnología. Parecería que la ciudad quita espacio a lo rural aunque aún se mantienen ciertas costumbres de campo. En síntesis, cuando hablamos de los espacios rurales, hablamos de campo, de huerta y de gallinero en el Conurbano.”

En las clases siguientes entregó textos extraídos del material curricular – textos de García Ramón (1995), Claudia Barros (1999), Piñeiro (2000)¹¹¹- para que puedan estudiar y apropiarse de las nuevas conceptualizaciones en relación con las actividades de los espacios rurales. Luego de la lectura bibliográfica *Elena* propuso una actividad que a mi entender es relevante para las futuras docentes, la articulación de contenidos disciplinares y didácticos.

“Después de la lectura de los textos, trabajamos el concepto de neoruralidad revisando las propuestas editoriales y vieron que en los libros de texto aún prevalecen imágenes del campo pampeano. Con esta actividad, también incluí como contenido el análisis de los libros de texto.”

Al cerrar la pregunta, la profesora sintetiza claramente su secuencia de enseñanza:

“La propuesta de enseñanza pretendía que las futuras maestras construyeran un marco teórico para enseñar este tema. Tenían que adoptar un modelo explicativo, y definir para qué se enseña un contenido (...) Después, tenían que seleccionar los contenidos a enseñar y relacionarlos con el Diseño Curricular para el nivel y además, elaborar sus propios recursos didácticos”.

Los materiales curriculares, como ya mencioné, fueron pensados para el Nivel Medio, la

¹¹¹ La selección de textos y la cita bibliográfica completa se encuentra en el material *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*. Anexo 1.

experiencia de *Elena* mostró que también pueden ser usados para la formación docente; también *María* en la entrevista contó su experiencia en el mismo nivel: “*Llevé el material sobre Problemáticas ambientales al instituto para que lo vean como material didáctico, porque se vincula con la materia que dicto.*” Me parece importante puntualizar que siempre queda en manos de quien organiza la propuesta educativa adecuarlo a sus objetivos de formación. *Elena* buscó la relación del material con los contenidos del Diseño Curricular del Nivel Primario y la articulación entre contenidos disciplinares – los espacios rurales –, y los contenidos didácticos propios de la formación docente – marcos de referencia de los estudiantes, análisis de los libros de texto, producción de recursos didácticos-, y *María* lo utilizó para ejemplificar un posible procesamiento didáctico de los contenidos que ella desarrollaba.

SILVIA

Esta profesora planificó su propuesta para 2º año de la Escuela Secundaria Básica y el material elegido fue *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*.

Durante el seminario, en la presentación de su propuesta educativa, *Silvia* aclaró que si bien había planificado para 2º año de la ESB¹¹² y de acuerdo al Diseño Curricular corresponde enseñar América, ella había decidido realizar algunas modificaciones y puntualizó “...no estoy muy de acuerdo con la escala del Diseño, voy a enseñar los espacios rurales pero voy a empezar por Argentina que es lo conocido por los chicos, luego pasaré a América o al mundo.”

Silvia estuvo ausente en algunos encuentros porque se tuvo que preparar para concursar un cargo de dirección en una de las escuelas donde trabaja. En los encuentros que participó compartió el relato de la propuesta que junto con *Elena* había planificado.

El día que acordamos realizar la entrevista, *Silvia* relató de qué modo había desarrollado el tema y utilizado el material sobre espacios rurales en la escuela media:

¹¹² 2º año de la Escuela Secundaria Básica (ESB) En este año suelen cursar alumnos que tienen entre 14 y 15 años de edad.

“Lo utilicé en cuatro cursos de 2º año, cada uno tiene su particularidad y uno va haciendo modificaciones siempre. El video de la ruta 40¹⁴³ lo utilicé en todos, fue el gran disparador. La película recorre toda la ruta 40 y da un pantallazo de las distintas realidades y problemáticas sociales que existen en nuestro país (...) la cuestión de la desigualdad aparece mucho.”

Silvia había señalado que utiliza videos y precisamente el video sobre la ruta 40 no está en el material de la DC, al preguntarle puntualmente acerca de qué recursos de dicho material había seleccionado respondió:

“Los materiales los utilicé para la conceptualización, por ejemplo, las imágenes de las familias campesinas. En Historia les enseñan que los sistemas de producción fueron modificándose de uno más primitivo a otro más evolucionado pero no les enseñan la coexistencia de los distintos sistemas y en el material de ustedes esa idea se trabaja mucho y se valoriza mucho, en otros materiales las producciones campesinas están desvalorizadas, entonces hay que cambiar ciertas ideas...”

Me interesó indagar algo más en el tipo de consignas que Silvia había formulado para que sus estudiantes trabajen con los recursos didácticos aportados, su respuesta es la que sigue:

“Yo voy cambiando las consignas porque los chicos se aburren, siempre preguntan para qué me va a servir, entonces la consigna tiene que estar cargada del para qué, tiene que estar cerca de la realidad (...) Estos chicos están entre ir a la escuela o ir a trabajar. Leyendo el material curricular sobre espacios rurales pude ver que no sólo me brinda recursos variados sino también consignas variadas para trabajar con los chicos, el tipo de formulación que ustedes proponen es más que una guía de preguntas...”

De los relatos y testimonios de esta profesora puedo reconocer una gran preocupación por mostrar y demostrar a sus alumnos la importancia de la Geografía, por buscar recursos didácticos que los atraiga y les permita aprender de una manera más sencilla y que

¹⁴³ La Ruta Nacional 40 es una carretera argentina cuyo recorrido se extiende desde Cabo Vírgenes, Santa Cruz hasta el límite con Bolivia en la ciudad de La Quiaca, provincia de Jujuy. Esta ruta corre paralela a la Cordillera de los Andes, es la más larga del país, atravesándolo de sur a norte, y recorre varias de las regiones turísticas y los atractivos más importantes del territorio. Recorre 5224 km: comienza a nivel del mar, atraviesa 20 parques nacionales, 18 importantes ríos, conecta 27 pasos cordilleranos y trepa a 5000 msnm en el Abra del Acay en Salta.

compense sus dificultades lectoras. Sin embargo, intuyo que no ofrece a sus alumnos una secuencia de actividades que les permita adquirir nuevos aprendizajes ni que revierta sus dificultades de lectura comprensiva y escritura. No pude ver actividades concretas ni consignas formuladas, de su relato se desprende una forma de enseñar muy “dialogada” y poco sistematizada, el tipo de trabajo que propone a los estudiantes se resuelve generalmente en forma oral y de manera grupal.

MARTA

Esta profesora planificó su propuesta para 3º año de la Escuela Secundaria Básica y el material seleccionado fue *Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*.

Marta fue la primera profesora que implementó su secuencia didáctica porque como ya mencioné, estaba próxima a tener su primera hija. En cada encuentro del seminario asistió con las consignas resueltas y se mostró muy interesada en compartir con el grupo cómo había organizado su propuesta, los criterios puestos en juego y las decisiones asumidas. En cuanto al tema elegido para trabajar en la escuela fue muy clara con los objetivos que se proponía:

“Me interesa que los chicos puedan comprender la complejidad de las problemáticas ambientales actuales a partir del caso de las pasteras, que identifiquen los distintos intereses y responsabilidades de los actores sociales y que comprendan las implicancias de los procesos globales, regionales y locales en el desarrollo de un problema.”

En el papel afiche - tal como lo había solicitado para que todos pudiéramos ver la propuesta y opinar – *Marta* presentó los contenidos a enseñar y relató lo siguiente:

“El contenido paraquas de la unidad donde voy a usar el recusero es problemáticas ambientales y puntualmente me interesa trabajar los actores sociales, el rol del Estado, el tema de las racionalidades productivas y las múltiples escalas de análisis que atraviesan las problemáticas ambientales, el caso de las pasteras es muy apropiado. Vamos a trabajar grandes categorías de

análisis, ya empezamos con los casos de la minería y de la soja, ahora me interesa profundizar en esas categorías, sé que a partir de este material le voy a dedicar un poco más de tiempo.”

En los sucesivos encuentros *Marta* llevó sus afiche con las planificaciones parciales, en el cuarto encuentro llevó uno con la sistematización de todo lo que había planificado y enseñando a sus alumnos, las consignas planteadas y las actitudes y aprendizajes logrados. En cuanto a los recursos seleccionados del material, la docente respondió:

“Seleccioné la ficha técnica porque de esa manera podía dar cuenta del proceso, que no era un tema surgido en el año 2006 sino que viene de más atrás. Me interesaron también los mapas temáticos porque me parece que los entusiasma más y además porque no suelen usarse mucho en las escuelas, son novedosos y éstos son muy lindos. Usé la lámina 3 con las diferentes escalas de análisis y los actores sociales, la lámina 4 con las pasteras de Argentina, para mostrar lo que se trata de ocultar. Y el texto de Galeano porque permitía un espacio de reflexión y porque pensé que los chicos podían conocerlo (...) También utilicé la lámina con titulares de diarios...”

En relación con el mapa de los actores sociales, *Marta* contó que la consigna de trabajo fue la siguiente:

1. Observen el mapa y completen el siguiente cuadro:

Actor social	¿Cómo interviene en el conflicto?

2. Luego, respondan ¿A qué escala se puede analizar el conflicto? ¿Por qué?

Y su evaluación de la tarea fue:

“Todos los chicos pudieron reconocer la escala mundial de la problemática, sin embargo les costó reconocer la relación entre lo local y lo regional, con mi ayuda se pudieron dar cuenta. Igual todos se engancharon con el mapa.”

La tercera actividad debían resolverla con la ficha del caso, las consignas fueron las siguientes:

1. Completen el siguiente cuadro con los conflictos que se originan a partir de las siguientes tres acciones:

Monocultivo de eucaliptus	Instalación de las plantas de celulosa	Producción de pasta de celulosa

2. ¿Qué argumentos existen para rechazar la instalación y funcionamiento de las pasteras? ¿Cuáles existen para estar de acuerdo?
3. ¿Cuál es el rol del Estado uruguayo? Expliquen en qué acciones se demuestra su rol.

Marta contó que el cuadro no pudo completarse en la clase, entonces esa actividad quedó para resolver de manera domiciliaria. Los alumnos completaron el cuadro correctamente sin embargo, la consigna que indagaba acerca del rol del Estado uruguayo no pudieron responderla. En clase, con la explicación de la profesora concluyeron que el papel desempeñado era propio de un Estado neoliberal.

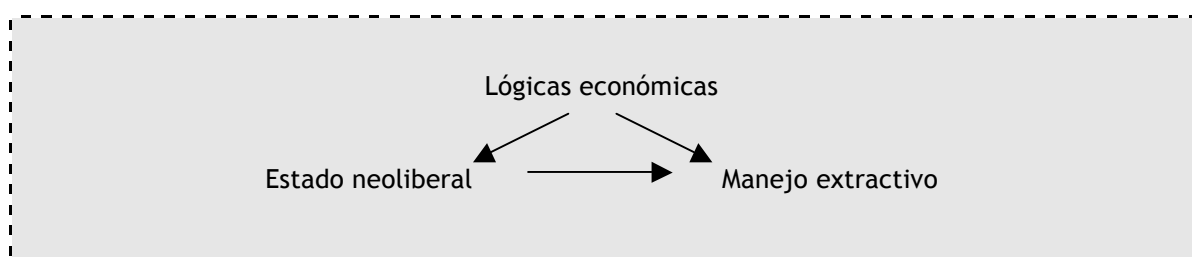
La entrevista la tomé cuando el seminario ya había terminado y *Marta* se había incorporado a la universidad. En el transcurso de los meses, la profesora había tomado cierta distancia de la propuesta educativa implementada y respondió las preguntas con una actitud reflexiva sobre las prácticas realizadas. Al querer profundizar sobre las formas de uso de los recursos elegidos, *Marta* amplió:

“Abrí el tema con la lámina de titulares que representaban diferentes enfoques sobre la problemática: el de los técnicos, de los asambleístas, los gobiernos (...) quería conocer qué sabían los chicos del tema. Justo en esos días se habían reunido Cristina Kirchner y Pepe Mujica¹¹⁴ para acordar el levantamiento del bloqueo del puente. Luego, para profundizar utilicé la ficha técnica, el mapa temático para trabajar los actores sociales y los recortes de diarios para tratar el rol del Estado. Todas las actividades tenían un recurso distinto, eso me permitió

¹¹⁴ José Mujica es el presidente de la República Oriental del Uruguay, en mi país se lo suele denominar “el Pepe Mujica”.

plantear el tema de otra manera. Por ejemplo, si no hubiera tenido el mapa temático, el concepto de actores sociales lo hubiera visto con un texto; el mapa los motivó más. Si no innovo los materiales tiendo a repetir la forma de enseñar.”

En relación al texto de Eduardo Galeano¹¹⁵, *Marta* recordó que su intención era utilizarlo para cerrar el tema y reflexionar sobre el caso de las pasteras, sin embargo, no logró que la actividad saliera como la había pensado, “...tuve que explicar por ejemplo, qué significa una lógica de producción, la expliqué en el pizarrón y luego los chicos reconocieron el concepto en el texto.” Cerraron el tema con la noción “lógicas del capital global” y completando el siguiente esquema:



En la anteúltima clase en la escuela, *Marta* hizo un cierre con los tres casos trabajados – la producción de soja, la minería a cielo abierto y la instalación de las pasteras-, fue a modo de repaso ya que en la clase siguiente iba a tomar la evaluación, luego comenzaría su licencia por maternidad.

En su testimonio se puede reconocer que para ella, existe una clara relación entre el recurso didáctico y las formas de enseñar, las actividades que se proponen y las consignas que se formulan. *Marta* dijo: “*Si no innovo los materiales tiendo a repetir la forma de enseñar.*” Pero esta relación no es posible trasladarla a todos los profesores, suelen verse propuestas educativas muy tradicionales a pesar de contar con recursos atractivos, novedosos y didácticamente muy potentes.

Entiendo que *Marta* quiso poner en juego todos los aprendizajes de su formación de grado y además, aprovechar una oportunidad para pensar la enseñanza de manera colaborativa. Desde mi perspectiva su propuesta estuvo didácticamente bien estructurada y fue coherente con los objetivos planteados a lo largo de todo el proceso –planificación, implementación y cierre -.

¹¹⁵ En el material *Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos*- Anexo 1 - se incluyó un extracto de las palabras pronunciadas por el escritor uruguayo en ocasión de la manifestación organizada el 27 de mayo de 2005 en Montevideo por el Grupo Guayubira contra la instalación de las pasteras sobre el río Uruguay.

RUTH

Esta profesora planificó su propuesta para 4º año de la Escuela Secundaria y utilizó el material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas*.

Ruth también tuvo problemas de salud y no pudo asistir a todos los encuentros del seminario, sin embargo logró definir y organizar la propuesta educativa de manera completa. El relato de su implementación lo realizó durante la entrevista tomada en la universidad una vez que se había recuperado.

Esta profesora asistió al segundo encuentro del seminario con la tarea resuelta y expuesta en un papel afiche tal como lo había planteado en el primer encuentro. De la relatoría se desprende que los contenidos a enseñar fueron: recursos naturales, el agua, la importancia de los acuíferos, la disponibilidad y distribución del agua, su consumo y contaminación. *Ruth* puntualizó que todos los contenidos están presentes en el Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires.

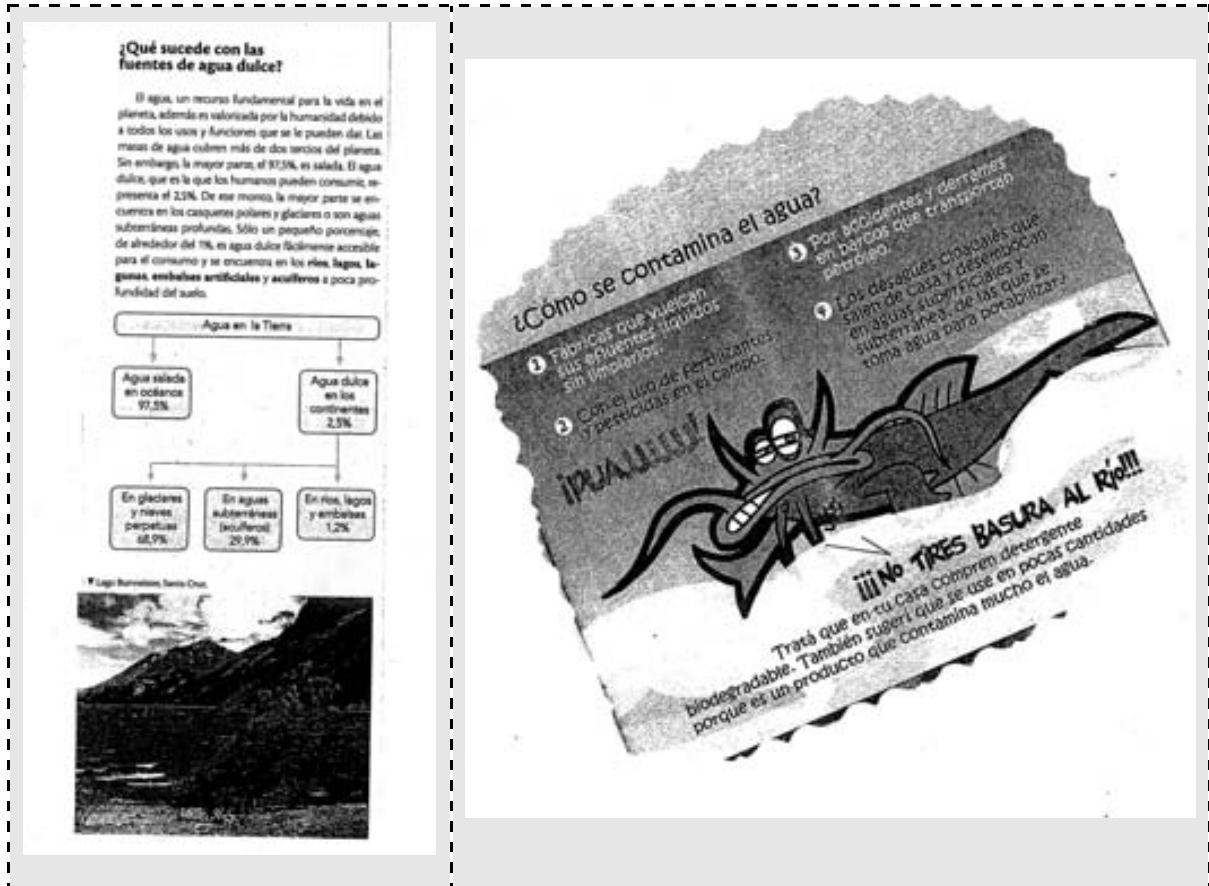
En el papel afiche hizo un listado de los recursos didácticos que iba a utilizar: el mapa del Acuífero Guaraní y un artículo periodístico extraídos del material curricular y unas tarjetas elaboradas por ella, acerca de ellas se explayó diciendo “...yo armo unas tarjetas, todas diferentes, con imágenes, fotos y dibujos para llamar la atención de los chicos. Tienen textos muy breves...”. Efectivamente, todas las tarjetas contienen información vinculada con la existencia, manejo, uso y contaminación del agua. La profesora hizo un verdadero trabajo de “collage” en cada una de ellas; seleccionó de diversas fuentes dibujos infantiles, caricaturas, textos breves, también gráficos y esquemas, los combinó en cada tarjeta para que todos los grupos recibieran variedad de textos para resolver las consignas formuladas.

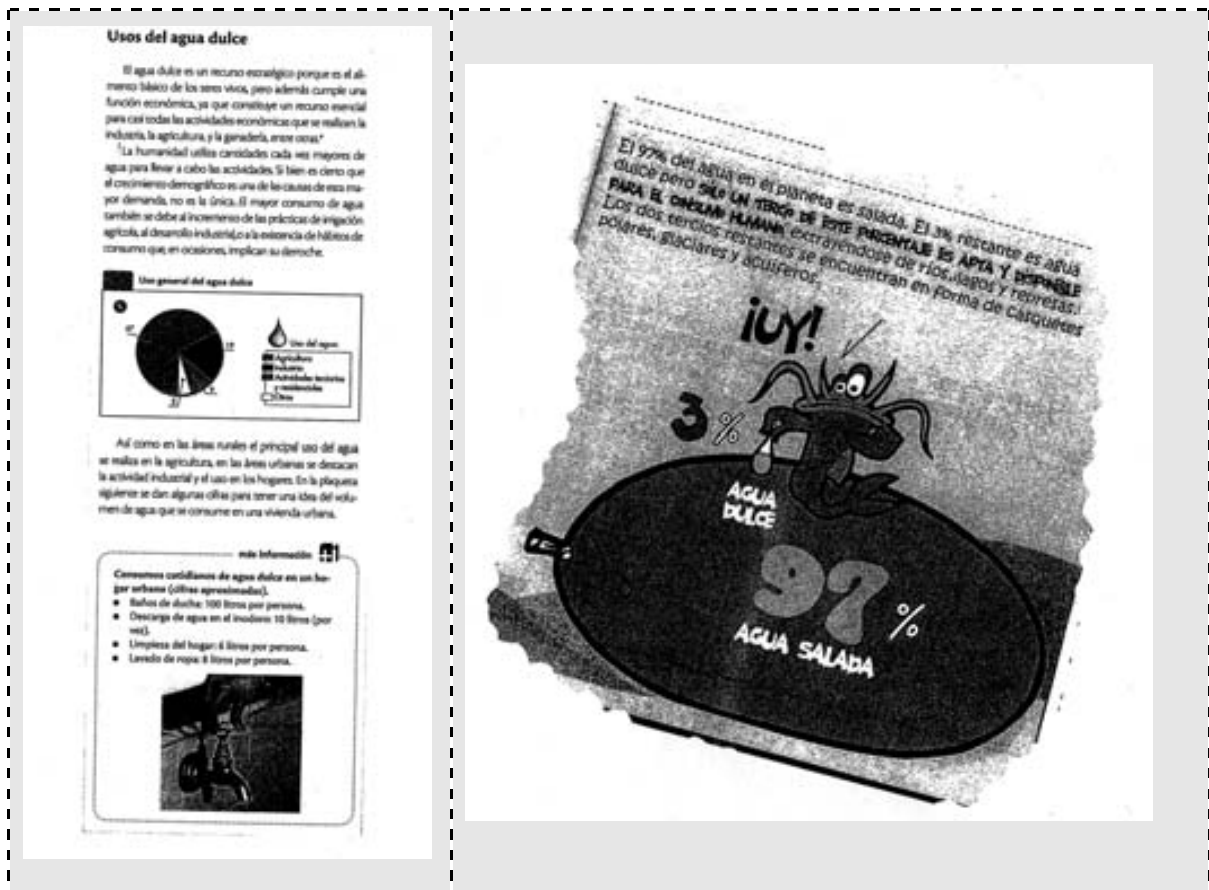
Me interesó indagar algo más acerca de las formas en que utilizó los recursos, y *Ruth* respondió:

“El mapa del acuífero Guaraní lo usé para el 2º momento y el artículo para el cierre. Para indagar conocimientos previos, si sabían lo que es un recurso renovable y otro no renovable, además de la conversación inicial como ya te dije, les repartí las tarjetas con información y dibujos, porque se puede aprender con

diversas fuentes, no solo con textos escritos.”

A continuación incluyo un par de tarjetas elaboradas por la profesora y que gentilmente me entregó.





Me interesó profundizar de qué manera *Ruth* había gestionado las tarjetas y qué tipo de trabajo había realizado, ella amplió:

“Había preparado tarjetas para todos los bancos, algunas se repetían (...) todas tratan sobre el agua pero son diferentes, algunas sobre la contaminación, sobre los usos, la disponibilidad y distribución, otras sobre las formas de cuidado, el agua salada y el agua dulce (...) A partir de preguntas que yo les iba formulando ellos respondían y armamos una red conceptual y después les dí un cuestionario para responder con las tarjetas. Cada grupo respondía con las tarjetas que tenían y aquellos que no las tenían las copiaban del pizarrón, yo iba escribiendo...”

La clase de *Ruth* continuó con una explicación y la realización de un esquema de un acuífero en el pizarrón; le interesó mostrar el área de recarga y de almacenamiento del agua. Y en relación con el Acuífero Guaraní señaló sus límites y los países que ocupa. Luego dictó unas preguntas para que los alumnos respondieran a partir de su explicación y de la lectura del artículo periodístico “El Acuífero. La gallina de los huevos de oro” y del mapa del Acuífero Guaraní.

1. Elaboren un texto que explique por qué el Acuífero Guaraní es un recurso estratégico y por qué es importante su conservación.
2. Expliquen con sus palabras la frase *“Es como haber servido en bandeja el tesoro y las gallinas de los huevos de oro”*.
3. Observen el mapa y respondan:
 - a. ¿Qué provincias argentinas abarca el área de almacenamiento y el área de recarga?
 - b. ¿Cuál es el país con mayor área de almacenamiento?

Una vez que la profesora presentó la planificación volcada en el afiche, le pregunté si estaba segura que iba a poder desarrollarla tal como la había organizado y su respuesta fue la siguiente:

“Creo que voy a poder llevar a cabo lo de las tarjetas, les va a llamar la atención. La reflexión respecto del uso del agua les va a gustar, creo que va a ser positiva. Creo que la propuesta está bien organizada y que el material es el adecuado. Los textos son sencillos.”

Al finalizar el encuentro, me quedé con ciertas incógnitas asociadas con la imposibilidad de ver todos los materiales que la profesora había mencionado. Además, me pareció difícil que los estudiantes pudieran reflexionar acerca de un recurso tan estratégico como el agua sin haber resuelto ninguna consigna que apuntara al reconocimiento del conflicto, de los actores sociales involucrados, individuales y colectivos, formas de uso y apropiación, por mencionar algunos contenidos.

Después del receso de invierno *Ruth* se comunicó conmigo para contarme que ya había implementado la propuesta educativa y que quería compartir la experiencia. Aproveché la oportunidad y le tomé la entrevista. Durante el relato de cómo llevó adelante la secuencia, la profesora se detuvo unos instantes para recordar lo sucedido en el aula y me contó que fue necesario hacer algunos cambios en relación con lo planificado:

“Tuve que hacer unos cambios, no sé si están bien o mal (...) Cuando mencionamos ríos, lagos y mares, los chicos me preguntaron si íbamos a ubicarlos en el mapa; yo siempre les digo que tienen que tener el mapa en la carpeta, entonces para no contradecirme al terminar las actividades les pedí que

localizaran los ríos, mares y lagos que mencionamos en la clase, y eso me demandó más tiempo y no pude terminar lo que había organizado.”

También en la entrevista amplió de qué modo había continuado con la secuencia didáctica:

“En el segundo momento, expliqué el acuífero Guaraní a partir del mapa que pude sacar del recursero, sus límites, los países que ocupa, el área de recarga. Luego, a partir de ese mapa color ellos tenían que hacer su propio mapa del acuífero. Después, armé grupos y les dí preguntas para analizar unos textos, algunos los saqué del material de ustedes y otros del libro de texto.”

Coherente con las finalidades que *Ruth* reconoció a la Geografía, el uso de los mapas es central en sus clases y el hecho de que el material seleccionado incluyera un mapa color muy atractivo para sus alumnos, de alguna manera orientó la enseñanza en sus clases. A partir de este caso, y en contraposición a lo que relató *Marta*, observo que contar con recursos variados y novedosos no siempre tracciona formas renovadas de uso y aprovechamiento. Es decir, en algunos casos la inclusión de un recurso didáctico diferente permite al docente un replanteo del tipo de trabajo o de consignas que solía proponer a sus estudiantes. En cambio *Ruth*, a pesar de contar con un mapa temático novedoso, visualmente muy llamativo y que plantea un aspecto diferente a las formas de abordaje tradicionales del concepto de “recursos naturales”, ya que problematiza en torno al control y manejo del recurso agua, sin embargo no pudo plantear otro tipo de consigna que no sea la mera lectura y localización de algunos elementos propios del acuífero y su copiado por parte de los estudiantes.

MARÍA

Esta profesora recibió los tres materiales curriculares en la escuela de Capital donde concentra sus horas de Nivel Medio en 1º, 3º y 5º años. Durante la entrevista le interesó relatar de qué modo había planificado las propuestas de enseñanza para los tres años apoyándose en el material *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*. Comenzó haciendo un relato bastante detallado de cómo lo había utilizado: en 1º año decidió incorporar el concepto de neoruralidad y en 3º año al trabajar actores sociales

señaló *“Me interesó el tema del campesinado como actor social y el papel de la mujer específicamente.”*

En cuanto a los recursos didácticos seleccionados del material de la DC utilizó el artículo periodístico “Chiapas, invertir en alfabetización”. También incluyó algunos cuadros estadísticos, al respecto puntualizó: *“Yo compaginé en un solo cuadro algunas tablas estadísticas que ustedes incluyen en el material y armé una guía de preguntas para la lectura del artículo y del cuadro estadístico.”*

En 3º año trabajó de manera integrada espacio urbano y espacio rural, las formas de asentamiento de la población en cada uno de esos espacios y también incluyó el tema trabajo. *María* aclaró: *“El artículo sobre Chiapas y el tema de la mujer eran nuevos, mi idea es agregar siempre algo nuevo para que lo puedan enganchar con lo anterior, profundizarlo, darle una vuelta.”*

Cuando le pregunté si había utilizado otros recursos además de los que ofrece el material, la profesora contó que suele utilizar unas láminas de una vieja “Geografía Universal” donde se pueden ver trabajadores rurales en diferentes contextos y con diversa tecnología, y puntualizó: *“A partir de esas imágenes analizamos los factores de la producción, me sirven tanto para empezar el tema como para cerrarlo.”*

Al finalizar la entrevista, *María* me quiso entregar el material que había elaborado – selección de textos, cuadro estadístico y consignas de actividades - y que entregó a sus alumnos de 3º año para que resuelvan de manera domiciliaria. A continuación reproduzco las consignas formuladas y el cuadro reelaborado por la profesora, los dos textos fueron extraídos del material curricular que se puede leer en el Anexo 1.

Actividad: Lea los dos artículos que se encuentran a continuación y resuelva:

1. Lea el primer artículo y busque el significado de UNESCO. ¿A qué organismo internacional pertenece?
2. ¿Cuál es la problemática central que se plantea en el primer artículo?
3. ¿Qué actores sociales están involucrados en el caso de Chiapas? Caracterícelos.
4. Lea el segundo artículo sobre Costa Rica. Busque el significado de todas las palabras subrayadas, anóteles (puede ser en el propio margen del texto)
5. ¿Cuál es la principal actividad señalada para el área rural en el segundo artículo (Costa Rica)?
6. ¿En qué tipo de actividad -de las propuestas por García Ramón- quedaría agrupada la población de cada uno de los artículos? Explique por qué.
7. ¿Cuáles son los desafíos para la actividad rural en el caso de Costa Rica?
8. Observe los datos que figuran en el cuadro de Indicadores de Desarrollo, en especial: alfabetización V/M y fecundidad para México y Costa Rica. Observe los datos que se intercalan a continuación de los artículos.
 - a. ¿Cuál de los países señalados tiene mayor porcentaje de población urbana?
 - b. ¿Cuál tiene el mayor porcentaje de población rural?
 - c. Al comparar el porcentaje de población rural de México y Costa Rica y ver los valores de PEA ¿cómo se establece esta relación: población rural -trabajo rural?
 - d. ¿Qué indicadores de los seleccionados sirven para pensar el nivel de vida de la población? Compare México y Costa Rica ¿qué conclusión puede sacar?
 - e. Establezca una relación entre la conclusión anterior y el artículo leído pensando en el tipo de desarrollo y el tipo de actividad planteada.

Cuadro de Indicadores de Desarrollo

INDICADORES		MÉXICO	COSTA RICA	HAITÍ	BOLIVIA
POBLACIÓN 2010	URBANA	80,5%	66%	45,3%	
	RURAL	19,4%	34%	54,7%	
(PEA) 2010	URBANA	78%	68,7%	48,4%	
	RURAL	22%	31,3%	51,4%	
Esperanza de vida al nacer '07	MUJER	78,5 años	96,2 años	62,9 años	68 años
	VARÓN	73,6 años	95,7 años	59,1 años	63 años
Tasa de alfabetización de adultos (15+) 1997-2007	MUJER	91,4%	96,2%	64%	87%
	VARÓN	94,4%	95,7%	60%	90%
Analfabetismo	MUJER	7,6%	3,3%	4,2%	

Es notable el trabajo de *María* dedicado a la selección de recursos y a la planificación de la enseñanza. Su propuesta presenta variedad de fuentes de información y de consignas que apuntan a que los estudiantes resuelvan poniendo en juego diversos procedimientos intelectuales y de complejidad creciente. Algunas consignas apuntan a la lectura comprensiva de las fuentes y otras a poner en relación información brindada por los textos y el cuadro.

En 5º año, la escala de trabajo es Argentina y en el marco de contenidos tales como producción agropecuaria en Argentina y economías regionales, *María* incluyó el tema de las neoruralidades. Cuando indagué en torno a cómo había planteado la enseñanza relató:

“Encontré en el diario Clarín un artículo sobre algunas empresas en Mendoza que además de cultivar la vid y hacer vinos, hacían agroturismo combinando la producción de vid con hotelería y degustación de vinos. Dí el artículo con algunas preguntas y a partir de allí definimos lo que son neoruralidades”.

A continuación incluyo las consignas de trabajo que entregó a sus alumnos:

Trabajo Práctico: CUESTIONARIO

MENDOZA, TIERRA DE VINO Y NEGOCIOS INMOBILIARIOS

Diario Clarín, 13 de abril 2010

- 1) Explica la siguiente expresión: “*el vino es el producto ícono de la provincia de Mendoza*”
- 2) ¿Qué ocupación del espacio rural compite con la tradicional ocupación de vides?
- 3) ¿Qué significa que la empresa “Santa María de los Andes” se origina en torno a los “vinos premiun”?
- 4) ¿Qué actividades e instalaciones comprende el emprendimiento citado (Santa María de los Andes)?
- 5) ¿Qué instalación comprende el emprendimiento belga de Tupungato (Valle del Uco) citado en el artículo?
- 6) ¿Cuál/es es/son el/los objetivo/s de estos emprendimientos, en general?

La profesora también relató que para el desarrollo de la unidad propuso otras actividades, “... en 5º les pedí que buscaran por Internet otros ejemplos de neoruralidades, tal como ustedes sugieren en el material.”

Al indagar sobre los cambios que había implementado a partir de tener el nuevo material sobre espacios rurales, María pensó un instante y luego respondió:

“El tema de las neoruralidades, lo incorporé como un tema que desconocía y que podía plantearlo como un concepto nuevo. En el caso del campesinado, creo haber hecho un cambio mayor, un avance en la conceptualización a partir de aprovechar algo disponible en el material que recibí. Y volviendo a las neoruralidades (...) yo generalmente incluyo artículos periodísticos en mis clases, pero en relación al que recorté del diario Clarín lo pude reconocer porque había leído sobre el tema, en otro momento no le hubiera dado bolilla.”

Las seis profesoras presentaron y relataron sus prácticas de diversas maneras, algunas plantearon toda la secuencia y otras, algunas actividades que particularmente querían compartir. Observé con agrado cierta coherencia entre las finalidades que cada profesora

reconoció a la Geografía escolar en los tiempos actuales y las propuestas de enseñanza que organizaron. Todas sus prácticas educativas fueron organizadas a partir de casos o problemáticas geográficas actuales y a escala nacional de Argentina, solo en las propuestas de *Marta* y de *Ruth* se observa un plateo regional tal como se presentan en los materiales curriculares.

El trabajo con la categoría actores sociales ya está instalado en las clases de Geografía, sin embargo, fue a partir del material sobre los espacios rurales que algunas profesoras pudieron incluir a los campesinos y a las mujeres como nuevos actores. El análisis a diferentes escalas se observa en las actividades de *María*, *Ana* y *Marta*, ya sea a partir del reconocimiento de la diversidad de actores que participan en los casos seleccionados como también, en las manifestaciones e interrelaciones en unidades territoriales distintas.

Cinco profesoras desarrollaron las temáticas y los contenidos del material elegido ajustándolos a aquellos prescriptos en los Diseños Curriculares para el año donde implementaron las propuestas. Solo *Ana* utilizó el material como guía y lo aplicó a la temática que deseaba enseñar. Las cinco profesoras seleccionaron variedad de recursos didácticos y los utilizaron para distintos momentos de las clases y para resolver actividades de diverso orden: para motivar, para sistematizar, para desarrollar y afianzar el tema. Es indiscutible que para el conjunto de profesoras los recursos didácticos son esenciales para organizar la enseñanza.

Todas leyeron el apartado escrito para los docentes y lo aprovecharon para formular consignas, plantear un trabajo diferente con los recursos visuales y cartográficos y fundamentalmente, para actualizarse en la temática o en los casos que se presentan. Me interesa rescatar las expresiones de *María* cuando señaló que la lectura del material le permitió identificar la temática de las neoruralidades en los medios de comunicación de donde ella además, pudo reconocer y obtener un nuevo recurso didáctico. También *Silvia* aprovechó el capítulo de orientaciones para la enseñanza para fundamentar la elección y las formas de uso de las diversas fuentes de información que entrega a sus estudiantes.

En síntesis, las prácticas educativas de contenidos geográficos desarrolladas por las seis profesoras dan cuenta que los materiales curriculares constituyen un aporte valioso para resolver algunas de las problemáticas que van surgiendo al momento de ponerse a planificar la enseñanza. A la vez, fueron útiles para encontrar recursos didácticos novedosos y motivadores para sus alumnos y sirvieron para su propia actualización en nuevas temáticas geográficas y renovadas formas de plantear las actividades y las

consignas de trabajo. De todos modos, considero que fue en el marco del seminario donde pudieron revisar sus prácticas y las decisiones que iban tomando, reflexionar sobre ciertas rutinas y formas de encarar la enseñanza de la disciplina ligadas en algunos casos, a las tradiciones de la Geografía escolar.

9.4. La actitud y los aprendizajes de los estudiantes

Durante décadas, los profesores de Geografía construyeron formas propias de enseñar la disciplina, entre otras cuestiones, también para captar el interés de los estudiantes. La apelación a la realidad, a lo que muestran y dicen los medios de comunicación, constituye la fuente de motivación por excelencia. Desde esta perspectiva, la realidad cercana o acercada por los medios constituye la “fuente” de problemáticas que en la actualidad, son objeto de enseñanza. Las expresiones y relatos de las seis profesoras dan cuenta de esta potencialidad ya que todas las propuestas didácticas planificadas y puestas en práctica fueron organizadas considerando el criterio de su vinculación con problemáticas de la realidad, tal como expresaron cuando indagué las finalidades que le reconocían a la Geografía escolar en estos tiempos.

Uno de los criterios compartidos por las docentes al momento de seleccionar materiales es su potencialidad para estimular el interés de los estudiantes y predisponerlos a aprender Geografía. Los testimonios dan clara cuenta de esta intención. Desde otro punto de vista, me parece reconocer que existe en los alumnos una preocupación por averiguar la utilidad de la disciplina, el valor de sus conocimientos. Esta preocupación también la tienen los profesores quienes se esfuerzan en justificar su existencia en la escuela y también ofrecer a sus estudiantes propuestas educativas que permitan reconocer el valor formativo de la Geografía escolar en términos generales, y particularmente de los contenidos seleccionados que tienen que estudiar. En las prácticas de enseñanza elaboradas por las seis profesoras se puede reconocer el empeño puesto en la elaboración de nuevas alternativas para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía.

Para conocer las actitudes y los aprendizajes de los estudiantes frente a las nuevas propuestas y si las profesoras habían podido evaluar dichos cambios, retomé las entrevistas y leí sus testimonios focalizando en esa pregunta. A continuación expongo sus respuestas.

Ana llevó adelante la misma secuencia de enseñanza en dos cursos de 5^o año y los resultados en ambos cursos fueron bien distintos. Su testimonio es claro:

“En un curso tenía que sacarles las ideas con tirabuzón, mientras que en el otro tenía que frenarlos, querían debatir sobre todos los temas, se me armaban debates muy desordenados, ¡estaban muy entusiasmados! Buscaron materiales nuevos, incluso habían encontrado una historieta de la Nelly que sale en el diario Clarín vinculado con el tema de la minería, la escanearon y la incluyeron en su power. En un curso estaban enfurecidos con la situación de la minería en el país, en el otro curso, les pareció interesante e incluso señalaron que algunas cosas estaban bien, tuvieron otra actitud.”

Cuando la propuesta educativa apunta a reconocer los actores sociales relacionados con una problemática territorial o ambiental, sus lógicas y racionalidades y las consignas del docente pretende que los estudiantes asuman posturas contrapuestas y se pongan en el lugar de alguno de los protagonistas de la situación estudiada, el debate y el clima del aula pueden adoptar las características que describió Ana. Durante la entrevista, ella reflexionó sobre lo sucedido en las clases de cada curso y dijo:

“A mí me parecieron válidas todas las posturas así como las presentaron los estudiantes, incluso los que parecía que les estaban haciendo la publicidad a la Barrick¹¹⁶. Me parece importante que no se cierren tanto y que sean abiertos a analizar toda la información que disponen.”

Y además agregó lo siguiente en relación con los aprendizajes de sus alumnos:

“Fíjate que cuando entraba al aula del grupo más motivado, los chicos me decían que no podía ser lo que estábamos estudiando, que eso era un saqueo. Y esa palabra al principio no la conocían, al trabajar el tema la aprendieron y la pudieron utilizar correctamente.”

Para cerrar la pregunta, Ana sintetizó:

“El tema los movilizó y a mí me desbordó un poco, poner orden, dar la palabra (...) pero finalmente me escuchaban y la verdad la experiencia fue linda.”

¹¹⁶ Barrick Gold Corporation es la transnacional minera dedicada a la extracción de oro a cielo abierto más grande del mundo, con sede en la ciudad canadiense de Toronto. Mantiene más de 27 minas operativas en Estados Unidos, Canadá, Australia, Perú, Chile, República Dominicana, Argentina y Tanzania. En mi país esta empresa posee los emprendimientos mineros más importantes generando un fuerte impacto ambiental. En varias provincias los habitantes se organizaron en movimientos ambientalistas que se oponen a que esta empresa continúe con la explotación de las minas.

Elena no se explayó mucho cuando le pregunté si había notado cambios en sus alumnas frente a la nueva propuesta educativa, me dijo que era la primera vez que la había planteado de esa manera. Sin embargo, expresó que estaba contenta y satisfecha porque al proponer la actividad de indagar cómo se enseña el espacio rural en libros de texto y en cuadernos de niños familiares o vecinos, las futuras maestras concluyeron que *“aún se sigue enseñando el campo pampeano y no se enseñan las otras realidades rurales.”*

También *Silvia* al indagar sobre la actitud y los aprendizajes de los alumnos, su primera reflexión se centró en las alumnas del magisterio que compartió con *Elena* y comentó: *“En el magisterio resignificamos el concepto de ruralidad y luego pudimos ver que lo aplicaron cuando hicieron las prácticas.”*

Pero a mi me interesaba saber qué cambios había notado en sus alumnos del Nivel Medio donde había puesto en práctica el material. Su respuesta me dejó la sensación que sentía cierta frustración:

“Los chicos asocian el saber con lo aburrido y con las clases expositivas. Por ejemplo: si trabajamos con un cuadernillo, vemos un video un día, nos divertimos porque hablamos de muchos temas, hicimos un mapa entre todos con el recorrido de la ruta 40, identificamos problemáticas y en la carpeta quedó un registro mínimo, los chicos me dicen: con usted no hicimos nada”

Silvia también señaló que en la escuela donde trabaja aún perviven prácticas de enseñanza más memorísticas, tradicionales y que los chicos suelen creer que en esas clases sí se aprende aunque las consideren más aburridas. La profesora cree que esas prácticas – frecuentes en el Nivel Primario- construyen ideas acerca del conocimiento y cómo se lo adquiere. Sin descartar la interpretación de la docente, sigo pensando que en sus clases falta sistematización de los contenidos, actividades focalizadas en la lectura, en la interpretación, en la comparación. Quizás los estudiantes estén esperando otro tipo de aprendizajes.

Los testimonios de *Marta* son distintos. Pudo reconocer actitudes diversas en sus alumnos a lo largo de la secuencia educativa.

“Noté que aprendieron, unos más que otros. Hubo diferencias en la actitud de los alumnos. Primero los percibí más entusiasmados con algunas actividades; la primera parte por ejemplo, con los titulares y el mapa temático, participaban

mucho e hicieron las actividades. Luego, los noté cansados (...) eran dos horas seguidas, las últimas del día, de 4 a 6 de la tarde, yo quería que los tiempos me alcanzaran para terminar con todas las actividades ya que después empezaba mi licencia. Cometí un error, en lugar de recortar la propuesta los aceleré y les di mucha tarea.”

Remarcó que ella fue muy exigente con sus alumnos y que estaba muy interesada en concretar la secuencia tal como la había planificado, y amplió:

“Los tiempos estaban todos pautados, 20 minutos para una actividad, corregir y seguir con la clase (...) Como no pudimos terminar se llevaron de tarea dos actividades, la que quedó pendiente de la clase y la que yo había pautado de tarea. ¿Qué sucedió? Terminaron la que no pudieron hacer en la escuela pero la otra no la hicieron.”

Marta reconoció que su urgencia presionó a los estudiantes, no les dio el tiempo necesario para poder resolver las actividades; además, las consignas más complejas quedaron para hacer de manera domiciliaria y los chicos reaccionaron de manera contundente, no hicieron la tarea. Evaluó que para el próximo año debía revisar la secuencia que había planteado, por ejemplo: *“No pudieron trabajar solos con el mapa de actores sociales, tuve que orientarlos mucho, no tenían la suficiente información.”*

A esta profesora también le interesó hacer una evaluación con sus alumnos en relación con los aprendizajes del caso de las pasteras y con los materiales utilizados en las clases. Les dictó las siguientes consignas:

1. ¿Qué materiales les gustaron más?
2. ¿Qué material fue más interesante?
3. ¿Qué consideraron que aprendieron?
4. ¿Qué sugerencias harían para futuras clases sobre el caso? ¿Qué cambiarían?

Para que los alumnos pudieran recordar los materiales los volvió a mostrar. La evaluación de sus alumnos fue relatada por *Marta* con las siguientes palabras:

“El material que mencionaron muchos alumnos fue el mapa temático de los actores sociales, me lo imaginaba, tenía colores y dibujos. Algunos también dijeron el texto de Galeano, no lo podía creer porque era difícil y yo tuve que explicarlo mucho. Otra cosa que noté fue que los chicos relacionaron los contenidos aprendidos con los recursos utilizados, me pareció que el recurso definió el contenido.”

Frente a las dificultades de comprensión lectora *Ruth* acompañó la enseñanza con varios recursos visuales, algunos seleccionados del material de la DC y otros elaborados por ella misma. Al preguntarle por la actitud y los aprendizajes de sus alumnos su respuesta fue muy escueta: *“Yo ví que a ellos les interesó lo que trabajamos, hicieron preguntas. A mí me interesa mucho que ellos vean que se puede aprender a partir de la lectura de los mapas, de las imágenes.”*

El testimonio de *Ruth* señala claramente que la participación de los estudiantes, el hacer preguntas, forma parte de una actitud positiva y motivada frente a la propuesta de la docente.

Por último *María* fue muy escueta en su respuesta cuando le pregunté por los aprendizajes y las actitudes de sus alumnos, me dijo: *“En 5º año resultó muy interesante, llamó la atención leer que las empresas invertían en vid, tenían su bodega (...) fue como reconocer que el primer mundo estaba en el medio del campo mendocino”.*

Al querer indagar algo más sobre los cambios y los logros de los alumnos de *María*, la profesora orientó su respuesta hacia sus propios aprendizajes a partir de los materiales recibidos. Pero esta parte de la entrevista la desarrollo en el próximo apartado.

9.5. Las reflexiones y evaluaciones de las docentes

Tanto al finalizar el seminario interno como durante las entrevistas formulé a las profesoras algunas preguntas que pretendían favorecer la evaluación y la reflexión en torno a distintos aspectos y elementos que formaron parte del proceso que se inició el primer día del seminario y en el caso de *María*, desde el momento que tomó contacto con los materiales curriculares en su escuela.

Una característica que observé en todas las profesoras y que es señalada por Pagés (1997) es que a los docentes les resulta más sencillo enseñar que decidir y explicar qué van a

enseñar y por qué. Precisamente, uno de los objetivos del seminario fue que los profesores pudieran hacer concientes, comunicar, explicitar y fundamentar las decisiones didácticas que iban tomando a medida que planificaban su propuesta educativa. Al respecto, me interesa la perspectiva de Kemmis (1999) cuando plantea que la reflexión expresa una orientación hacia la acción y trata la relación entre el pensamiento y la acción en situaciones concretas y reales. Y a la vez, la reflexión no es neutral respecto de las valorizaciones, expresa y está al servicio de intereses humanos, sociales, culturales y políticos concretos. Y a partir de este posicionamiento, la búsqueda de un pensamiento crítico en las acciones de las docentes pretendió el reconocimiento de los presupuestos que están debajo de sus propias creencias y conductas. En otras palabras, me interesó que pudieran justificar de alguna manera sus acciones; pensar, evaluar, proyectar y anticipar las consecuencias de las nuevas prácticas educativas implementadas.

El discurso de la reflexión y del pensamiento crítico está instalado en la formación docente, sin embargo, no son frecuentes las instancias y los dispositivos que se proponen en las instituciones formadoras que apunten a cumplir dichos objetivos. Por otra parte, una vez que los profesores se insertan en las escuelas, las características del trabajo docente promueven más el cumplimiento de ciertas tareas, normas y pautas de acción y la aceptación acrítica del verticalismo del sistema educativo, en lugar de favorecer la autonomía, la reflexión y la justificación de las decisiones que van asumiendo. Entiendo que el planteamiento de Pagés (1997), con quien coincidí, es consecuencia de las características de la formación docente y de las lógicas del puesto de trabajo. Considero que es fundamental propiciar espacios y generar dispositivos que gradualmente ubiquen al docente en un lugar protagónico de la enseñanza y le hagan tomar conciencia de su propia cuota de poder cuando decide qué va a enseñar, por qué y cómo.

Tomando en cuenta estos aspectos de la cultura docente, interpreto que para los docentes que se inscribieron en el seminario, la modalidad y la dinámica de trabajo que organicé, se convirtieron en desafíos que no todos pudieron concretar y esto explicaría en parte, por qué algunos profesores dejaron de asistir. De todos modos, y a pesar de las deserciones, quiero destacar un elemento relevante que estuvo presente en todos los profesores que se inscribieron en el seminario y que retomo de Hargreaves (1999): el *deseo* de cambiar sus prácticas. Puntualmente, el deseo no sólo se evidenció en las profesoras que participaron de todos los encuentros sino también en las dos – Ana y Ruth – que por cuestiones personales asistieron a pocos encuentros y que sin embargo, por iniciativa personal se acercaron a la universidad para ser entrevistadas y compartir conmigo sus prácticas de enseñanza realizadas a partir del material que habían seleccionado.

De acuerdo a como se iban desarrollando las entrevistas, a cada profesora le formulé distintas preguntas para que pudieran pensar, reflexionar y comentar en torno a diferentes aspectos relacionados con el seminario, con los materiales y con las prácticas implementadas. Cada una construyó sus respuestas destacando aspectos diversos, lo que me hace suponer que sus expresiones se vinculan con intereses, preocupaciones, evocaciones y también, con experiencias satisfactorias.

- *En torno al seminario interno*

Uno de los objetivos de esta investigación fue definir y evaluar un espacio grupal de formación docente, socialización e intercambio de prácticas de enseñanza elaboradas a partir de los materiales curriculares que denominé seminario interno y cuyo modelo partió de la idea que si los profesores trabajan con compañeros pueden crear nuevas formas de pensamiento y a la vez, desarrollar alternativas creativas de organización de la enseñanza.

Concebí un docente como lo plantea Fullan (1990), una pieza clave para este tipo de propuesta formativa que pretende promover su desarrollo profesional. Este autor sostiene que el docente debe ser poseedor de cuatro aspectos que deben considerarse de manera combinada: ha de ser técnico, reflexivo, indagador y colaborativo. Dice Fullan: *“El dominio de las habilidades técnicas incrementa la certeza instructiva; la práctica reflexiva incrementa la claridad, el significado y la coherencia; la indagación fomenta la investigación y la exploración; la colaboración permite a uno recibir y dar ideas y asistencia.”* (Citado en Fernández Cruz, 2006: 141) Es decir, pensé que para poder cumplir con los objetivos que me había propuesto y que los profesores se sintieran libres de poner en juego sus conocimientos, experiencias, temores y expectativas, debía generar un clima de confianza mutua entre ellos y conmigo en el papel de facilitadora. Por estas razones, a lo largo del seminario respeté sus decisiones didácticas, indagué con mesura acerca de sus razones, cuidé mis intervenciones y propicié el intercambio.

El tipo de trabajo que organicé para el seminario apuntaba a la realización de una planificación o secuencia de enseñanza bastante minuciosa, con consignas precisas que debían resolver y presentar en papeles afiche; de todos modos cada docente tenía la libertad de planificar su propuesta educativa de la manera que quisiera, seleccionando cualquier contenido del Diseño Curricular y para cualquier grupo de alumnos donde pudiera implementarla. Sin embargo, como expresa Pagés (1997) la mayoría de los profesores no siempre es consciente de la libertad que tiene para planificar aquello que

considera importante que sus alumnos aprendan. Asumir esa libertad y ejercerla entiendo que en parte se vincula, con la posibilidad de reconocerse como sujetos políticos y con el reconocimiento de la función política y social que cumplen como intelectuales. Utilizo esta categoría tal como la plantea Rozada (1997) y que la retoma de Gramsci: los docentes son agentes ideológicos determinados por las condiciones sociales en las que están insertos. Esta definición que caracteriza al conjunto de los docentes, considero que es particularmente significativa para los profesores de Geografía cuya disciplina tiene por finalidad la comprensión y explicación de problemáticas territoriales, ambientales, sociales del mundo actual, por lo tanto este posicionamiento debería ser ineludible.¹¹⁷

En cada encuentro del seminario, las profesoras participantes -cada una con sus tiempos y contextos personales- fueron elaborando y presentando las propuestas educativas en ocasiones de manera completa y en otras, producciones parciales. Ese proceso permanente de exposición y revisión de las planificaciones y de las prácticas de aula relatadas, implicó para todas -también para mí- un trabajo reflexivo constante y movilizador. La presentación de sus producciones y la revisión de la enseñanza mezclada con la reflexión en grupo, con la observación atenta y el diálogo entre pares, desde mi punto de vista, provocó el aprendizaje de estrategias de colaboración, la socialización de soluciones a problemas compartidos y el inicio de una mirada crítica y reflexiva sobre sus propias prácticas.

Debido a que el seminario había sido una experiencia original para las cinco profesoras, me interesó evaluarlo, conocer sus opiniones y reflexiones en torno a: las relaciones entre los objetivos que me había planteado y sus expectativas, la dinámica de trabajo propuesta, el desempeño de cada una de ellas y mi estilo de coordinación, los logros alcanzados y también, los aspectos negativos que quisieran señalar. Como ya mencioné, cada docente jerarquizó aspectos diversos de su experiencia en el seminario que se pueden reconocer en los testimonios.

A Ana le pregunté cuál había sido el aporte del seminario a su formación, su respuesta es la siguiente:

¹¹⁷ En muchas de las actividades de formación que desarrollé con profesores de Geografía, observé que les resulta difícil la enseñanza de contenidos/problemáticas que necesitan la adopción de una cierta postura política, un juicio de valor o una definición ideológica; argumentan que en la escuela no “*se hace política*”. Frente a problemáticas territoriales, ambientales o sociales de actualidad que claramente se vinculan con contenidos geográficos, los profesores suelen plantear “*esos temas los conversamos con los chicos porque ellos los traen, pero después enseño lo que dice el Diseño.*” Y justamente, los nuevos diseños curriculares incluyen dichas problemáticas como casos de estudio. En general, a muchos profesores de Geografía les está costando reconocer ciertos contenidos como geográficos.

“Si bien pude participar de dos encuentros nada más, lo que escuché de las otras compañeras me sirvió. Me sirvió escuchar que les pasan cosas parecidas, que a los chicos les cuesta entender un vocabulario sencillo (...) a mi me enriquece escuchar que no estoy sola, que se comparten algunas problemáticas. Lamento no haber podido hacer el seminario completo pero a veces uno propone (...) Trabajar en equipo es lo que más me enriquece”.

Ana puso en primer lugar la importancia del trabajo grupal, del intercambio con colegas, aunque sus preocupaciones parecen estar centradas en las problemáticas que surgen en el aula cuando se quiere enseñar. Compartir las mismas dificultades parece que tranquiliza y en parte, erosiona la cultura del individualismo, tan frecuente en las escuelas de mi país.

También Silvia rescató el trabajo grupal, los momentos de intercambio e incluyó en su relato un elemento que no fue mencionado por otras colegas: la formación moviliza, y me permito agregar que también hace sufrir.

“Me encantaría poder seguir, me parece que hace falta. Me sirvió, me gustó el lugar del encuentro, del diálogo, de compartir e intercambiar. Pero sucede que te moviliza. Desde que soy docente quise seguir indagando en mi formación pero no tuve un acompañamiento con este nivel, igual sería bueno más intervenciones tuyas para no perder a la gente...”

Silvia fue la única profesora que en su testimonio hizo referencia a mi desempeño en el seminario. Esta profesora si bien en ese momento tenía 18 años de antigüedad en la docencia, nunca había tomado un curso o seminario de actualización; al indagar sobre su trayectoria profesional había señalado que ninguna de las opciones de formación ofrecidas por la jurisdicción le había interesado. Ella fue capacitadora docente en la provincia de Buenos Aires y para mejorar su formación decidió seguir otra carrera universitaria, cursó materias de la Licenciatura en Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

Mi lugar como coordinadora del grupo fue bastante pensado. Si bien tengo mucha experiencia en la coordinación de grupos de docentes –maestros, profesores, supervisores- siempre había asumido el papel de “la capacitadora” y en esa oportunidad no era ese el rol que deseaba cumplir. Definir mi lugar en el seminario fue una decisión teórica y metodológica, iba a intervenir poco, entendí que la elaboración y entrega de los materiales era ya una forma de intervención muy importante. Quise ser una moderadora,

una facilitadora de la tarea, orienté en situaciones donde algún docente estaba indeciso pero siempre a partir de la indagación, tratando que ellos mismos fueran encontrando las respuestas o las alternativas a las dudas y los obstáculos que iban apareciendo tanto en la planificación de su propuesta como en la implementación. Quizás *Silvia* esperaba que mis intervenciones hubieran sido más frecuentes, de otro tipo, más propositivas. Por otra parte, su testimonio me da a entender que suponía que algunos profesores abandonaron el seminario porque esperaban que fuera una instancia de “capacitación”. Posiblemente *Silvia* haya tenido razón, de todos modos, no hubiera podido satisfacer al conjunto de los docentes ya que cada uno llegó al seminario con una búsqueda y expectativas diferentes.

Desde otra perspectiva, *Elena* evaluó el seminario a partir de una experiencia de actualización que había realizado conmigo en el año 2007, también en la UNLu, su evaluación es la siguiente:

“La experiencia fue muy interesante pero siempre el inconveniente es el tiempo (...) y terminás enojada porque no le podés dar la profundidad que pretendés. Para mí fue una vuelta de tuerca más aceiteada con respecto al seminario del año 2007, que yo lo veo como una continuidad, es volver a profundizar, a ajustar. Después del seminario del 2007 yo te dije que me habías modificado la didáctica en el profesorado. El primer año pude construir una sola secuencia desde esta perspectiva y ahora me dí el lujo de hacer dos. Fui haciendo ajustes y viendo de qué manera puedo mejorar la formación de las futuras maestras.”

El testimonio de *Elena* pone foco en un aspecto de la formación que a mi entender es central, la *continuidad en el tiempo* de las instancias de formación permanente y además, la *gradualidad de los cambios*. Sin dudas para esta profesora la posibilidad de asistir a seminarios ofrecidos en la universidad y experimentar con el currículum, con los materiales, poner a prueba con las futuras maestras las innovaciones que paulatinamente fue planificando, constituyen instancias que le proporcionaron placer y gratificación personal.

Marta también remarcó la importancia del trabajo grupal, escuchar otras experiencias, y en relación al seminario dijo:

“El trabajo en el seminario me sirvió para pensar cómo cambiar mi propia práctica. Yo soy de las que planifica con anticipación, es decir, este tema lo doy con este material (...) pero las consignas a veces las pienso el mismo día, en el

momento. Acá fue diferente, era sentarme y ponerme a pensar cómo organizar la secuencia, qué va primero y qué va después, más allá que después, en la práctica, hubieron cosas que salieron mal o que podían estar mejor. Además, me sirvió para escuchar a otras colegas, como a las profesoras que enseñaron neoruralidades, sus experiencias, la puesta en común.”

Esta profesora introduce en su relato el tema de la planificación de la enseñanza y en la entrevista reflexionó lo siguiente:

“También me interesó escuchar cómo planifican otras colegas. La planificación que presentó Ana jamás se me hubiera ocurrido, dar todos los contenidos al principio y después tomarse medio año para ponerlos en práctica, interrelacionar los conceptos a partir de un caso (...) habría que probarlo. Tomar un caso y plantearlo transversal a lo largo de todo un trimestre, me parece que puede ser una alternativa...”

Enseñar a planificar una secuencia didáctica es un contenido central en la formación de grado en asignaturas como Didáctica Específica de la Geografía y el Taller de Docencia o Prácticas de Enseñanza, según los casos¹¹⁸. Sin embargo, en términos generales se observa un planteo bastante rígido y estructurado de la forma en que pueden organizarse y secuenciarse los contenidos de un currículum o la secuencia de una clase. *Marta* es una graduada reciente que aún mantiene presentes los aprendizajes de su formación de grado, por tal motivo, la planificación de *Ana* tan diversa a lo que ella había aprendido en la universidad, la sorprendió y la invitó a experimentar.

También *Silvia* en su relato hizo mención al desafío que significó el seminario en cuanto a la forma de planificar la enseñanza.

“Es fundamental tener un lugar donde compartir, conversar (...) nosotros nos manejamos con la planificación anual y el día a día. Entonces, frente a la propuesta del seminario me tuve que sentar, ver cómo iba a usar el material, qué preguntas iba a formular, me tuve que replantear muchas cosas. También me sirvió para confirmar algunas cosas que hacía en el aula y que no coincidían con lo que hacen mis colegas, por ejemplo, el trabajo con los mapas. Los materiales que usé me ayudaron a justificar el trabajo cartográfico que yo hago.”

¹¹⁸ En cada universidad donde se cursa el Profesorado en Geografía, la formación específica en la enseñanza de la disciplina se organiza de diversas maneras, sin embargo, estas dos asignaturas con diferentes denominaciones están presentes en todas.

El testimonio de Silvia permite focalizar algunas cuestiones importantes para el análisis: incorpora un aspecto que a mi juicio fortalece su autonomía y conduce a la profesionalización cuando señala que en el seminario y a partir de los materiales curriculares pudo reconocer aquello que consideraba que hacía bien y a la vez, fundamentarlo frente a sus colegas; en su caso, el uso de la cartografía, un tema central en las tradiciones de la Geografía escolar.

Además, señala dos formas de concebir la planificación: una es la planificación anual, la que se entrega en la dirección de la escuela o del instituto, que se muestra a la inspectora y que en la mayoría de los casos es guardada en un bibliorato¹¹⁹ como si fuera un documento para archivar y que sólo se muestra cuando alguien de afuera lo pide. La planificación no es concebida como una herramienta que orienta la enseñanza, que ayuda a tomar decisiones, que puede ser compartida y discutida entre colegas. Y la otra, es el “día a día” y tal como plantearon algunas docentes, se suele definir en el momento, en la urgencia de la clase. Es frecuente que muchas de las decisiones que van tomando los docentes en sus clases se basan en un conjunto sistemático de teorías prácticas personales que proceden de sus experiencias y de sus propias prácticas. (Pagés, 1997) Y tal como lo expresa Perrenoud (1995) una parte importante de la acción pedagógica está fundada en rutinas o en una improvisación reglada que apelan más a un *habitus* personal o profesional que a saberes.

Algo parecido también planteó *Ruth* cuando en la entrevista dijo:

“En el poco tiempo que pude participar del seminario me gustó escuchar cómo planificaron las otras profesoras. Además, me gustó conseguir los materiales. Como te dije, para mí el material es más importante que las consignas, si una consigna no funciona, la cambio en el momento, pero si el material no es el adecuado a mis objetivos no se lo puedo sacar y cambiarlo por otro, una vez que está, está.”

Esta profesora sintetiza en su testimonio las dos preocupaciones centrales de gran parte de los profesores de Geografía: cómo planificar la enseñanza especialmente en contextos de cambios curriculares y qué recursos didácticos utilizar en las clases. Esto último ha sido y es una actitud y una preocupación permanente en este colectivo, mientras que la planificación se ha convertido en un tema relevante en los últimos tiempos. Las nuevas

¹¹⁹ Los biblioratos son carpetas negras de cartón grueso con unos ganchos en su interior que sirven para sujetar los papeles. Tienen una larga tradición en las escuelas y es corriente ver en las oficinas de las direcciones armarios llenos de biblioratos con diversos documentos archivados.

propuestas curriculares sugieren y recomiendan nuevas formas de organizar los contenidos, por ejemplo, el estudio de caso que posibilita articular contenidos de diversos bloques o ejes temáticos. Estas propuestas están alterando las formas tradicionales de organización de las planificaciones anuales y también, de las secuencias de enseñanza y de las clases.

- *En torno a los materiales curriculares*

Como ya expuse en el capítulo 7 los materiales curriculares están organizados en dos partes, una destinada a los docentes, a su actualización disciplinar y didáctica y la otra, pensada para el trabajo de los estudiantes ya que reúne un conjunto variado de recursos didácticos que cada docente seleccionará y utilizará de acuerdo a sus contextos particulares y a sus intencionalidades educativas. (Ver Anexo 1)

En el capítulo 9 presenté los criterios y las razones que cada una de las cinco profesoras asistentes al seminario expuso para fundamentar la selección del material curricular que utilizó para organizar su propuesta educativa. En este apartado, voy a detenerme en las expresiones de las seis profesoras cuando en la entrevista indagué en torno a cuáles habían sido los aportes más significativos de los materiales y cómo los evaluaban.

Comienzo con el testimonio de *María*, ella dijo:

“A mi siempre me viene bien algún tema nuevo para leer. Estoy haciendo el curso de las TICs a distancia y también me va acercando nuevos materiales pero lo que llega de Curricula, bajado así, preparado para ser leído y utilizado y que se vincula con los contenidos que hay que enseñar, me parece que es un camino más recto.”

Las expresiones de *María* ponen el acento en los destinatarios de los materiales y en los objetivos que pretenden cumplir. Seguramente todas las instancias de actualización enriquecen la formación de los docentes, les aporta material bibliográfico y en ocasiones recursos para el aula; sin embargo, es frecuente escuchar por boca de los mismos profesores que en muchos cursos y seminarios enriquecen su formación disciplinar, se actualizan en las temáticas que abordan pero que no logran articular dichos aprendizajes con su práctica docente. Precisamente, en muchas de esas instancias se espera que cada uno de los asistentes “tienda el puente” con la enseñanza, con sus propios contextos de

clases.¹²⁰ En cambio, los materiales curriculares objeto de esta investigación, claramente están organizados para un destinatario docente que sabemos no sólo necesita actualizarse en las nuevas conceptualizaciones disciplinares que los cambios curriculares incluyen, sino también, obtener recursos didácticos y orientaciones para la enseñanza. Puedo entender que cuando *María* alude al “camino más recto” es porque encuentra en un mismo material muchas de las respuestas a las problemáticas que se le presentan a menudo en su práctica docente. Al respecto, Ávila Ruiz (2001) reconoce en los materiales curriculares un papel protagónico en los procesos de cambio educativo y en la elaboración de alternativas innovadoras, ya que liberan a los docentes de algunas de las cargas que sostienen.

En cuanto a cómo había encarado su lectura, la profesora expresó:

“El material lo leí completo pero siempre busco primero lo que me apuntala conceptualmente y después busco si hay material didáctico, porque sobre ese tema siempre estoy buceando.”

La respuesta de *María* parece abonar la idea que no se puede enseñar lo que no se sabe, y que por ello el primer acercamiento de los docentes al material curricular es para mejorar su formación disciplinar y conceptual. Algo similar planteó *Elena* cuando relató:

“Te diría que yo hice casi el mismo proceso que las alumnas, a través del material elaboré un marco teórico que no manejaba, es decir revisé qué espacio rural enseñaba. Este material me sirvió para alejarme de lo que yo enseñaba, de tradiciones ya superadas. Yo afiancé nuevos conocimientos y pude brindárselos a las chicas. El aprendizaje de las chicas lo podré evaluar en el examen final.”

Esta profesora también hizo mención a los recursos didácticos que utilizó del material y los comparó con otros que solía usar, su reflexión es la siguiente:

“Yo le explicaba a mis alumnas que cuando yo egresé había una revista llamada “La obra” que traía dibujitos para que las maestras pudiéramos copiar y hacer nuestros propios materiales. Había dibujos con un ranchito, el molino, el gaucho,

¹²⁰ Generalmente los cursos y seminarios que tienen la finalidad de actualizar a los docentes en algunos contenidos presentes en las renovadas propuestas curriculares, están dictados por especialistas, académicos, investigadores que tienen poco o ningún contacto con el mundo de la escuela. Se espera que los docentes hagan el procesamiento didáctico necesario para convertirlo en un contenido escolar. La experiencia de los años '90 dio cuenta que siempre en las instancias de formación, es necesaria una referencia, una articulación con la escuela, con la enseñanza.

el campo de esa época. En vuestros materiales están las imágenes del campesinado, las láminas de los countries, es decir, nuevos materiales con nuevas conceptualizaciones.”

Elena deja en claro en su testimonio la relación que quisimos establecer entre los recursos didácticos y el enfoque disciplinar que los materiales curriculares particularmente quieren promover. Es decir, *Elena* a partir del trabajo con el material reconoció que los cambios en la enseñanza de la Geografía deben articular nuevas fuentes de información con renovadas formas de enseñar coherentes con los nuevos enfoques de la disciplina.

Por su parte, *Ana* utilizó y aprovechó el material *Relaciones entre estados: el caso de las plantas de celulosa en Fray Bentos* de manera diferente al resto de sus colegas. Ella observó su estructura, las ideas y fuentes que propone y las aplicó al caso que había decidido enseñar: la minería a cielo abierto en Argentina. Su testimonio es el siguiente:

“El recusero me permitió tener una forma más organizada de trabajo porque yo soy de largarle todo al alumno y no darle tiempo a que pueda procesarlo. Además, hace falta tiempo para preparar el material o el estudio de caso, buscarlo, prepararlo y no es nada sencillo y no tengo mucho tiempo, estoy muchas horas frente a cursos, igual trato de estar al día lo más posible.”

Para esta profesora el material fue un modelo a copiar, le sirvió como referente para organizar su propia propuesta didáctica a partir del caso de la minería a cielo abierto. Organizó una secuencia de enseñanza “espejada”: partió de un caso, definió los contenidos centrales y seleccionó recursos didácticos similares a los del material, pero siempre aplicados a minería.

La realidad que describe *Ana* es el cotidiano en la mayoría de los docentes. Ellos no suelen tener tiempo para organizar propuestas educativas muy innovadoras porque implica mucho tiempo destinado a la planificación, a la búsqueda de nuevos recursos didácticos y fundamentalmente, a la definición de otras formas de plantear la enseñanza. Y tal como lo expresaron *Marta*, *Silvia* y *Ruth* planificar de manera distinta insume tiempo, la búsqueda de materiales es una prioridad y las consignas se suelen pensar en las clases.

En los testimonios de *Silvia* reconozco una búsqueda de legitimidad y justificación a sus prácticas, a sus decisiones educativas. Ya había señalado que en el seminario y en el

material había encontrado la fundamentación a la manera cómo utilizaba la cartografía. En el testimonio que sigue señala que había leído la primera parte del material y que le había servido para encontrar nuevos sentidos a los recursos didácticos que solía utilizar, puntualmente expresó: *“Yo siempre usé videos, imágenes pero a partir de la lectura de este material encontré otros sentidos a los recursos que tenía.”*

Marta encontró en el material otros aportes a su práctica:

“A mi trabajo profesional, estos materiales me permitieron buscar nuevos canales para el aprendizaje de los chicos, para que aquellos que tienen tiempos más cortos de atención puedan aprender...”

Al preguntarle puntualmente cómo lo había utilizado, *Marta* respondió:

“Primero lo seleccioné en el primer encuentro, lo leí completo, seleccioné los recursos y luego pensé la propuesta e hice la planificación. Me pareció que manejaba el tema pero nunca antes lo había enseñado.”

Nuevamente, en este testimonio aparece la necesidad de saber aquello que se va a enseñar: la importancia del conocimiento disciplinar, una preocupación central en esta docente y que tanto en sus evocaciones escolares como en su formación de grado aparecen como elementos altamente valorados.

Ruth había escrito que eligió el material *Problemáticas ambientales a diferentes escalas* porque contiene recursos didácticos que podía utilizar para la enseñanza de un contenido de 4º año; al preguntarle qué otros temas o aspectos del material le habían resultado útiles, respondió: *“...leí la parte de orientaciones para el docente y ahí me detuve en cómo plantear las preguntas.”*

Evidentemente, cuando un docente está muy preocupado por la selección de los recursos didácticos para sus clases, encontrar un material que le facilita dicha tarea puede convertirse en una llave que luego “abre” otras oportunidades didácticas. El testimonio de *Ruth* es muy claro, eligió el material por sus temas y por los recursos que contenía – especialmente, el mapa temático del Acuífero Guaraní- pero luego pasó a la lectura de las orientaciones para los docentes que seguramente le servirán para empezar a pensar otras consignas y nuevas actividades más próximas a las finalidades educativas que la docente definió para la Geografía escolar en estos tiempos.

Al finalizar la entrevista, esta profesora hizo una evaluación general del proceso. Su respuesta es interesante por la variedad de aspectos que tuvo en cuenta:

“Esta posibilidad fue muy importante para mi porque se aprende siempre y además, ahora tengo otro material que me facilita las clases. Sentí que al preparar la secuencia para el seminario presté atención a otros detalles, que observé otras cosas, algunas las sabía, yo hice el profesorado en la universidad, pero a veces siento que con los ritmos de la escuela, el cerebro se va achatando (...) con el seminario aprendí que tengo que volver a tener en cuenta cosas que ya las sabía...”

Ruth reflexionó acerca de su formación de grado, parecería que los saberes adquiridos en la universidad –en su caso- se activaron frente a un nuevo material y particularmente, frente a una instancia de formación que procuró favorecer algún tipo de innovación en la enseñanza de contenidos geográficos y estimular procesos reflexivos en los docentes participantes.

- *En torno a sus prácticas*

Al cerrar el seminario y también al tomar las entrevistas, pregunté a las profesoras acerca de los posibles cambios que harían a la propuesta de enseñanza, teniendo en cuenta: los aprendizajes de sus alumnos, sus evaluaciones personales, los intercambios en el seminario o bien entre colegas de las escuelas donde trabajan. A esta pregunta, *María* respondió *“...siempre hago registros de lo que voy haciendo, si improviso alguna actividad, luego la sistematizo en casa y al año siguiente seguro que la incorporo.”* La respuesta de esta profesora no da cuenta de una práctica frecuente entre los docentes y entiendo que una de las posibles razones es la concentración de horas en una sola escuela del Nivel Medio, además de una sólida formación y una posición personal muy comprometida con la docencia.

La actitud de *Marta* en el seminario siempre fue muy reflexiva, la forma de presentar su propuesta, la justificación de sus decisiones didácticas y de la selección de los recursos, por tal motivo en la entrevista me interesó conocer qué cambios haría a su propuesta para el año siguiente, su respuesta es la siguiente:

“Los cambios que haría tienen que ver con los tiempos y con el orden de una actividad, aquella en que los estudiantes tenían que identificar los actores sociales.”

Ellos no pudieron resolverla con lo que traen, con lo que saben, no tienen suficiente información. Trabajaría primero la ficha técnica para luego, trabajar con el mapa.”

Frente a su respuesta y considerando que es una profesora muy joven y con poca experiencia aún, le pregunté si su actitud reflexiva era un hábito en su práctica o bien había sido el resultado del tipo de trabajo que había planteado en el seminario, y *Marta* respondió:

“No planifico unidades enteras, hago 2 o 3 clases seguidas. Selecciono los recursos un par de clases antes, mis alumnos trabajan con un libro y yo complemento con lo que creo que falta. Reflexiono sobre el final del año, corrijo lo que no estuvo bien para el año siguiente, pero repito las actividades que funcionaron bien.”

Marta evaluó su experiencia en el aula a partir del nuevo material y reflexionó lo siguiente:

“Cuando una prepara las clases tiene otro tipo de relación con los alumnos, ellos te reconocen la autoridad. Llegar temprano, tener los materiales, corregir las cosas a tiempo (...) Yo creo que la evaluación es positiva, en muchos chicos se notó que aprendieron, los más despiertos, otros no tanto. Me parece que la propuesta está buena, es innovadora pero tendría que desacelerarla, para que todos los chicos puedan hacer el proceso con sus distintos ritmos.”

En el último encuentro del seminario en el que *Marta* participó, llevó un papel afiche en donde evaluaba su experiencia, el cuadro que incluyó es el siguiente:

Aspectos positivos	Aspectos negativos
<ul style="list-style-type: none"> ○ Buena atención y respuesta de los alumnos en la actividad inicial. ○ El trabajo con el mapa resultó motivador. ○ Pude concretar instancias de reflexión. ○ Buen nivel de atención y participación de los alumnos, en general. 	<ul style="list-style-type: none"> ○ Faltó tiempo. ○ Cambio de orden en algunas actividades. ○ Se desaprovechó el mapa de las plantas de celulosa en Argentina. ○ Dificultades de los alumnos con algunos conceptos (Ej. lógica neoliberal.) ○ Tuve que exponer mucho y eso no reemplaza el trabajo que no pudieron resolver los alumnos por si solos. ○ Por momentos la clase fue aburrida.

También *Ruth* en la entrevista puso de manifiesto haber revisado su secuencia y considerado algunos cambios para el año siguiente, su respuesta es la que sigue:

“El año que viene haría un cambio, la actividad de localizar ríos, mares y lagos la pensaría de otra manera para que tenga más sentido, no sólo el de localizar. También, sacaría un texto, fueron muy largos. Lo que seguro voy a mantener son las tarjetas, fíjate que puse una foto de cómo toman agua en África que los movilizó y nos permitió reflexionar que nosotros obtenemos agua de manera muy fácil...”

- *En torno a las relaciones con los colegas y la socialización de sus experiencias*

Las seis profesoras trabajan en contextos educativos diferentes, no sólo jurisdiccionales sino también escolares. Las cinco que participaron del seminario destacaron la importancia del trabajo grupal y del intercambio. Sus expresiones no sólo fueron dichas en las entrevistas sino también durante los encuentros, por tal motivo me interesó indagar si en sus propios contextos o con otros colegas habían compartido la experiencia del seminario, la propuesta educativa planificada e implementada, o bien simplemente el material.

Las respuestas fueron diversas y algunas me sorprendieron, como la de *Ana*, porque si bien la cultura del individualismo es la predominante en las escuelas, sin embargo, es posible encontrar que la cultura docente adquiere otras características, como la colaboración que plantea Hargreaves (1999) y que la define como una forma favorable al desarrollo profesional. El testimonio de *Ana* da cuenta de esta posibilidad:

“El material sobre minería lo dejé en la biblioteca para que otros docentes lo puedan usar”. Y luego agregó: “...se sumó un compañero con el tema minería porque yo le comenté lo que había sucedido en los cursos y que tenía a los alumnos muy enganchados”.

En relación a la forma de trabajo la profesora se explayó contando que planifica con colegas de tres o cuatro escuelas de la zona, y amplió:

“Planificamos juntos, nos juntamos el día jueves que fue feriado, éramos 4 en casa. Martín que trabaja en la orientación Humanidades hace más hincapié en algunas temáticas, yo que tengo la orientación en Naturales intento buscar temas

que les interese más, y aunque sean escuelas diferentes o con grupos sociales diferentes cada uno conoce la realidad de su escuela, maneja otros recursos pero no nos impide planificar juntos.”

También recordó una situación que le pareció importante comentar:

“En una mesa de examen y con sólo dos alumnos que se habían llevado la materia, la profesora de Química quedó sorprendida de los contenidos enseñados en Geografía; el alumno hablaba del cianuro, de la contaminación, del dique de cola (...) y la profesora preguntó si esos temas eran de Geografía, quedó sorprendida”.

A partir de este testimonio reconozco la importancia que le otorga a la mirada del otro, de la colega que seguramente tiene una imagen de la Geografía bastante diferente a la que enseña Ana. Romper con la imagen y la tradición de la disciplina en la escuela no es tarea sencilla, incluso entre los mismos profesores de Geografía. Algo similar planteó Silvia en su respuesta:

“Yo dejé un juego de fotocopias del material en la escuela para compartir, pero yo noto cierta resistencia a la innovación ya que no todos los docentes están preparados para trabajar con una Geografía social, es una cuestión de formación de base y de formación permanente.”

Silvia incluye en su relato un aspecto interesante que enriquece el análisis: los conocimientos que tiene que tener un docente para poder usar y aprovechar los materiales. Las autoras no tuvimos en cuenta la formación de base y la trayectoria profesional de los destinatarios, suponíamos que debido a la heterogeneidad del colectivo de profesores de Geografía era muy difícil atender a todas las demandas posibles. Por esta razón, la propuesta de materiales flexibles podía facilitar las adecuaciones a la diversidad de contextos y a las múltiples y variadas prácticas docentes.

Ya mencioné que María fue seleccionada en el marco de una tutoría académica que desarrollé junto con una colega en una escuela de Nivel Medio en la CABA. Los propósitos centrales de la convocatoria eran mejorar la enseñanza y la evaluación de la asignatura, implementar los cambios curriculares y, a la vez, renovar los vínculos con los estudiantes y entre el cuerpo de profesores. El dispositivo organizado por las autoridades de la escuela estaba más próximo a lo que Hargreaves denomina colegialidad artificial que a lograr

cumplir con los objetivos planificados. En este contexto la pregunta de *María* en relación a si la segunda parte del material sobre espacios rurales – la que ofrece orientaciones para el aula- es abierta, cobra sentido:

“La segunda parte ¿no marca un camino único para recorrerla, uno va eligiendo opciones, verdad? Lo digo porque escucho comentarios de compañeros que buscan la receta, la receta con una única dirección y me parece que ustedes no la dan.”

En diversas oportunidades escuché a algunos docentes plantear la “soledad” del que inicia un proceso innovador. Tanto *María* como *Silvia* hicieron mención de la necesidad que tuvieron de legitimar algunas de sus prácticas o las formas de uso de ciertos materiales frente a sus colegas.

CAPÍTULO 10

REFLEXIONES, CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

Con este capítulo inicio el cierre de la tesis que no sólo pretende finalizar una etapa de mi formación profesional – el Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales – sino centralmente, realizar un aporte al conocimiento del lugar que ocupan determinados materiales curriculares en la innovación de la enseñanza de la Geografía, en el pensamiento y en el desarrollo profesional de los profesores de la disciplina. A la vez, me interesa evaluar el dispositivo de formación permanente que denominé seminario interno y que tuvo por finalidad promover cambios en la cultura predominante en la docencia – el individualismo- y convertirse en una propuesta promotora del trabajo colaborativo, el intercambio y los procesos reflexivos fundamentados en las docentes que participaron en él.

Este capítulo se inicia con las reflexiones y las conclusiones a las que arribé luego de un proceso que articuló el trabajo de campo compartido con las seis profesoras – *María, Ana, Elena, Silvia, Marta y Ruth*- y una permanente actualización bibliográfica que me permitió analizar, interpretar y releer las diversas fuentes de información con nuevas lentes, además de enriquecer y complejizar renovados interrogantes y enunciar otros que seguramente formarán parte de una nueva investigación. El capítulo cierra con algunas contribuciones y propuestas pensadas para las instituciones de formación docente y para los organismos de gestión educativa que tengan el propósito de renovar la enseñanza de la Geografía y de favorecer la formación de docentes reflexivos, autónomos y protagonistas de sus prácticas de enseñanza, en este caso de contenidos geográficos.

- *Reflexiones y conclusiones*

A modo de recordatorio y para ordenar este apartado, retomo los objetivos que formulé y que guiaron esta investigación, y que a su vez, pretendieron dar respuestas a los interrogantes y a los supuestos que estructuraron los materiales curriculares elaborados por el equipo técnico de la gestión educativa de la CABA. Por otra parte, y teniendo en cuenta la experiencia y los conocimientos alcanzados en el Trabajo de Investigación, me interesa evaluar y validar el dispositivo de formación que planifiqué y desarrollé como instancia de complementación de los materiales curriculares.

Profundizar el conocimiento de los criterios puestos en juego por los profesores de Geografía cuando seleccionan materiales elaborados fuera de la escuela.

Como ya mencioné, durante la planificación y elaboración de los materiales, las autoras pusimos en juego algunas ideas y supuestos que orientaron su estructura, características y las posibles maneras de utilizarlos. A lo largo del seminario y especialmente en las entrevistas, las profesoras dieron cuenta de las potencialidades de estos materiales por su alto grado de flexibilidad, brindándoles la posibilidad de adaptarlos a sus propios contextos escolares, seleccionando aquellos recursos más adecuados a sus intencionalidades educativas, a la concepción de la disciplina y a sus finalidades en la escuela y especialmente, a las problemáticas que querían resolver. Fue interesante observar y escuchar luego en las entrevistas, de qué modo cada profesora fue haciendo recorridos propios y personales dentro y a lo largo de cada uno de los materiales curriculares.

En el Trabajo de Investigación obtuve un primer acercamiento a los criterios puestos en juego por las profesoras al momento de seleccionar y utilizar los materiales curriculares. En esa oportunidad, y en el trabajo de campo para esta tesis, pude interpretar que en sus respuestas y relatos las profesoras pusieron de manifiesto no sólo cuestiones didácticas, las decisiones tomadas y los criterios puestos en juego en la planificación y conducción de sus propuestas de enseñanza; a la vez, dieron cuenta de las subjetividades que están presentes en toda práctica educativa, como el placer, el desagrado, la frustración y el optimismo.

Me interesa remarcar que en las expresiones y relatos de las docentes observé la presencia permanente de los estudiantes, como si no pudieran concebir su propio proceso formativo de manera independiente de la relación con sus alumnos. La instancia de formación la asumieron para ser mejores profesoras, para formar mejores maestras, en definitiva para sus estudiantes. De sus evaluaciones interpreto que si los estudiantes manifiestan interés por la propuesta –no sólo por la temática sino fundamentalmente, por el tipo de recursos que el docente “les lleva”- el espejo donde se “miran” además de devolver una mirada satisfactoria y estimulante, resulta ser un motor que favorece la elaboración de propuestas innovadoras. Sobre este tema Filloux (1996. 58-59) sostiene que *“El verdadero educador es aquel que crece todavía psíquicamente al hacer crecer al alumno.”* Dentro de la misma perspectiva, en su libro *Pasión por enseñar*, Day (2006) remarca que en la complejidad de la tarea docente y la obligación de satisfacer diversas demandas, el docente debe desplegar

altos niveles de destrezas y la primera demanda que debe atender es la *conectividad* con sus alumnos. Y enfatiza, “*Sin ésta, no es posible alimentar la motivación, la confianza y el entusiasmo*” (2006:42)

Teniendo en cuenta la importancia que otorgan todos los docentes a los vínculos que construyen con sus estudiantes, los criterios puestos en juego por las seis profesoras al momento de elegir y utilizar los materiales curriculares en sus propuestas de enseñanza fueron:

- La posibilidad de actualizarse en contenidos disciplinares incluidos en las nuevas propuestas curriculares porque reconocen no haberlos estudiado en su formación de grado. Esto lo plantearon por ejemplo, *María* y *Elena* en relación con las nuevas perspectivas para el estudio de los espacios rurales. O bien, cuando intuyen que sus conocimientos en determinados contenidos están desactualizados y necesitan revisarlos y confirmarlos, así lo expresó *María* en torno a las temáticas ambientales. Sobre la actualización disciplinar, *Elena* la considera prioritaria – ella utiliza el concepto “ineludible”- sobre todo en los profesores que como ella, forman docentes.
- Todas las profesoras señalaron que los materiales les brindaron la posibilidad de actualizarse en nuevas formas de planificar la enseñanza, de organizar los contenidos y de formular las consignas de trabajo de sus estudiantes. *Ana* es un claro ejemplo, del material sobre las pasteras aprovechó su estructura y el tipo de recursos didácticos que ofrece, ella los tomó como ejemplo para su propia propuesta educativa, la enseñanza de la minería a cielo abierto en Argentina. En algunos casos, buscaron y encontraron en el material, la fundamentación de algunas de sus prácticas ya instituidas. *Silvia* expresó que el material le había permitido fundamentar frente a sus colegas de qué manera planteaba el uso de la cartografía en sus clases.
- Todas coincidieron que el principal interés y el criterio central que orientó la elección del material curricular fue la diversidad de recursos didácticos que podían seleccionar y puntualmente, la variedad de recursos visuales que contienen. Observé que en la elección de los recursos didácticos es donde las profesoras tuvieron más presentes a sus alumnos. Buscaron motivarlos, sorprenderlos, facilitarles la lectura y la comprensión de los textos. Pretendieron romper con ciertas representaciones en torno a la Geografía escolar –que es aburrida y que se estudia de memoria- , terminar con la hegemonía del libro de texto y de los mapas clásicos y también, innovar en las formas de aprender la disciplina. Como

expresaron *Marta, Silvia y Ruth* es posible estudiar Geografía a partir de la lectura de un mapa, de una imagen o de un video. Considero que sigue pendiente la actualización y la reflexión en torno a las actividades y a las consignas que se formulan, en definitiva, la renovación de las formas en que se construye el conocimiento geográfico en la escuela.

Conocer e interpretar el tipo de prácticas elaboradas por los docentes a partir de los materiales curriculares.

Los cambios curriculares que desde hace casi dos décadas se están llevando adelante en todo el territorio nacional, llevan implícitos nuevos contenidos y nuevas finalidades para las disciplinas escolares. En el caso de la Geografía y retomando las biografías escolares de las profesoras, en su mayoría fueron formadas en un enfoque decimonónico de la disciplina donde los contenidos de la Geografía física eran los predominantes y el recurso didáctico priorizado era el mapa. Sus diversas experiencias en las instituciones formadoras dan cuenta que algunas tradiciones escolares pervivieron, en cambio en otros casos y especialmente las profesoras que se formaron en las universidades, tuvieron la oportunidad de transitar nuevas prácticas de formación, distintas a las de su paso por la escuela media. Sin embargo, para todas ellas, los cambios curriculares y la inclusión de los materiales implicaron el desafío de pensar otras formas de enseñar.

En este trabajo tomé la conceptualización de prácticas que propone Barbier (1999). Este autor plantea que las prácticas son procesos complejos que están acompañados por fenómenos representacionales que incluyen objetivos, intenciones, motivaciones, imágenes y esencialmente, están acompañadas por fenómenos afectivos que están presentes y juegan un papel importante en su planificación, desarrollo y repetición. En los relatos de las profesoras pude reconocer claramente la diversidad de sentimientos y sensaciones – satisfacción, cierta frustración, alegría, dudas- que las nuevas prácticas les generaron. Especialmente en las entrevistas que fueron tomadas un tiempo después que hubieran concluido la experiencia, las profesoras realizaron un proceso reflexivo sobre sus prácticas que permitió que afloraran esos sentimientos, sobre todo al preguntarles acerca de los posibles ajustes, cambios o si las pensaban repetir al año siguiente. La evocación de la práctica, los resultados obtenidos, las actitudes y los aprendizajes de los alumnos, el “sabor” que dejó en su interior, son factores determinantes que invitan a experimentar y a innovar.

Por otra parte, es importante incluir en el análisis que los materiales curriculares ponen en cuestión la identidad profesional y personal de los docentes, especialmente en los

profesores de Nivel Medio que está asociada a la disciplina que han elegido enseñar. Estos materiales que acompañan cambios curriculares proponen nuevos contenidos y temáticas, recursos didácticos no frecuentes en las clases, otras formas de organizar la enseñanza y de evaluar.

Teniendo en cuenta estas consideraciones, a continuación sistematizo algunas ideas en torno a las prácticas educativas organizadas por las seis profesoras de Geografía a partir de incluir de *alguna manera* los materiales curriculares.

- Los materiales fueron consultados y utilizados de diversas maneras, no fueron concebidos como imposiciones ni determinaron prácticas. Fueron utilizados con diversos fines y para resolver variedad de problemáticas identificadas por las profesoras. Esta conclusión me permite confirmar que la estructura y la organización interna como así también, algunos de los supuestos que orientaron su elaboración son adecuados para colaborar en la planificación y el desarrollo de nuevas prácticas educativas.
- Tomando los aportes de Randi y Corno (2000) observé que las profesoras fueron muy activas en sus procesos de toma de decisiones; tomaron de los materiales aquellos elementos y aportes que necesitaban para cambiar o reformular sus prácticas, algunos los tomaron tal como estaban planteados en los materiales y otros los transformaron y adecuaron a sus contextos, a sus intencionalidades y propósitos educativos. En otras palabras y suponiendo que los materiales son herramientas innovadoras, las seis profesoras no los incluyeron en sus prácticas de manera acrítica, sino por el contrario con un alto nivel de reflexión y adecuación. Esta investigación me permite afirmar que los materiales tal como están estructurados y escritos, facilitan la comunicación y la complementariedad de los saberes propios y específicos de los técnicos y de los docentes, y por tanto, son promotores de innovaciones educativas y de cambios en las formas de pensar y concebir la enseñanza de la Geografía. Y tal como lo plantea Área (1999) los materiales fueron el núcleo estratégico en torno al cual se pudieron movilizar procesos de mejora e innovación educativa y el inicio para algunas de las profesoras de un camino tendiente a su desarrollo profesional.

Comprender y analizar de qué manera los nuevos materiales y las situaciones y dispositivos de formación permanente intervienen en las decisiones didácticas que asumen los profesores.

Evaluar dispositivos y situaciones de encuentro, de diálogo, de intercambio entre docentes y técnicos pensados para la articulación de conocimientos específicos, de socialización y evaluación de prácticas de enseñanza planificadas a partir de los materiales objeto de esta investigación.

El Trabajo de Investigación (Zenobi, 2009) me permitió confirmar que los materiales por sí solos no son suficientes para promover cambios perdurables en el tiempo en la enseñanza de la Geografía. No hago referencia a los mecanismos de difusión y distribución que en el caso de la CABA fueron deficitarios, sino porque el trabajo de campo mostró que las profesoras en su anhelo por buscar y renovar los recursos didácticos para sus clases, le dedican poco tiempo a pensar y programar nuevas formas de enseñanza. Generalmente, las secuencias de actividades y las consignas de trabajo para sus estudiantes suelen formularlas en la clase –esto mismo lo confirmaron algunas profesoras que participaron de esta investigación- .

Entonces, como ya desarrollé en el capítulo 4, para este estudio planifiqué un dispositivo que efectivamente cumplió con las dos finalidades que me había planteado: por un lado, realizar el trabajo de campo, conocer las prácticas educativas que las profesoras iban a desarrollar a partir de los materiales curriculares y acompañándolas con actitud indagatoria en el proceso de elaboración e implementación. Y por otro, convertirlo en una experiencia de formación docente innovadora y promotora de su desarrollo profesional.

El seminario lo pensé como un espacio grupal, colectivo, de socialización e intercambio de experiencias y sentimientos que debía favorecer la formación permanente de los docentes participantes y su profesionalización. Los testimonios, evaluaciones y reflexiones de las cinco profesoras me confirmaron que efectivamente, el seminario fue una instancia formativa que propició la reflexión interpersonal e intrapersonal; las docentes pusieron en cuestión sus prácticas instituidas, las creencias y los esquemas que las guían, socializaron sus propuestas educativas con sinceridad, apertura e incluso con generosidad. En las instancias de evaluación y en las entrevistas, expusieron sus inseguridades, situaciones que consideraron frustrantes, los logros alcanzados, las satisfacciones y las modificaciones que plantearían a futuro. Todas ellas pudieron evaluar la experiencia a partir de sus propios procesos internos y también atendiendo a las sugerencias y recomendaciones de

sus colegas y mías. En síntesis, este dispositivo original permitió salir de la cultura del individualismo y la soledad, y facilitó algunos cambios en la enseñanza de la Geografía en el Nivel Medio y a la vez, en el sentir de las profesoras, promovió la confianza, la satisfacción, el placer y su autonomía al momento de tomar y fundamentar sus decisiones didácticas.

Si bien los logros alcanzados en el seminario con las cinco profesoras que intervinieron de diverso modo, me confirman las potencialidades del dispositivo para el mejoramiento de la enseñanza de la disciplina y para el estímulo de su profesionalización y autonomía, de todos modos, no puedo dejar de considerar las razones por las cuales algunos docentes dejaron de asistir. Ya señalé en capítulos anteriores algunas de las posibles razones: algunas vinculadas con las expectativas de los profesores, otras con la dinámica y el tipo de trabajo que planteé, también con el estilo de coordinación que desempeñé y por último, con la modalidad de investigación-acción de tipo técnica que propuse. Entiendo que la combinación de todos estos factores pueden explicar porqué algunos docentes no quisieron –o no pudieron- continuarlo.

Para futuros trabajos de campo seguramente voy a organizar un dispositivo similar al seminario interno, sin embargo, y retomando los aportes de Carr y Kemmis (1988) la modalidad investigativa será del tipo *investigación-acción práctica* que implica una relación cooperativa entre los profesores y la coordinación/ investigadora; mi papel consistirá en facilitar la identificación de las preocupaciones y problemáticas que los docentes tienen en sus prácticas educativas cotidianas, por ejemplo, cuando planifican, al seleccionar materiales para sus alumnos, al formular secuencias de actividades o cuando piensan instrumentos de evaluación. La propuesta buscará compartir y definir de manera colectiva la temática y los objetivos del seminario.

Estos autores señalan que en este tipo de investigación, el facilitador desempeña un “papel socrático”, es decir es el que formula preguntas para estimular el pensamiento, la reflexión, la indagación, el que permite desnaturalizar ciertas rutinas o bien, colabora en confirmar prácticas satisfactorias y gratificantes. Durante el seminario y particularmente en las entrevistas, entiendo que mi papel fue claramente el que puntualizan Carr y Kemmis. Ese lugar fue pensado y cuidado a lo largo de todo el proceso. De todos modos, el trabajo movilizador –como lo planteó *Silvia*- lo hizo cada una de las profesoras.

Otro elemento a considerar en una futura investigación será la inclusión en la metodología de la *observación de las prácticas*. Si bien el dispositivo central planteado para esta investigación –el seminario interno– me permitió tener un mayor acercamiento a la variedad de prácticas educativas organizadas por las profesoras, de todos modos considero importante incluir la observación de las prácticas en sus contextos reales. Para esta investigación, los relatos y las interpretaciones elaboradas por las docentes fueron de gran valor para conocer el pensamiento y el sentir de las docentes cuando experimentaron nuevas formas de organizar y conducir la enseñanza. Sin embargo, entiendo que la observación directa me permitirá identificar y analizar los posibles problemas que vayan surgiendo cuando utilizan los materiales curriculares y su creatividad en la búsqueda de soluciones. A la vez, la observación de las prácticas puede ser una manera de averiguar la coherencia entre el discurso – los relatos y los testimonios – y la práctica observada.

Analizar y evaluar de qué modo nuevos materiales y un dispositivo de formación permanente influyen en el desarrollo profesional de profesores de Geografía.

Las seis profesoras que participaron de esta investigación tienen formaciones de grado heterogéneas y trayectorias de formación distintas. *María, Ruth, Elena y Ana* relataron numerosas experiencias de actualización o capacitación como se decía en los años '90 y están en permanente búsqueda de nuevas instancias; *Silvia* se decidió por una nueva carrera universitaria y el seminario interno fue su única experiencia de formación permanente compartida con colegas. *Marta* a pesar de ser muy joven también dio cuenta del interés que tiene por seguir formándose.

Estos antecedentes favorecieron el desarrollo del seminario y me permitieron cumplir con mis objetivos y corroborar que es un dispositivo adecuado para favorecer innovaciones en la enseñanza de la Geografía a partir de posicionar a los profesores en un lugar más protagónico y no como simples ejecutores de propuestas innovadoras elaboradas por otros actores.

Hace ya más de quince años que la Geografía escolar está en proceso de revisión y de cambios. Las nuevas propuestas curriculares se iniciaron en el año 1994 y se siguen reformulando; las editoriales fueron renovando los libros de texto incluyendo nuevos contenidos presentes en los diseños curriculares, el estudio de casos como estrategia de enseñanza y variadas y novedosas fuentes de información. Por lo tanto, estas profesoras de Geografía ya tienen incorporados algunos cambios e innovaciones; el seminario no

pretendía instalar el debate sobre las transformaciones en la enseñanza de la disciplina en el Nivel Medio –esas discusiones muy acaloradas se sostuvieron desde los '90 y hasta mediados del 2000-, hoy por hoy se han alcanzado acuerdos y consensos, nuevas temáticas y también renovadas prácticas de enseñanza ya se observan en muchas clases de Geografía. El seminario pretendió otro tipo de trabajo y otra finalidad para la formación de las profesoras: promover su autonomía y profesionalización.

Los materiales fueron el elemento estratégico y el seminario el dispositivo central que de manera combinada y articulada favorecieron nuevas prácticas educativas y procesos reflexivos. Retomando a Vezub (2004) observé que cada profesora transitó un proceso reflexivo propio, intencional y guiado, fue un camino autónomo y de construcción de conocimientos compartidos con las colegas, pero cada una fue responsable de reflexionar sobre sus rutinas y concepciones para desnaturalizarlas, revisarlas y cambiarlas o no en función de la transformación que quería producir en su propuesta educativa. Es decir, cada profesora fue capaz de evaluar tanto la necesidad de cambiar como de elegir el tipo de cambio que quería realizar y a la vez, mantener aquello que consideraba valioso. En otras palabras, pasar del individualismo como la cultura docente más difundida en las escuelas a la individualidad como paso previo a la profesionalización.

Si bien acuerdo con algunos puntos de las perspectivas más individualistas del desarrollo profesional, no dejo de lado otras miradas que lo conciben de un modo colectivo y social. Estos enfoques consideran que el mejoramiento de la escuela es la meta final gracias a los vínculos de cooperación e interacción entre los integrantes de la comunidad educativa. Sin embargo y conociendo la organización y las dinámicas de las escuelas de mi país, considero poco probable que por el momento, en las instituciones educativas, se organicen instancias de formación que de manera colectiva y colaborativa promuevan cambios en la enseñanza y la profesionalización de sus docentes.

Una alternativa interesante para lograr estos objetivos es lo que Marcelo y Vaillant (2009) denominan *comunidades de aprendizaje*, es decir la organización de redes presenciales o virtuales –estas últimas cada vez más demandadas- para compartir experiencias de enseñanza. Según estos autores, las comunidades de aprendizaje colaboran en la profesionalización en la medida que ponen foco en el estudiante, en la práctica y que involucran actitudes colaborativas tal como las plantea Hargreaves (1996). Teniendo en cuenta estas características, entiendo que el seminario también fue una comunidad de aprendizaje.

Retomando el fin último de la profesionalización docente que es la mejora de la escuela, entiendo que si los profesores, a partir de experiencias de formación más próximas a las comunidades de aprendizajes que a los cursos de capacitación de los años '90, comienzan a experimentar y a planificar nuevas prácticas educativas, más satisfactorias y promotoras de mejores aprendizajes en sus alumnos, seguramente lograrán “contagiar” y sumar a otros colegas de las escuelas donde trabajan logrando apoyo en sus iniciativas renovadoras. Un ejemplo es el testimonio de *Ana* cuando relata que a raíz de compartir con un colega las positivas reacciones de sus alumnos, despertó el interés por conocer su propuesta educativa y posteriormente, adoptarla.

- *Algunas propuestas y cierre*

Pensar y proponer dispositivos y estrategias que promuevan la profesionalización de los profesores de Geografía – y de otras disciplinas también-, parece a simple vista una cuestión técnica, sin embargo, sabemos que cualquier cambio que se proponga para cambiar la enseñanza de un campo del conocimiento o bien la formación de los docentes lleva consigo decisiones políticas, ideológicas, gremiales y por supuesto, académicas.

Hay consensos que en los contextos actuales, los docentes deben estar preparados para enseñar una disciplina y además, dar respuestas a nuevas problemáticas sociales y culturales. Por lo tanto, el desafío es redefinir la formación inicial de los docentes y también su formación permanente con la finalidad de favorecer su autonomía y desarrollo profesional.

El trabajo realizado y el conocimiento alcanzado durante todo el proceso investigativo me permiten formular algunas propuestas que pueden colaborar en la definición de estrategias y dispositivos de formación que promuevan el desarrollo profesional de los profesores de Geografía.

- En torno a los materiales curriculares

Considero que los materiales curriculares son instrumentos adecuados para colaborar con los profesores de Geografía, tanto para la formulación de propuestas educativas innovadoras como para su propia actualización. Su estructura y contenidos ofrecen un abanico de posibilidades que facilitan su adecuación a diversos contextos escolares y a las finalidades educativas que cada profesor se plantee. Por lo tanto, es pertinente que las gestiones educativas cuando encaran cambios curriculares los acompañen con materiales

altamente flexibles y que cumplan la doble finalidad: su actualización temática y didáctica y aporten fuentes de información variadas y novedosas.

Por otra parte y además de las características de los materiales, no hay que perder de vista el lugar que se le otorga al docente. Pude observar gratamente que la concepción de docente plasmada en los materiales fue un acierto. Las profesoras se apropiaron del material elegido asumiendo un papel activo, protagónico y tomando decisiones justificadas a las variadas formas de utilización que relataron.

Por lo tanto, entiendo que es responsabilidad del Estado -en este caso yo hago alusión a las dos jurisdicciones que mejor conozco, la CABA y la provincia de Buenos Aires- producir materiales curriculares que faciliten la labor de los profesores, resuelvan algunas de las problemáticas educativas que enfrentan a diario, posibiliten el mejoramiento de su formación profesional, favorezcan los cambios curriculares que impulsa la misma gestión política y en definitiva, mejoren los aprendizajes de los alumnos.

- En torno a la formación docente inicial y permanente

Las transformaciones curriculares llevadas adelante en mi país desde hace casi dos décadas han otorgado un protagonismo importante a los docentes de todos los niveles educativos, sin embargo, las concepciones de formación tanto en la etapa de grado como en las instancias de formación permanente, no se han renovado en sus matrices esenciales.

Acuerdo con Fuentealba (2006) que un profesor logra su desarrollo profesional a lo largo de un proceso en el cual se pueden identificar algunos hitos claves: su formación inicial, el ingreso a la primera escuela y luego, a lo largo de toda su trayectoria laboral. Es decir, el desarrollo profesional es una evolución progresiva en el desempeño del rol donde el docente va adquiriendo mayor autonomía y profesionalidad para resolver y justificar con más profundidad situaciones de enseñanza. Y en este proceso las características de las estrategias y dispositivos de la formación inicial y de las sucesivas instancias de formación permanente son claves.

En la formación de grado de los profesores de Geografía – tanto en las universidades como en los institutos terciarios - el “Espacio de la Práctica” como se lo suele denominar, ha cobrado relevancia como situación formativa al menos en los documentos curriculares de los últimos años, sin embargo, las características de los dispositivos y las estrategias de

formación no han variado demasiado. Perviven prácticas muy rígidas y estructuradas con escasos momentos para la fundamentación y la reflexión. Los futuros profesores suelen reproducir en sus prácticas formatos y modelos de enseñanza generalmente establecidos por los profesores responsables, cuando no aquellos vividos en su escolaridad. Estas prácticas dejan poco margen a la creatividad, a la innovación, al intercambio y desde mi punto de vista, a un aspecto central que marca un camino hacia la profesionalización y la configuración de identidades: la posibilidad de desnaturalizar prácticas internalizadas en su paso por las escuelas y la justificación de las decisiones didácticas que de manera explícita o implícita van asumiendo.

Retomando los aportes de Le Roux (2005) y apoyándome en mi experiencia de formación iniciada este año con los estudiantes del Profesorado en Geografía de la UNLu al hacerme cargo del seminario *Investigación educativa en Geografía y práctica profesional*¹²¹, otorgo importancia a la inclusión de la investigación educativa en Didáctica de la Geografía en la formación de grado.

Aprovechando la experiencia y los avances realizados en la investigación para mi tesis de doctorado, el seminario lo organicé en torno al eje de los materiales en la enseñanza de la Geografía. Cada uno de los estudiantes definió según sus intereses y preocupaciones, una línea de indagación. A lo largo de todos los encuentros, la modalidad de trabajo para los estudiantes estuvo guiada por la presentación de los sucesivos avances, las dificultades, los obstáculos y los sentimientos que iban apareciendo en la medida que avanzaban por las diversas etapas del proceso investigativo.

Los estudiantes eligieron investigar en torno a la selección y el uso de los libros de texto en diferentes escuelas; las entrevistas a informantes clave –profesores, bibliotecarios y estudiantes– fueron las fuentes de información privilegiadas además de la observación directa de los contextos escolares. Un aspecto importante que observé en todos los estudiantes fue la fuerte implicación y reflexión personal en los momentos de exposición de sus avances. Coincidían que no podían “*dejar de mirarse*” cuando leían y analizaban las desgrabaciones de las entrevistas tomadas a los profesores elegidos para el desarrollo de sus propios trabajos de campo.

Recordando las expresiones de los alumnos, me parece interesante señalar que en paralelo al seminario, cursaban una asignatura vinculada con la enseñanza de la Geografía y al

¹²¹ Este espacio curricular se incluyó en el Plan de Estudios del Profesorado en Geografía aprobado en el año 2007, este año lo cursó la primera cohorte de estudiantes.

tener que organizar una propuesta de enseñanza, revelaron que al momento de tomar las decisiones didácticas para cumplir con las consignas, transferían no sólo los aprendizajes del seminario sino las reflexiones y los sentimientos que afloraban en los momentos de intercambio entre compañeros. Estas instancias de fuerte exposición no siempre generaron un clima agradable; al principio predominó la inseguridad y la pérdida de confianza en los propios conocimientos y dudas para tomar decisiones, sin embargo, a medida que avanzaron en las lecturas bibliográficas, hicieron explícitas sus experiencias de formación y fundamentaron algunas decisiones asumidas, comenzaron un proceso que les permitió “ver” aspectos y elementos de los materiales educativos y de sus prácticas en torno a ellos que desconocían o bien consideraban naturales. Sobre esta forma de trabajo, recupero las expresiones de Benejam (2002: 94) cuando escribe *“las decisiones que se toman durante la acción y la reflexión crítica que sigue la acción piden un proceso sostenido de fundamentación que lleva a la teoría, al tiempo que la llena de sentido y justificación. El proceso de deliberación también dispone la voluntad a la recepción de conocimientos y aprendizajes, de manera que el saber práctico se perfecciona mediante el estudio y la comunicación con los demás.”*

En síntesis, en el seminario de grado intenté plantear una relación teoría-práctica distinta a la tradicional perspectiva aplicacionista predominante en los Planes de Estudios de la formación de profesores; concebí a los futuros profesores como sujetos activos, con experiencias de formación, con teorías implícitas que necesitaban ser objetivadas y fundamentadas no sólo a partir del aporte bibliográfico sino también, y fundamentalmente, desde los propios procesos reflexivos de los estudiantes como una manera de configurar sus identidades docentes y colaborar en su profesionalización.

Considero que esta primera experiencia de formación de grado en la cual puse en práctica algunos de los conocimientos alcanzados en esta investigación, me posibilitará a futuro diseñar un nuevo proyecto de investigación en el cual pueda indagar de manera sistemática e intencional de qué modo los materiales curriculares objeto de esta investigación, un dispositivo de formación con características similares al que desarrollé y la observación de prácticas organizadas a partir de dichos materiales en contextos de clases reales, pueden favorecer la formación inicial de los futuros profesores de Geografía y lograr que los aprendizajes perduren y no sean olvidados al ingresar al mundo escolar, tal como lo relató *Ruth*. Y como plantea Feiman- Nemser (2003) los docentes jóvenes –e incluyo a los estudiantes avanzados que inician su periodo de Prácticas- necesitan dispositivos de desarrollo profesional dirigido a acompañarlos en la resolución de los conflictos y las problemáticas que van surgiendo en el primer ingreso a las escuelas.

Comparto la importancia que se les reconoce a los docentes en cualquier proyecto de mejora educativa, sin embargo no creo que sean los únicos responsables de sus resultados ni mucho menos de la calidad del sistema educativo. Coincido con Vezub (2007) que los docentes no pueden asumir por sí solos y de manera individual el desafío del cambio, pero sí tienen un papel protagónico en la configuración de las experiencias de aprendizaje de sus alumnos. Entonces ¿cuáles serían las conclusiones centrales de esta investigación que permitirían orientar procesos de profesionalización creciente de los profesores de Geografía?

- Toda propuesta o dispositivo de formación permanente debe vincularse con la *práctica* de los profesores, debe tener un anclaje con sus contextos de actuación y recuperar sus *saberes específicos*.
- A la vez, y tal como lo plantean Marcelo y Vaillant (2009) es fundamental la *contextualización* de las situaciones y de los conocimientos que permiten explicarlas.
- Es importante dejar aflorar y recuperar las *emociones* y los *sentimientos* que van surgiendo en todo proceso de formación, ya que como escribió Perrenoud (1995) “*el enseñante es dependiente de todo lo que él es, de todo lo que ama o detesta.*”
- Tal como lo expresó *Elena* las políticas que pretendan mejorar la enseñanza de la Geografía y la profesionalización de los profesores deben tener *continuidad en el tiempo*. Los cursos y seminarios aislados no logran poner en cuestión prácticas arraigadas, pocas veces revisadas e interpretadas.
- También *Elena* con su larga trayectoria pudo concluir que los *cambios son graduales*. Precisamente por esta característica del cambio, es fundamental sostener propuestas que vayan de a poco interactuando con el pensamiento del docente, con sus experiencias de formación y con sus propuestas educativas. Es central que los dispositivos de formación favorezcan los cambios pero también, permitan el mantenimiento de prácticas satisfactorias y gratificantes.
- Los profesores van transitando por diversas etapas en su desarrollo profesional, por tal motivo los dispositivos de formación permanente deben ser *variados y flexibles*, es decir, se deben adaptar a sus distintas necesidades.
- El desarrollo profesional docente debe propiciar la *integración de distintos conocimientos*: los conocimientos disciplinares y los conocimientos didácticos. En los testimonios de las profesoras quedó claramente expuesta la necesidad de actualizar algunos contenidos presentes en las nuevas propuestas curriculares. Pero a la vez, cada una de ellas buscó en los materiales las fuentes de información que les permitió mejorar su propuesta didáctica, ya sea en el tipo de recursos que

deseaban ofrecer a sus alumnos, la formulación de consignas más pertinentes, una nueva organización de los contenidos, por mencionar algunos ejemplos.

El Trabajo de Investigación y esta tesis de doctorado tuvieron su origen en unos materiales curriculares producidos por una gestión política. Es decir, con fondos públicos y a partir de una decisión acertada de acompañamiento a un cambio curricular. El Estado asumió un papel decisivo, sin embargo, no tuvo la iniciativa de acompañar y evaluar el uso que los profesores de Geografía hacían de ellos. Sostengo que para promover un cambio educativo que mejore los aprendizajes de los estudiantes y el desempeño de los docentes, el Estado debe garantizar continuidad en las políticas educativas, los recursos materiales para sostener los cambios en el tiempo, y el seguimiento y acompañamiento de las acciones para lograr la adhesión de los docentes. Y como concluyen Marcelo y Vaillant (2009:155), *“No olvidemos que los tiempos políticos son más cortos que los pedagógicos, por eso la importancia de los consensos y de la continuidad de los equipos.”*

No pretendo hacer de esta investigación una saga al estilo de las películas de Hollywood, pero seguramente continuará.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUERRONDO, I. (2004) “Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente”. En: AAVV. *Maestros en América Latina: Nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño*. Santiago de Chile: PREAL – CINDE.
- APPLE, M. (1982) *Educación y poder*. Paidós, Barcelona.
- ÁREA MOREIRA, M. (1999) “Los materiales curriculares en los procesos de diseminación y desarrollo del currículum”. En: Escudero, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Editorial Síntesis, Madrid.
- ARMENTO, B. J. (2000) “El desarrollo profesional de los profesores de ciencias sociales” En: Pagès, J., Estepa, J. y Travé, G. (eds.) *Modelos, contenidos y experiencias en la formación del profesorado de ciencias sociales*. Universidad de Huelva.
- AUDIGIER, F. (1992) “Pensar la geografía escolar. Un reto para la didáctica.” En: *Documents d’analisi geogràfica*, 21.
- ÁVILA RUIZ, R. M. (2001) “Reflexiones sobre el diseño de materiales curriculares en ciencias sociales” En: *Entre pupitres: Razones e instrumentos para un nuevo marco educativo*. Huelva, Servicio de Publicaciones. Pags. 13-35.
- BARBIER, J. (1996) “Análisis de las prácticas: temas conceptuales”. En: Blanchard Laville, C. y D. Fablet *L’Analyse des pratiques professionnelles*. Ediciones L’Harmattan, Paris. (Traducción de Norma Loss de Fuentes)
- BARBIER, J. (1999) *Prácticas de formación. Evaluación y análisis*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 9.
- BENEJAM, P. (1996) “La Didáctica de la Geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo”. En: *Métodos y técnicas*

-
- *de la Didáctica de la Geografía*. IBER. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia N° 9, Editorial Graò, Barcelona.
 - BENEJAM, P. y J. PAGÉS (Coord.) (1997) *Enseñar y aprender ciencias sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*. HORSORI Editorial, Barcelona.
 - BENEJAM, P. (1999) “El conocimiento científico y la Didáctica de las Ciencias Sociales” En: *X Simposium de Didáctica de las Ciencias Sociales. Un currículo de las Ciencias Sociales para el Siglo XXI: Qué contenidos y para qué*. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Universidad de La Rioja, España.
 - BLANCHARD LAVILLE, C. (1996) *Saber y relación pedagógica*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 5.
 - BOLÍVAR BOTÍA, A. (2002) “¿De nobis ipsis silemus?: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación” En: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 N° 1. Consultado el 22 de noviembre de 2010 en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>.
 - BONAFÉ MARTÍNEZ, J. (1994) “Siete cuestiones y una propuesta” En: *Cuadernos de Pedagogía N° 203*. Barcelona.
 - BRUNER, J. (1997) *La educación, puerta de la cultura*. Aprendizaje Visor. Madrid.
 - CAVALCANTI DE SOUZA, L. (2003) *Geografía, escola e construção de conhecimentos*. Papyrus editora, São Paulo.
 - CHERVEL, A. (1991) “Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación.” En: *Revista de Educación*, 295. *Historia del curriculum I*.
 - CLANDININ, D.J. y F.M. CONNELLY (1988) “Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa” En: Villar Angulo, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Editorial Marfil, Alcoy.

-
- CONTRERAS DOMINGO, J. (1990) *Enseñanza, currículo y profesorado*. Ediciones Akal, Madrid.
 - CONTRERAS DOMINGO, J. (1996) *La autonomía del profesorado*. Editorial Morata, Madrid.
 - CHERVEL, A. (1991) "Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación". En: *Revista de Educación N° 295. Historia del Currículum I*.
 - DAVINI, M.C. (1995) *La formación docente en cuestión: política e ideología*. Paidós, Buenos Aires.
 - DAY, C. (2005) *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
 - DAY, C. (2006) *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea, S.A. de Ediciones, Madrid.
 - ELLIOT, J. (2000) *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata, Madrid.
 - FERNÁNDEZ, L. M. (1994) *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós, Buenos Aires.
 - FERNÁNDEZ CRUZ, M. (2006) *Desarrollo profesional docente*. Grupo Editorial Universitario,
 - FIEN, J. (1992) "Geografía, sociedad y vida cotidiana". En: *Documents d'Anàlisi geogràfica*, N° 21, pág. 73 a 90. Barcelona.
 - FILLOUX, J. (1996) *Intersubjetividad y formación*. Facultad de Filosofía y Letras – UBA y Ediciones Novedades Educativas. Formación de Formadores. Serie Los Documentos N° 3.

-
- FONTANABONA, J. y J.F. THEMINES (Direction) *Innovation et histoire-géographie dans l'enseignement secondaire. Analices didactiques*. Institut National de Recherche Pédagogique.
 - FUENTEALBA, R. (2006) "Desarrollo profesional docente: un marco comprensivo para la iniciación pedagógica de los profesores principiantes." En: *Foro Educativo N° 10*. p.p. 65-106. Consultado en: <http://dialnet.unirioja.es> (20/2/2011)
 - GENTILI, P. (1997) "El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina". CEA-UNESCO *Cumbre Internacional de Educación "Las organizaciones sindicales ante la responsabilidad social de educar"*. México: Versión mimeo.
 - GIMENO SACRISTÁN, J. y A. PÉREZ GÓMEZ (1994) *Comprender y transformar la enseñanza*. Ediciones Morata, Madrid.
 - GIMENO SACRISTÁN, J. (1997) *Docencia y cultura escolar. Reformas y modelo educativo*. Lugar Editorial, Buenos Aires.
 - GUARRO PALLÁS, A. (2005) *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del curriculum*. Ediciones Pirámide, Madrid.
 - HARGREAVES, A. (1996) *Profesorado. Cultura y postmodernidad*. Morata, Madrid.
 - HOUSE, E. (1981) "Three perspectives on innovation. Technological, Political and Cultural" En: Lehming, R. y M. Kane, *Improving Schools. Using what we know*. Beverly Hills, Cal., Sage.
 - IMBERNÓN, F. (1994) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Graò, Barcelona.
 - IMBERNÓN, F. (coord.) (2002) *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Editorial Graó, Barcelona

-
- LATORRE, A. y otros (2003) *Bases metodológicas de la Investigación Educativa*. Ediciones Experiencia, Barcelona.
 - LATORRE, A. (2003) *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Editorial Graó, Barcelona.
 - LAURIN, S. (1999) "La construcción de la Geografía escolar: el docente y la selección de contenidos de enseñanza" En: *Cahiers de Géographie du Québec*. Vol. 43, Nº 120. Págs. 451-470. Traducido por A. Villa.
 - LEDESMA MARÍN, M. N. (1997) "Materiales curriculares y formación del profesorado" En: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1 (0). Consultado el 20 de noviembre de 2010 en: <http://www.uva.es/aufop/publica/actas/viii/edprima.htm>
 - LE ROUX, A. (1997) *Didactique de la géographie*. Institut Universitaire de Formation des Maîtres de l'Academie de Caen.
 - LE ROUX, A. (2005) "La formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: ¿Cómo articular investigación y formación? El contexto francés" En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, Nº 4, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
 - LIVINGSTONE, D. (1992) "Una breve historia de la Geografía" En Rogers, A., Villes, H., Goudie, A. (eds): *The Student's Companion to Geography*. Blackwell, 1992. Traducción: Dra. Perla Zusman. Adaptación y corrección Lic. Gabriela Cecchetto (Cátedra de Introducción al Pensamiento Geográfico. Carrera de Geografía, Ffyh, UNC.)
 - MAINER, J. (2001) *Discursos y prácticas para una didáctica crítica de las Ciencias Sociales. Ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Díada Editora S.L., Sevilla.
 - MARCELO, C. y D. VAILLANT (2009) *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* NARCEA, Madrid.

-
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B. (2007) “La enseñanza de la Geografía”. En: Lindón, A. y D. Hiernaux (Dir.) *Tratado de Geografía Humana*. Anthropos, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
 - MUNBY, H. (1988) “Investigación sobre el pensamiento de los profesores: dilemas ante la conducta y práctica profesionales”. En: Villar Angulo, L. M. *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Editorial Marfil, Alcoy.
 - PERRENOUD, P. (1995) “El trabajo sobre los ‘habitus’ en la formación de los enseñantes. Análisis de las prácticas y toma de conciencia.” Faculté de Psychologie et de sciences de l’éducation. Ginebra. Traducción: Claudio Soto.
 - PERRENOUD, P. (2004) *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Editorial Graó, Barcelona.
 - RANDI, J. y L. CORNO (2000) “Los profesores como innovadores” En: Biddle, B., Good, T. e I. Goodson. *La enseñanza y los profesores III*. Paidós, Barcelona.
 - ROUMEGOUS, M. (2002) *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations 1968-1998*. Presses Universitaires de Rennes.
 - ROZADA MARTÍNEZ, J. M. (1997) *Formarse como profesor. Ciencias Sociales, Primaria y Secundaria Obligatoria*. (Guía de textos para un enfoque crítico), AKAL ediciones, Madrid.
 - SANTOS GUERRA, M. A. (1991) “¿Cómo evaluar los materiales?” En: *Cuadernos de Pedagogía N° 194*. Barcelona.
 - SUÁREZ, D. (2010) “La documentación narrativa de experiencias pedagógicas como estrategia de indagación-acción-formación de docentes” En: Passeggi, M. de C. y E. C. de Souza (orgs) *Memoria docente, investigación y formación*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras - CLACSO coediciones, Buenos Aires.
 - THEMINES, J. F. (2002) “Propositions pour un transfert du concept de rapport au savoir en didactique de la géographie” En: *Cahiers de la MRSH- Caen N° 28, février*.

-
- THEMINES, J. F. (2009) “Investigación y formación del profesorado en Didáctica de la Geografía: posibilidades e implicaciones de algunas investigaciones en las prácticas docentes en Francia” En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales N° 8*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
 - VAN HOVER, S (2008) “The professional development of social studies teacher” En: Levstik, L y C. Tyson. *Handbook of Research in Social Studies Education*. Routledge, New York, 352-372.
 - VEZUB, L. (2004) “Las trayectorias de desarrollo profesional docente: algunos conceptos para su abordaje”. En: *Revista del Instituto de Ciencias de la Educación. Año XII N° 22*. Junio.
 - VEZUB, L. (2007) “La formación y el desarrollo profesional del docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad”. En: “*Profesorado – Revista de Curriculum y formación del profesorado*”, Volumen 11, N° 1.
 - VILLA, A. y V. ZENOBI (2004) “La actualización de la formación de formadores en Ciencias Sociales. Reflexiones en torno a los obstáculos reconocidos en un dispositivo centrado en la consulta y el acompañamiento”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación N° 3*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
 - VILLA, A. y V. ZENOBI (2007) “La producción de materiales como apoyo para la innovación en la enseñanza de la Geografía”. En: *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación N° 6*, Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Barcelona.
 - WASSERMANN, S. (1999) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Amorrortu editores, Buenos Aires.

Documentos y materiales curriculares utilizados en la investigación

- GCBA – Dirección de Curricula (2006) “Problemáticas ambientales a diferentes escalas”. En: *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía.*
- GCBA – Dirección de Curricula y Enseñanza (edición electrónica 2007, edición papel 2009) “Relaciones entre estados, conflictos ambientales y territoriales” En: *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía.*
- GCBA – Dirección de Curricula y Enseñanza (2009) “Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales” En: *Aportes para la enseñanza. Nivel Medio. Geografía.*
- GCBA – Secretaría de Educación – Dirección de Curricula (2002) “Programa de Geografía” En: Actualización de programas de 1º año. Nivel Medio, Buenos Aires.
- GCBA – Secretaría de Educación – Dirección de Curricula (2003) “Programa de Geografía” En: Actualización de programas de 2º año. Nivel Medio, Buenos Aires.
- GCBA – Ministerio de Educación – Dirección de Curricula y Enseñanza (2009) Contenidos para el Nivel Medio. GEOGRAFÍA.
- GCBA – Ministerio de Educación – Dirección de Curricula y Enseñanza (2010) “Geografía. Orientaciones para la planificación de la enseñanza” En: *Aportes para el desarrollo curricular. Nivel Medio.*
- VILLA, A. y V. ZENOBI, en Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección de Educación Superior (2004) “Situación y perspectiva de la enseñanza de la Geografía. Documento final.” Consultado en Marzo, 2007 en: www.instituto127.com.ar/Documentacion/seminarios/Geografia.doc

ANEXO

1. CD con los tres materiales curriculares
 - *Problemáticas ambientales a diferentes escalas*
 - *Relaciones entre Estados: el caso de las plantas de celulosa de Fray Bentos*
 - *Viejos y nuevos conceptos para el estudio de los espacios rurales*
2. Modelo de encuesta
3. Guión de entrevistas
4. CD con la desgrabación de las entrevistas tomadas a las seis profesoras de Geografía

ANEXO N° 2

MODELO DE ENCUESTA

Estimad@s docentes: Esta encuesta fue elaborada en el marco del seminario interno y tiene por objetivo conocerlos un poco más. Desde ya muchas gracias por completarla.

I. Datos personales

- 1. Apellido y nombre:.....
- 2. Dirección de email:.....
- 3. TE:.....
- 4. Título de grado:.....
- 5. Institución que lo otorgó/Año:.....

II. Formación permanente

¿En qué tipo de actividades de formación permanente ha participado? Marque con una cruz.

- a. Cursos ()
- b. Seminarios ()
- c. Ateneos (por los de CEPA) ()
- d. Postítulo ()
- e. Postgrado ()
- f. Encuentros, congresos, etc ()
- g. Consultas de equipos técnicos ()
- h. Grupos de estudio o de discusión ()
- i. Jornadas institucionales ()
- j. Otras ()

Por favor, indique cuáles:

.....

De ser posible, aporte alguna información (Por ejemplo: nombre de la actividad, año, institución que la organizó o docente a cargo) sobre 5 actividades marcadas en el punto anterior que usted considera le han aportado más a su formación como profesora de Geografía.

.....
.....
.....

III. Desempeño laboral

- 1. ¿Qué cantidad de horas trabaja frente a cursos?

2. ¿En qué escuelas trabaja? Marque con una cruz en cada uno de los siguientes ítem.

- a. Gestión pública () Gestión privada ()
- b. Urbana () Rural ()
- c. Nivel: Primario ()
 Secundario ()
 ESB ()
 Polimodal ()
 Superior ()

d. Nivel socio-económico-cultural de los alumnos:

- Bajo ()
- Medio ()
- Medio-bajo ()
- Medio-alto ()
- Alto ()

3. ¿Se ha desempeñado o se está desempeñando en actividades de gestión? Marque con una cruz

SI () NO ()

¿Cuál/es?

.....

IV. Los materiales utilizados

1. ¿Qué materiales/recursos didácticos utiliza preferentemente en sus clases?

- a. Libro de texto ()
- b. Artículos periodísticos ()
- c. Mapas ()
- d. Imágenes ()
- e. Cuadros y gráficos ()
- f. Videos ()
- g. Otros ()
- Cuáles.....

2. ¿Selecciona, compagina, arma o ha armado sus propios materiales? Marque con una cruz.

SI () NO () En ocasiones ()

ANEXO N° 3

ORIENTACIONES PARA LAS ENTREVISTAS

AMPLIACIÓN DE LA ENCUESTA

- a) ¿Qué recuerdos tenés de las clases de Geografía?
- b) ¿Tuviste algún modelo docente que te haya guiado en la elección de la carrera?
- c) ¿Qué recuerdos tenés de las clases del profesorado?
- d) ¿Por qué es importante enseñar Geografía en la escuela de hoy?
- e) ¿Cómo elegís los materiales que vas a utilizar en las clases?
- f) ¿Qué te aportaron a tu formación profesional las instancias de formación permanente que elegiste?
- g) ¿Cómo caracterizarías la escuela donde utilizaste el material?
- h) ¿Cómo caracterizarías al grupo de alumnos?

UTILIZACIÓN DE LOS MATERIALES

1. ¿Qué criterios te llevaron a seleccionar el material.....?
2. ¿Qué recursos didácticos seleccionaste para tus alumnos?
3. ¿Para qué año de la escolaridad planificaste la propuesta de enseñanza?
4. ¿Qué criterios guiaron tu elección?
5. ¿Qué contenidos enseñaste?
6. ¿Para qué momento de la secuencia de enseñanza los utilizaste?
7. ¿Qué propuestas de enseñanza elaboraste?
8. El material que elegiste ¿te permitió elaborar propuestas de enseñanza diferentes?
¿Por qué?
9. ¿Incorporaste nuevos recursos didácticos?
10. ¿Qué cambios pudiste observar en los alumnos?
11. ¿Compartiste la experiencia con otros profesores?
12. ¿Qué evaluación hacés de lo realizado?
13. ¿Harías algunos cambios?
14. ¿Qué te aportó a tu trabajo profesional la incorporación de estos materiales? ¿Y este seminario?