

CONDICIONES, IMAGINARIOS Y PRÁCTICAS DOCENTES PARA UNA GEOGRAFÍA EN CAMBIO

María Victoria Fernández Caso¹
Raquel Gurevich²
Patricia Souto²
Lía Bachmann²

Resumen

En Argentina, los procesos de renovación de enseñanza de la Geografía y las transformaciones de los temarios escolares en la escuela media, comenzaron a cobrar impulso a partir de la década de 1990. Dichas transformaciones se explican por la combinación de una serie de factores: cambios en el enfoque disciplinar y didáctico de los diseños curriculares, mayor proximidad entre los saberes escolares y la agenda de temas de relevancia académica, renovados libros de texto y necesidad de los profesores por incorporar perspectivas, temáticas y metodologías adaptadas a los nuevos desafíos de la enseñanza de la Geografía.

Sin embargo, los alcances de la renovación no estuvieron exentos de dificultades, expresándose en discursos y prácticas que combinaron diferentes tradiciones didáctico-pedagógicas y disciplinares. Esto revela el peso que adquiere muchas veces una epistemología práctica, en la que confluyen los saberes de referencia, las creencias personales, las representaciones sociales sobre contenidos geográficos considerados valiosos, también el entorno sociocultural, las condiciones materiales e institucionales en las que se desarrolla la profesión.

El propósito de este trabajo consiste en mostrar los resultados alcanzados en una investigación realizada entre 2006-2009, sobre los logros y dificultades existentes en torno

¹ Grupo INDEGEO - Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires. Argentina. También forman parte del equipo que desarrolló la investigación Andrea Ajón y Silvina Quintero. E-mail: patsysouto@hotmail.com

² Grupo INDEGEO - Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires. Argentina.

a la renovación del temario escolar. Nos interrogamos sobre cómo dialogan saberes y herramientas del campo académico con las prácticas docentes en la escuela y con la imagen pública de la disciplina.

Palabras clave: prácticas docentes, renovación epistemológica, demandas sociales, selección de contenidos, formación docente

Introducción

La preocupación central de nuestro trabajo como equipo de investigación se dirige a indagar en las posibilidades de un retorno reflexivo en la enseñanza de la geografía como objeto, proceso y problema central de la didáctica del campo, para lo cual y través del proyecto desarrollado entre 2006 y 2010 hemos procurado establecer:

-Una caracterización del imaginario cultural y de la valoración social acerca del conocimiento geográfico que configura las demandas formativas hacia la asignatura escolar y que puede operar como condicionante de los procesos de cambio curricular.

-Una caracterización de los aspectos pedagógico-didácticos y de los criterios de selección de contenidos en distintos contextos socio- económicos y culturales que prevalecen entre los profesores de geografía de las escuelas medias públicas y privadas.

En los apartados siguientes presentaremos una síntesis de los principales resultados de nuestro trabajo de investigación en ambos campos de indagación.

1.- Imaginarios geográficos y demandas sociales hacia la escuela

El análisis de la imagen pública de la geografía y de las demandas sociales hacia su rol en la educación, nos sugiere cuáles ideas geográficas siguen resultando más potentes en la cultura masiva, pudiendo actuar como punto de partida para su articulación con nuevos contenidos conceptuales. También nos permite avanzar en los motivos que explican las resistencias al cambio y a la incorporación de nuevos temas y conceptos geográficos en las clases de la asignatura.

Para explorar las imágenes que circulan en la sociedad, realizamos una encuesta en el

año 2006, a 281 padres y madres de alumnos que se encontraban cursando la enseñanza media en instituciones públicas y privadas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Con el propósito de indagar desde qué visiones sobre el saber geográfico se construyen las expectativas sociales hacia la asignatura, se buscó detectar tendencias dominantes en cuanto a los temas y contenidos que se atribuyen a la disciplina desde el ámbito no académico, y a las finalidades educativas que se demandan a la disciplina escolar en forma prioritaria.

a) La geografía en la visión de los padres y las madres

Entre otras preguntas, la encuesta administrada a padres y madres de alumnos secundarios proponía “recordar circunstancias en las que lo aprendido en Geografía les hubiera sido de utilidad”. Los resultados obtenidos nos permitieron comprobar una congruencia entre las finalidades que los padres asignan a la materia y el tipo de conocimientos que asocian a su enseñanza, sean valorados en forma positiva o negativa.

Algunas de las respuestas más recurrentes han sido:

- Para capitalizar mejor las experiencias de viajes, en particular de turismo aventura
- Haber desarrollado la capacidad de localización
- Para poder reconocer elementos del paisaje
- Para mostrar una buena cultura general en conversaciones
- Para ayudar a los hijos en las tareas escolares de la materia
- Ninguna utilidad

Hubo un porcentaje significativo de respuestas que indicaron no encontrar ninguna utilidad a los aprendizajes geográficos realizados durante su escolaridad y ninguna respuesta recuperó aprendizajes geográficos en relación con su formación como ciudadanos o por haberle brindado herramientas conceptuales para comprender o explicar problemas sociales del mundo o del país.

Lo que los padres recuerdan se replica en las expectativas que expresan en cuanto a los aprendizajes de sus hijos. Ante la pregunta sobre “qué esperan que sus hijos aprendan en Geografía”, las respuestas fueron las siguientes:

- Conocimientos de toponimia, descripción de regiones y localización

- Conocimientos sobre la Argentina
- Relación de las características del medio físico con los modos de vida
- Temáticas ambientales (asociación entre geografía y ecología)
- Geografía política y/o económica

En cuanto al primer grupo de respuestas, si bien predomina la finalidad de acrecentar la cultura general como fin en sí mismo (“*sería como conocer los lugares aún sin haber viajado y eso brinda aún más cultura al individuo*”), en las expectativas hacia la enseñanza se vislumbra alguna conexión entre el valor asignado a esta información y la construcción de mejores criterios de lectura del mundo contemporáneo: “*No podemos permitir que nuestros chicos sepan todo lo que pasa en el mundo y que no puedan ubicar los lugares en los mapas*” “*Todo, porque si no terminás sin saber dónde estás y se creen que todo es un solo país*”; “*Que conozcan todos los países que existen en el planeta*”

Nos parece interesante subrayar el insistente “*todo*” que encontramos en las respuestas de los padres. A primera vista, encontramos en este énfasis una valoración de la vocación enciclopédica general de la geografía, que nos remite no ya a las vertientes tradicionales de la disciplina sino a aquella tradición secular de la geografía universal, cuya aspiración es la cobertura total del conocimiento de los rasgos físicos y humanos de cada rincón del planeta. Podría alojarse en esta imagen una potencial resistencia a las estrategias de selección y estudios de casos que promueven las nuevas corrientes didácticas en geografía, que apuntan a priorizar la densidad en el trabajo con los conceptos puestos en juego en el análisis, frente a la amplitud de la información empírica disponible.

En cuanto a las respuestas que aludían a la puesta en relación de las características del medio físico con los modos de vida, se trata de un tópico común en la geografía argentina tradicional. Por ejemplo: “*No sólo deben aprender ubicación, relieve y climas, sino composición étnica, usos y costumbres y recursos de los países estudiados*”. En algunos casos, aparecen expresiones que parecen evocar los razonamientos de corte determinista que predominaban en la geografía regional de la escuela (por ejemplo: “*sirve para conocer características culturales según el relieve y el clima de cada país*”)

Un número significativo de respuestas apuntó en dirección a la temática ambiental (15,4%), donde aparece una fuerte asociación entre geografía y ecología: “*A ubicarse y a respetar el ambiente porque debemos cuidarlo entre todos. Que sepan sobre asociaciones*

tipo Greenpeace y otras”; *“Que sigan estudiando sobre Ecología para así conservar mejor nuestro planeta y sus recursos*”; *“Con la enseñanza y el estudio sobre la Ecología ha cambiado la forma que se aprende y comprende el mundo que nos rodea”*. El contenido de las expresiones que apuntan a lo ambiental se aleja de razonamientos deterministas, ya que se reconoce la influencia del nuevo ambientalismo que circula en los medios de comunicación y que se promueve desde las organizaciones civiles e interestatales desde los años ochenta.

Por último, las respuestas que apuntaron a demandar contenidos de geografía política y/o económica fueron muy escasas. Nos resulta significativo como síntoma de la brecha entre imagen pública de la geografía y concepciones de la disciplina por parte de los especialistas, dado que el gran movimiento de innovación conceptual en la geografía académica en los últimos años puede fácilmente asociarse a las áreas temáticas de geografía económica, social y política.

Las problemáticas ambientales aparecen así como el principal terreno de convergencia entre las demandas sociales hacia la geografía escolar y el temario dominante en las agendas académicas y socio-políticas.

Una de las líneas de reflexión que surgen de este análisis, se refiere a la escasa demanda social hacia la formación ciudadana. Esta comprobación nos compromete a un retorno reflexivo sobre los procesos de transmisión ligados a las sociedades, culturas y territorios que se realizan cotidianamente a las futuras generaciones. El análisis de las percepciones de los padres y de sus expectativas respecto de las finalidades educativas de la geografía escolar, nos invita también a reflexionar sobre el arraigo de ciertas tradiciones teóricas e ideológicas (geopolítica, geografía regional) que han confluído en la configuración de una particular selección de relatos o esquemas descriptivos que aparecen instalados en el imaginario social, donde los territorios son vistos como geografías naturales y no como espacios socialmente construidos en sus aspectos materiales y simbólicos. Desmontar las visiones naturalizantes que impregnan el imaginario geográfico y que operan como uno de los condicionantes de la renovación de contenidos, no es tarea exclusiva de los docentes. Pero sí nos interpela y obliga a un trabajo de reflexión epistemológica, en el que se pongan en cuestión las concepciones de conocimiento, los enfoques disciplinares y las ideologías que los sustentan, y a partir de dicha reflexión

comenzar a reorientar el conjunto de las decisiones pedagógico-didácticas relativas a la renovación de los temarios escolares.

b) ¿Qué hay de geográfico en la programación de la TV?

Otra de las vías de indagación por medio de las cuales intentamos aproximarnos al imaginario geográfico de ese grupo de padres, se organizó alrededor de una pregunta en la que se les pedía que mencionaran los programas de televisión que, desde su punto de vista, se asociaban con contenidos geográficos.

Son varias las razones que justifican la inclusión de la programación televisiva como agencia de producción y distribución de contenidos vinculados con la geografía. Elegimos como fuente a los programas de TV: por su relativo fácil acceso, por su difusión masiva y por los sentidos compartidos que generan en los distintos públicos. En definitiva, la televisión como industria cultural se dedica a fabricar productos y servicios para el consumo masivo -la difusión de noticias, los entretenimientos y el conjunto de información e imágenes que testimonian el mundo. Más allá de que estas producciones audiovisuales se propongan explícitamente o no tener aplicaciones educativas o científicas, resulta innegable que informan y forman audiencias, construyen opinión y seleccionan públicos por edad, género, intereses temáticos o profesiones, sin desconocer las referencias al nivel socioeconómico.

Las respuestas a la pregunta “Mencione 3 programas de TV que Ud. considera que se relacionan con la geografía” fueron sumamente variadas. De manera sintética, podemos englobarlas en dos grandes grupos:

	Programas individuales de TV	Canales de TV abierta y por cable	No contesta	Total
Cantidad de menciones	210	318	50	578
Porcentaje	36 %	55 %	9 %	100

Por un lado se mencionaron más de 60 programas de televisión emitidos por señales de aire y de cable, que cubren un diverso espectro de temas y enfoques (viajes y turismo, entretenimientos, periodísticos, documentales sobre la naturaleza, costumbres, etc.) y representan un 36 % de las respuestas obtenidas. Por otro lado, resulta significativo que una gran proporción de las menciones expresadas por los encuestados (55%) hacen referencia general a canales de televisión dedicados a las producciones documentales, tales como *National Geographic* (25%), *Discovery Channel* (16%), *Animal Planet* (8%), *History Channel* (2%) o *Travel & Living* (1%). En menor medida, se citaron en bloque canales de producción nacional tales como Canal 7 y Canal Rural³.

Entre los programas individuales de TV más mencionados, dos de ellos son programas de viajes que incluyen notas humorísticas o entrevistas a residentes argentinos en el exterior, alternadas con “datos curiosos” y descripciones de algunos aspectos de los lugares que se visitan⁴.

³ Al momento de administrarse la encuesta (entre agosto y noviembre de 2006) todavía no se emitía la señal del Canal Encuentro, del Ministerio de Educación de la Nación.

⁴ Nos referimos a *Por el mundo con Marley* (15% del total de programas individuales) y *Resto del mundo con Goicochea* (7%). Otros programas individuales con varias menciones fueron *La aventura del hombre* (8%) y *La aventura del descubrimiento* (2%), como ejemplos de formatos documentales en los que se presentan diversos temas tanto referidos a la dinámica natural como a las relaciones entre sociedad y naturaleza. Varios encuestados hicieron referencia a los noticieros (8%), mientras que algunos pocos especificaron programas dentro del rubro periodístico tales como *La liga* (3%), *TN Ciencia* (2%), *Telenoche investiga* o *CQC*. En cuanto al formato asociado con certámenes o concursos que involucran conocimientos enciclopédicos, un 5%

El siguiente cuadro presenta una síntesis de las respuestas obtenidas

		Cantidad de menciones	Porcentaje	
Tipo de programas individuales	Total	210	100	
	Programas periodísticos referidos a problemas sociales / ambientales/ económicos/ políticos ⁵	57	27	
	Documentales	Documentales (sin especificar nombres)	5	2
		Naturalistas ⁶	22	11
		Paisajes / costumbres/ exploración/ histórico-patrimonial ⁷	40	19
		Turismo y ocio	25	12
Entretenimiento/ interés general ⁸	61	29		

Observando la tabla anterior, resulta evidente el amplio predominio de la elección del género documental (44% de las menciones a programas individuales) en relación con otros géneros televisivos como el periodístico o el de entretenimientos e interés general.

⁵ Algunos de los programas incorporados en esta categoría son *La liga*, *TN Ciencia*, *Ser Urbano*, noticieros, así como también el *Canal Rural*.

⁶ Se han incluido en esta categoría programas tales como *El planeta viviente*, *Naturaleza implacable* y las referencias a canales tales como *National Geographic* o *Animal Planet*, entre otros.

⁷ Ejemplos dentro de esta categoría podrían ser *Argentina secreta*, *La aventura del descubrimiento*, *Fiestas populares*, junto con los canales *National Geographic*, *Discovery Channel* y *History Channel*.

⁸ Dentro de esta categoría se incluye una gran variedad de programas que van desde shows de entretenimientos como *Km a Km* a programas de viajes y curiosidades como *Por el mundo con Marley* o *Resto del mundo (con Goicochea)*, pasando por programas deportivos como *El Garage* o *El aguante* y programas gastronómicos de los canales *People & Arts* o *Travel & Living*.

Dentro del rubro documental, a su vez, se presentan tanto referencias a documentales que abordan la dinámica natural con tópicos como escenarios naturales, fauna, problemas ambientales, “catástrofes naturales” o meteorología, como programas que abordan temáticas culturales, costumbristas o históricas, así como también documentales orientados a temas turísticos⁹.

Cabe señalar que una gran proporción de las producciones documentales a las que se hace referencia en la encuesta no presentan una problematización crítica de los procesos o temas analizados. La oferta televisiva no suele priorizar la realización de programas con un guión que contemple diversos puntos de vista sobre un problema socio - territorial, o el contraste entre las múltiples voces de los protagonistas involucrados.

A su vez, analizando el listado completo de programas y canales mencionados, podemos constatar el predominio de referencias a contenidos pertenecientes a la escala mundial en comparación con los correspondientes a Argentina¹⁰, que se deriva del peso relativo de la programación documental de origen extranjero.

En relación con esto es posible señalar la importancia que se le asigna a cadenas de televisión internacionales especializadas en la producción documental como los prácticamente únicos referentes en el género. Son muy escasas las referencias a señales argentinas, e inexistentes en el caso de señales latinoamericanas. Esta tendencia se enmarca en el contexto de la consolidación de poderosas industrias culturales, motorizadas por capitales ajenos a la región, que abordan problemas locales con una mirada extranjera y crean una agenda de temas descentrada con respecto a las experiencias, necesidades y percepciones de los públicos locales.

Podría plantearse como hipótesis que ciertas reivindicaciones identitarias y/o locales obedecen a una lógica de reacción frente a lo que se percibe como una imposición de contenidos globales y nacionales que transmiten las señales televisivas, en especial a través del cable.

⁹ Una madre se refirió así a este tipo de programas: "Viajamos y conocemos a través de imágenes y soñamos con la posibilidad de hacer realidad alguno de ellos, porque viajando se visualiza mucho más y se relacionan bien distintos contenidos de la materia".

¹⁰ En un par de respuestas, los padres ampliaron las opciones incluyendo alguna referencia a producciones cinematográficas, por ejemplo al citar "alguna que otra película nacional que transcurra en el interior del país".

Finalmente, un punto de interés en el que deseamos detenernos consiste en advertir que en muchos casos, aún sin títulos con nombres de lugares específicos o con alusiones explícitas a la geografía, los padres asociaron una amplia gama de programas, evidenciando cruces de fronteras con otras disciplinas y saberes¹¹. Las respuestas se alejaban sin problema, en esta pregunta particular, de los formatos típicos de la gramática escolar, relacionando muchas veces información específica con manifestaciones artísticas, con discursos técnico-políticos, con los del periodismo, etc. Entendemos que este rasgo resulta un subproducto muy valioso en términos de la multireferencialidad que genera. De hecho las respuestas a otras preguntas estrictamente escolares (por ejemplo, los recuerdos de los aprendizajes realizados) resultaron más homogéneas y estereotipadas en cuanto a los temas, su carácter de inventario, las actividades o los procedimientos puestos en juego durante las clases.

Una primera conclusión se vincula con la relación entre el valor asignado por los padres a la geografía como disciplina escolar y el uso de la televisión como vehículo de producción y transmisión de imágenes con fines educativos. En esa dirección, acudiremos a la información que nos brinda aquella pregunta de la encuesta en la que pedimos a los padres que enunciaran algunos motivos por los que consideraban importante la inclusión de la geografía en el curriculum escolar. Debido a que la pregunta era abierta, y a los fines de sistematización, englobamos las respuestas en tres categorías: a) propósitos formativos de tipo instrumental / saber práctico (localización, orientación, uso de mapas), b) formación en cultura general (conocimientos generales del país y del mundo) y c) propósitos de formación socio-política, crítica y democrática (formación de criterios o conciencia sobre problemas sociales o ambientales). La recurrencia en las respuestas obtenidas a asociar al conocimiento geográfico predominantemente con el género documental nos habla del propósito formativo que alude a la cultura general y del tipo de discurso narrativo que identifica a dicho género televisivo. Ambas características están relacionadas, ya que el documental se apoya en una estructura descriptiva ordenada secuencialmente, en tiempo presente, que se ajusta a la noción de "cultura general" como conocimiento no

¹¹ Por ejemplo, hablando de Animal Planet y Discovery Channel, un padre afirmaba que "si bien estos dos pueden estar más relacionados con la biología, siempre aparece lo geográfico".

controversial, consensado, enciclopedista.

Un segundo aspecto consiste en la vinculación entre el temario escolar de la geografía y el temario identificado por los padres a través de la selección de programación televisiva afín a la disciplina. A través de la encuesta realizada, muchos padres señalan que la geografía escolar debería proveer principalmente conocimientos del propio país y su inserción en el mundo, así como también favorecer la creación de conciencia ambiental en los alumnos. En este sentido, se explica la amplia opción por programas y canales documentales de corte naturalista, así como las referencias a la escasez de producciones nacionales que mencionábamos más arriba.

2. Criterios de selección de contenidos y estrategias de enseñanza en distintos contextos socioeconómicos

Nos hemos propuesto indagar la condición de multiplicidad y diversidad en el campo escolar en relación con los contenidos de geografía seccionados para ser enseñados. Así, han sido objeto de análisis un conjunto de intervenciones didácticas de profesores de Geografía en el marco de instituciones inmersas en diversos contextos socioeconómicos. Por ello decidimos trabajar con un conjunto acotado de docentes que se dispusieron a integrar un equipo de consulta y que reunían las siguientes condiciones: se desempeñaban simultáneamente en escuelas en diferentes contextos socioeconómicos y culturales, y habían participado de experiencias de capacitación y perfeccionamiento disciplinar y didáctico.

Para avanzar en esta cuestión, en 2008 realizamos 7 entrevistas en profundidad y focalizadas en el tema, a docentes que trabajaban en escuelas con alumnos pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos¹².

¹² Los profesores entrevistados en 2008, se desempeñan en escuelas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Trabajan tanto con alumnos de estratos socioeconómicos alto, medio y medio-bajo y bajo, en escuelas públicas, privadas laicas y confesionales. Las escuelas se localizan en los barrios porteños de Monserrat, Parque Patricios, Villa del Parque, Recoleta, Palermo, Belgrano, Pompeya – Flores sur (Villa 1 11 14), Liniers, Villa Lugano, Caballito, San Cristóbal.

a. El compromiso del profesor: tematizado e inclusivo

Los profesores entrevistados coinciden en que existen algunos contenidos básicos característicos de la disciplina que no pueden dejar de ser enseñados (localización geográfica, habilidades cartográficas, las condiciones naturales en diferentes regiones o continentes, la dinámica de la población, etc.) independientemente del estrato socio-económico de los alumnos y del entusiasmo que estos temas despierten en ellos. Sin embargo, los docentes hicieron énfasis en la necesidad de que los contenidos resulten significativos para los alumnos. Desde su discurso, esto implicaría que la selección de contenidos debe adecuarse en función de los alumnos destinatarios.

Pareciera que en contextos marginales el profesor privilegia las preocupaciones o intereses más próximos a la vida cotidiana de los alumnos, tal vez asumiendo que esa es la única puerta de entrada para capturar la atención de los jóvenes en el aula. Mientras que por otro lado, en las escuelas de nivel socio-económico medio-alto el profesor asume un compromiso ético-político en el que intenta transmitir a sus alumnos teorías y conceptualizaciones sociales que faciliten la comprensión de las problemáticas sociales contemporáneas, así como sensibilizarlos desde un plano más humano frente a la desigualdad social. Tanto en un contexto como en otro, los profesores intentan trabajar por una escuela inclusiva en la que se fomente la tolerancia y el respeto por las diferencias, efectivizando el derecho universal de acceder a los bienes culturales.

b. El énfasis en la escala global o en la escala local

En relación con la selección diferenciada de contenidos a la que estamos haciendo referencia resulta llamativo, especialmente por tratarse de clases de Geografía, un énfasis diferencial en el abordaje de contenidos en distintas escalas geográficas. Aspecto que se anticipó en el punto anterior a propósito de los temas de interés para los alumnos.

En las escuelas de sectores marginales, la inmediatez de la emergencia de situaciones sociales conflictivas, o los limitados conocimientos previos de los alumnos llevan a los docentes a privilegiar el estudio del ámbito local: el barrio, el entorno más inmediato. En cambio, en las escuelas de estratos más altos surgen el interés y la

posibilidad de proponerse la formación de ciudadanos/as del mundo, conectados con las problemáticas globales y al mismo tiempo apuntando a la futura formación académica-profesional y la consecuente inserción en los mercados laborales.

Esta elección de escalas privilegiadas de análisis parece poco fructífera como herramienta didáctica en el contexto actual en el que resulta imposible pensar o comprender la dinámica de un territorio de forma aislada y circunscripta a una única escala geográfica, sin considerar los actores sociales que actúan desde múltiples recortes territoriales. Es decir, ¿podemos pensar hoy en día en algún problema local que no esté atravesado por procesos y fenómenos nacionales y globales?

Esto no significa que las problemáticas locales no tengan un valor potencial como puerta de entrada para el abordaje de procesos más abarcativos. Tal vez privilegiar ciertas escalas de análisis por sobre otras indica una cierta autocensura en algunos profesores, que consideran poco viable la enseñanza de ciertos temas percibidos como lejanos a la realidad socioeconómica y cultural de los chicos de escuelas de estratos bajos y demasiado complejos para el nivel de comprensión lectora y la capacidad de expresión oral y escrita de dichos alumnos (por ejemplo flujos comerciales y tecnológicos, ciudades globales, problemas político-territoriales, entre otros). ¿Por qué dejar de lado o minimizar la enseñanza de estos temas, como si los chicos más pobres no desempeñaran también un rol como ciudadanos del mundo? Inversamente, el privilegio de la escala global por sobre la local en las escuelas de estratos altos pareciera eximir a sus alumnos de involucrarse activamente en la reflexión acerca de problemáticas locales.

En la actualidad, en el campo de las ciencias sociales se debate acerca del modo en que las nuevas tecnologías de la información y la comunicación atraviesan las prácticas sociales y culturales. Hoy en día se abre la discusión sobre cómo dialogan dichas transformaciones con una gramática escolar que resiste y sostiene prácticas y formas organizativas que podrían reconocerse hace tiempo atrás. Entonces nos preguntamos: ¿qué significados alcanza la enseñanza de contenidos geográficos que privilegian ciertas escalas y problemas por encima de otros de acuerdo con los niveles socioeconómicos de los alumnos?

Estas observaciones que surgen de la lectura y análisis de las entrevistas, nos recuerda en algún punto, aquellos antiguos enfoques que propiciaban el abordaje de escalas

pequeñas para niños pequeños e ir avanzando en el aprendizaje de temáticas a escala más amplia a medida que aumentaba la edad del niño y su maduración cognitiva. Es sabido que este modo de entenderlo ha sido superado luego por líneas constructivistas de corte socio-cognitivo, en el que la experiencia del sujeto y la mediación de la cultura y el dominio del lenguaje son elementos claves del aprendizaje significativo y el desarrollo.

Sin la pretensión de realizar comparaciones forzadas, surge la inquietud acerca de los recortes espaciales y problemas privilegiados a la hora de seleccionar los contenidos entendidos cómo más accesibles o llevaderos de acuerdo con el estrato de pertenencia socioeconómico y cultural de los alumnos. Sobre todo si consideramos, que aún en los contextos más precarios, los alumnos tienen posibilidad de acceder a un conocimiento “directo” de sociedades y lugares, a través de los medios masivos de comunicación e Internet, si bien de manera fragmentada y desordenada. Por esto cabe reflexionar sobre qué papel tiene la geografía escolar en relación con todo ese cúmulo de información –inconexa, fragmentada y simultánea- sobre la realidad social del mundo y sus conflictos. Llegados a este punto, dejamos abierto el siguiente planteo: tanto en el sector aventajado como en el más vulnerable de los estratos socioeconómicos, ¿por qué no enseñar contenidos que abran sus perspectivas en cuanto a la diversidad social, cultural, política, ambiental, tecnológica de diferentes lugares y regiones del mundo?

c. El grado de profundización de los contenidos

En general, todos los docentes expresan que las diferencias pasan más por la *profundidad* con la que abordan los contenidos, que por una selección de contenidos diferentes.

En las escuelas de nivel socio-económico y cultural más bajo, se dan menos contenidos, se utilizan menos recursos y más simplificados, se realizan ejercicios más simples y graduales en los que el docente tiene que guiar mucho más los aprendizajes. La exigencia académica es menor, los docentes están más atentos a las situaciones sociales emergentes en el grupo. Los docentes expresan que en estos casos se da un bajo nivel de comprensión lectora, un vocabulario más básico o precario, dificultades en la expresión oral y escrita y menos conocimientos previos.

En las escuelas de nivel socio-económico y cultural más alto se da más cantidad de contenidos, con mayor profundidad, se utiliza una mayor variedad de recursos, con diverso tipo de ejercicios y hay una mayor autonomía de los alumnos en sus aprendizajes fundamentalmente debido a la motivación y acompañamiento familiar. Los docentes también tienen más expectativas y una mayor exigencia académica.

Como investigadoras nos preguntamos, si el abordaje empleado, los recursos y las tecnologías utilizados, y el tiempo dedicado a trabajar un determinado tema difieren tanto, ¿se trata en realidad del mismo contenido? Nos atrevemos a afirmar que aunque el enunciado del tema sea formalmente el mismo, esto no significa que los alumnos aprendan lo mismo, tanto en términos conceptuales como en lo referente a las estrategias de construcción del conocimiento.

A modo de conclusión

Retomamos, en primer lugar, la dimensión que se vincula con la valoración social y el imaginario cultural acerca del conocimiento geográfico que tienen tanto profesores como el resto de la comunidad educativa. A partir de los resultados obtenidos en las encuestas administradas a padre y madres, surge que atender esta dimensión implica considerar las demandas de la sociedad hacia la asignatura, desde una mirada que ponga en perspectiva ese imaginario y a partir de allí reflexionar acerca de la brecha existente entre ciertas visiones (y versiones) de la geografía escolar y las preocupaciones que ocupan un lugar destacado en la agenda de discusión actual.

En cuanto a los criterios de selección de contenidos y estrategias didácticas relevadas a partir de las entrevistas a docentes de la Ciudad de Buenos Aires, hemos trazado un panorama general de la relación enseñanza y desigualdad, apoyado en los siguientes puntos: los intereses de los profesores y de los alumnos; las escalas geográficas de análisis privilegiadas y el grado de profundización de los contenidos enseñados. Nos preguntamos: ¿las diferencias de contenidos y su tratamiento didáctico de acuerdo con el perfil de alumno reproducen las desigualdades educativas existentes?, ¿resulta fructífero privilegiar escalas geográficas y problemas en función del mundo social y económico de referencia para los alumnos?

Los interrogantes anteriores abren un cúmulo de aspectos que exceden lo estrictamente disciplinar y/o pedagógico del acto del enseñar, en este caso geografía. Nuestra hipótesis, que trabajaremos y elaboraremos más afinadamente en el futuro próximo, reside en provocar mayores aperturas al mundo, a variadas lecturas y aproximaciones al conocimiento y a las múltiples expresiones de la vida social en cualquiera de sus formas, independientemente del lugar que ocupen los estudiantes en la escala socioeconómica. De allí la necesidad de enlazar, hoy más nunca, los sentidos y funciones de la escuela en la transformación social, los propósitos de la enseñanza de las ciencias sociales en la escuela secundaria, los proyectos de integración social, económica y cultural de la comunidad toda, junto con una noción de desarrollo y bienestar para toda la sociedad.

Bibliografía

- Audigier, F. (2002). “Un estudio sobre la enseñanza de la historia, la geografía y la educación cívica en la escuela elemental de Francia: temas, métodos y preguntas.”. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*. Número 1, Barcelona: ICE Universidad de Barcelona
- Camilloni, A. (1995) “De lo cercano o inmediato a lo lejano en el tiempo y el espacio”. *Revista IICE*. FFyL UBA. Año VI Nro. 6. Buenos Aires.
- Diker, G. (2008). “Cómo se establece qué es lo común?” En: Frigerio, G. y G. Diker (comp). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Del Estante Editorial. Buenos Aires.
- Dussel, I.(2009) “La escuela como tecnología y las tecnologías de la escuela: notas sobre el estado de un problema”. *Diplomatura Educación, imágenes y medios*. Clase 4, FLACSO: Buenos Aires.

Essomba, M. (2007) “Profesionales de la educación críticos en una sociedad después de la modernidad”, en Pérez Gómez, A. y otros, *Profesorado y otros profesionales de la educación*. Ediciones Octaedro: Madrid.

Fernández Caso, M. V. (2007) “Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en geografía”, *Geografía, Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza*, V. Fernández Caso y R. Gurevich (coord.), Biblos: Buenos Aires

Godlewska, A.(2001), “The idea of map”, en: Hanson, S. (ed.) *Ten geographic ideas that changed the world*, New Brunswick, Rutgers University Press, pp. 17-39.

Gould, P.(1987) “Pensamientos sobre la Geografía”, *Geo-crítica*, 68, pp. 7-63.

Hanson, S. (ed.) (2001) *Ten geographic ideas that changed the world*, New Brunswick, Rutgers University Press.

Llomovatte, S y C. Kaplan (2005) *Desigualdad educativa. La naturaleza como pretexto*. Noveduc: Buenos Aires.

Souto, P. y Gurevich, R. (2008) “Las representaciones de la geografía en la TV: una aproximación al tema a través de la opinión de padres de alumnos de nivel medio”, **Revista Question**, vol. 20, dic. 2008. (www.perio.unlp.edu.ar/question)

Tiramonti, G. (comp.) *La trama de la desigualdad educativa*, Manantial: Buenos Aires.

Tiramonti, G. y Ziegler, S.(2008) *La educación de las elites*, Paidós: Buenos Aires.