

# UNA NUEVA AGENDA PARA LA ENSEÑANZA DE PROBLEMAS SOCIO TERRITORIALES EN LA ESCUELA SECUNDARIA

María Victoria Fernández Caso<sup>1</sup>

## Introducción

Esta comunicación presenta parte de los resultados de una investigación didáctica que ha tenido como propósito indagar entre docentes de geografía de enseñanza secundaria y especialistas del campo académico acerca de qué agenda escolar referida a problemas socio territoriales del mundo contemporáneo resulta más apropiada en los inicios del siglo XXI, para trabajar contenidos culturalmente relevantes, socialmente útiles y pedagógicamente adaptados a los intereses y necesidades de los alumnos y alumnas.

En tal sentido, la investigación se centró en algunos aspectos de las innovaciones educativas que pueden resultar claves para inducir el cambio en la enseñanza de la geografía en la escuela secundaria, esto es en uno de los escenarios en los que pueden localizarse las innovaciones: el escenario de la concepción y organización del conocimiento.

Para alcanzar el objetivo de consensuar prioridades curriculares en vistas a la construcción de una agenda escolar innovadora, las fuentes de información han sido las respuestas de docentes y especialistas del campo disciplinar y didáctico a una encuesta que interrogaba sobre los contenidos de la enseñanza y los criterios para su selección, así como sobre el uso y /o la elaboración de materiales didácticos. A la vez se cruzaron resultados con la información recogida de un conjunto de materiales curriculares definidos como innovadores sobre la base de criterios que barren aspectos epistemológicos y pedagógicos. Los resultados obtenidos para la elaboración de la nueva agenda escolar aportan, asimismo, elementos para reconsiderar las prioridades de enseñanza en la escuela secundaria, para redireccionar los contenidos de la formación docente continua y para discutir las posibilidades de la innovación pedagógica en geografía.

A continuación se presentan algunas consideraciones en relación con el concepto de innovación educativa y el papel de los contenidos escolares en los procesos de innovación pedagógica; seguidamente se exponen los resultados obtenidos en vistas a la construcción de la nueva agenda; por último se plantean conclusiones a manera de propuesta para la capacitación docente.

## Innovación, novedad y cambio: una caracterización de la innovación educativa

---

<sup>1</sup> Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Geografía  
victoriafcaseo@yahoo.com.ar

*Innovación educativa* es un término relativamente reciente que alude al *cambio* en el marco de la institución escolar o al cambio de la institución escolar en su conjunto. Así, las innovaciones educativas pueden afectar a toda la escuela o a una parte de ella, un ciclo, un departamento o el aula, aunque los autores coinciden en sostener que es precisamente en el aula donde con más frecuencia y más fácilmente se producen innovaciones y que las mismas cobran sentido cuando se traducen en la *mejora* de los aprendizajes y la formación de los alumnos.

Dado que el propósito de las innovaciones educativas es modificar la realidad vigente, alterando concepciones, actitudes, métodos e intervenciones y transformando los procesos de enseñanza-aprendizaje, la innovación se asocia entonces no sólo al cambio sino también a la mejora educativa. Sin duda innovación y mejora son dos términos estrechamente vinculados, a su vez asociados a los conceptos de *calidad*, de *eficacia* y de *eficiencia*. Así, tenemos, por una parte, a quienes identifican la innovación educativa con el *cambio perfectivo y planificado*. En esta perspectiva, para autores como Havelock y Huberman (1980) o Fullan (1991) lo que interesa de la innovación es la situación terminal (o resultado), es decir los efectos que surte en el sujeto del cambio o sistema innovado, efectos que importan en la medida que entrañan una mejora en sus operaciones para el logro de sus fines específicos (de la Torre, 1994; de la Orden, 2000). En este enfoque sistémico, que entiende la innovación como fenómeno multidimensional, la *planificación* aparece como factor determinante de los procesos innovadores, ya que un cambio educativo de calidad no puede ser el resultado de esfuerzos accidentales y espontáneos, porque para que los cambios sean eficaces y eficientes deben ser producto de planes rigurosamente concebidos.

Los autores que adhieren a esta línea incluyen como condición de la innovación la eficacia y eficiencia, puesto que *“la innovación mejora los procesos internos de la institución escolar y los resultados educativos (eficiencia), aunque sin incrementar los costes. Además puede aminorar los costes de la actividad educativa, mejorar las relaciones de trabajo o la satisfacción en el mismo, sin reducir la calidad o cantidad de los resultados esperados, bien entendido que no se trata únicamente de costes económicos, sino también psicológicos y sociales: esfuerzos, tiempo, insatisfacciones, frustraciones”* (Rivas Navarro, 2000: 25).

Sin desdeñar el componente *planificación*, pero desde un enfoque socio crítico y macro contextual o de política educativa, numerosos autores ponen el acento más en la idea de *proceso* que en la situación terminal, sosteniendo que las innovaciones deben centrarse *“más en el camino que en el punto de llegada”* (Carbonell, 2002a). Desde esta perspectiva, lo que importa no es el resultado final sino los múltiples pequeños resultados, objetivos y subjetivos, que se van sucediendo y encadenando a lo largo del proceso innovador. Los autores que adscriben a esta concepción, ponen el acento en la conexión entre innovación, investigación, currículo y desarrollo social. El trabajo a partir de la *negociación* (en que se

enrolan autores como Popkewitz, Giroux, Appel, Carr y Kemis, Stenhouse y Elliot), la *resolución de problemas* (Leithwood y Baird) o el *desarrollo institucional* (Dalin y Rust, Rudduck, Hoyle y Escudero) son los principales modelos de innovación que surgen de esta concepción más integral de la innovación (de la Torre, 1994). Para este enfoque contextual del cambio, la innovación en educación no sólo significa cambiar la práctica docente, sino también cambiar valores, creencias e ideas que fundamentan tanto la acción del profesorado como del alumnado. Implica, en buena medida, cuestionar y cambiar las teorías psicológicas y pedagógicas del profesorado, la cultura y la estructura organizativa de la propia institución, el currículum, la organización-distribución espacio-temporal, las relaciones de poder y las relaciones que la institución mantiene con el entorno (Rudduck, 1999).

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

### **La concepción y organización del conocimiento: escenario clave de la innovación pedagógica**

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

Estas dos dimensiones de la didáctica son distintas y complementarias, siendo sus relaciones fuente de tensión, ya que de lo que se trata es de comprender y explicar las prácticas para transformarlas. Siguiendo a Audigier, construir modelos propios de interpretación en la enseñanza y aprendizaje de la geografía implicaría comenzar por preguntarse acerca de los contenidos y métodos de enseñanza, para que todos los esfuerzos estén al servicio de mejorar los aprendizajes de los alumnos y alumnas. De ahí que la reflexión sobre el conocimiento geográfico sea, además de necesaria, indispensable, tanto para construir los modelos de análisis didáctico como para fundamentar las elecciones, los propósitos y las consecuencias derivadas de ello.

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

Puesta en evidencia la necesidad de reflexionar acerca de qué se enseña a la hora de innovar, coincidimos con Carbonell (2002b) en que uno de los escenarios claves para el cambio pedagógico es precisamente el de la concepción y organización del conocimiento<sup>2</sup>. El autor apunta que el pasaje hacia una sociedad de la información y el conocimiento exige una puesta en cuestión de las verdades absolutas, los pensamientos esquemáticos, las miradas fragmentarias o unidimensionales o las respuestas simples a problemas complejos, en un contexto de creciente incertidumbre e imprevisibilidad. Y como afirman Stoll y Fink (1999) el 50% de lo que un niño/a necesitará para interpretar el mundo dentro de diez años, todavía no se ha producido, puede decirse que muchos conocimientos tienen fecha de caducidad.

Frente al problema de la desinformación que produce el exceso de información, se hace necesario desarrollar estrategias para seleccionar, contrastar y analizar críticamente información, para luego transformarla en conocimiento, ya que una de las funciones básicas de la escuela y del profesorado es precisamente el debate en torno a la selección y priorización de los saberes más formativos y adaptados a las necesidades cambiantes del entorno (Carbonell, 2002b). En consonancia con ello, resulta evidente la relación entre innovación y desarrollo curricular, relación en la que se pone de relieve el papel del contenido en la innovación pedagógica. Un contenido envejecido, tradicional, no validado por la ciencia hoy, sin relevancia social y desentendido de la cultura adolescente, aunque esté vehiculizado en un soporte sofisticado, no puede considerarse innovación. Por el contrario, una innovación curricular siempre supone el trabajo con conocimientos científicamente válidos, socialmente significativos y representativos. Así, dado que la didáctica de la geografía es un campo que se nutre, entre otras fuentes, de la actualización y validez de los contenidos disciplinares, entendemos que el contenido que se tramita en las clases de geografía ha de ser parte inherente de la innovación.

---

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

### **Temas priorizados por especialistas<sup>3</sup> para la enseñanza**

1. Los procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial ocupan el primer lugar en las prioridades de enseñanza de los/las<sup>4</sup> especialistas, siendo temas claves: la globalización capitalista; los procesos productivos y la valorización diferencial del espacio urbano y rural; las nuevas formas del trabajo.
2. Los Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales ocupan el segundo lugar, siendo temas claves: las transformaciones políticas del mundo actual, los procesos de integración regional y las relaciones espacio-poder.
3. Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global es el eje que ocupa el tercer lugar, siendo tema clave: la desigualdad socio espacial.
4. El Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales es el eje que ocupa el cuarto lugar, siendo temas claves: los problemas ambientales y la relación población-recursos.
5. Los Procesos culturales y patrimonio territorial ocupan el quinto lugar de prioridades, siendo temas clave: el patrimonio y la diferenciación cultural.
6. Los temas vinculados con los procesos de transformación urbana” y los temas englobados en la categoría “otros”, ocupan el sexto lugar de prioridades temáticas.
7. Los temas referidos a la Gestión territorial y políticas territoriales aparecen en un séptimo orden de prioridad.

### **Eje A: Procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial**

La especificidad que para la geografía reviste el estudio de la espacialidad de los procesos de reestructuración capitalista aparece en la mayor parte de las respuestas, aludiendo a dicha espacialidad de manera conceptual más que localizando o refiriendo los

---

<sup>3</sup> La información se obtuvo a través de una encuesta que se envió por correo electrónico al personal docente e investigador de la Universidad de Buenos Aires (UBA) y a especialistas en Didáctica de las Ciencias Sociales de reconocida trayectoria. De un total de 25 encuestas enviadas, se obtuvieron 13 respuestas. Las elecciones temáticas de los/las especialistas se agruparon en ejes. Cada eje refiere a la problemática socio-territorial particular y a los conceptos específicos en que se inscriben cada uno de los temas seleccionados.

<sup>4</sup> Con el fin de utilizar un lenguaje no sexista, hemos optado por utilizar el femenino y el masculino en la primera palabra, ya sea artículo o nombre, y no hacerlo en la siguiente para no complicar la lectura del texto.

temas a un área o región, a diferencia de como lo hacen los/las docentes. En este sentido, en varias respuestas se dan razones al respecto. Por ejemplo:

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

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

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

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

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

Si bien algunas formulaciones revisten un carácter demasiado amplio -por ejemplo las respuestas de la E3 (*Efectos del proceso de globalización en las estructuras socio-territoriales*) o la E8 (*impacto espacial y social de la globalización*)-, otras avanzan sobre problemáticas específicas, por ejemplo las respuestas E5 (*Los cambios tecnológicos y la recomposición de las relaciones tiempo-espacio*), E6 (*Desocupación y cambios en el mundo del trabajo*); E1 (*Las TIC's incluyendo los medio de comunicación masivos*), E13 (*La tecnología y la circulación como ámbito privilegiado de la economía*) o bien en el detalle de temas que se mencionan en la encuesta 1 para trabajar este Eje (*Las ventajas comparativas actuales de territorios centrales y periféricos; la movilidad territorial del capital, las empresas multinacionales y las desigualdades territoriales; la nueva división internacional del trabajo*). Cabe señalar que, respecto del grado de especificidad de los temas, en una encuesta se sostiene:



*“(Los temas) Están formulados en términos generales, de modo que todos los temas indicados pueden tener cabida, aunque los problemas y contenidos más específicos deberían variar según los lugares y las circunstancias. Por otra parte, el adjetivo “urbano” que aparece en varios de los temas mencionados podría ser suprimido o generalizado, reemplazándolo por términos como “territorial”, ya que la diferenciación entre “urbano” y “no urbano” tiene un alto grado de arbitrariedad” (Encuesta 3)*

Además de que la mayor parte de los/las especialistas seleccionan temas del Eje A para la enseñanza, otro motivo que refuerza el lugar prioritario que ocupa en la agenda escolar estas cuestiones, tiene que ver con que seis especialistas eligen y priorizan para la agenda escolar los mismos temas que refirieron para la agenda académica<sup>5</sup>. Lo notorio de esta situación es que en la fundamentación de sus elecciones dichos/as especialistas no se basan únicamente en criterios de selección de contenidos epistemológico-disciplinares, hecho que nos llevaría a explicar la alta correlación en esta prioridad para ambas agendas. Más bien, apelan en sus respuestas tanto a criterios de relevancia o significatividad socio política, como a criterios pedagógico-didácticos de selección y organización de contenidos escolares.

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

*“Son temas de la agenda contemporánea de discusión social y política. Portan preguntas y dilemas de conocimiento y acción inherentes al tema. Tienen una gran potencialidad pedagógica para producir aprendizajes significativos” (Encuesta 4, combina los tres criterios)*

*“La selección se centra en concebir a la Geografía como una Ciencia Social y a su objeto de estudio (el territorio o el espacio) como una construcción y una condición de existencia social. En este sentido, toda problemática social se vincula con las transformaciones territoriales directa o indirectamente” (Encuesta 6, predomina el criterio epistemológico-disciplinar)*

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

---

<sup>5</sup> La investigación también indagó entre los/las especialistas acerca de la agenda académica de la geografía actual. Los resultados otorgaron al eje A el primer lugar de prioridad, seguidos por los ejes B, D, C, F, E y G (en ese orden).

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

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

El segundo lugar en las prioridades para la enseñanza según las respuestas de los/las especialistas, lo ocupan las elecciones temáticas que se articulan en torno al Eje D (un 21,86% de las elecciones). Como veremos en los ejemplos que siguen, predominan aquí, de manera combinada, las coordenadas epistemológico-disciplinares (concepto de territorio) y la alta significatividad socio política de los temas como criterios de selección de estos contenidos.

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

Se presenta a continuación algunos extractos de las respuestas de los/as especialistas que se han decantado por temáticas geopolíticas a la hora de priorizar los contenidos de enseñanza:

*“(Priorizo) las transformaciones en la geografía política mundial actual, en particular los procesos de fragmentación territorial posguerra fría. El papel de los límites fronterizos y las fronteras en los problemas político territoriales recientes. Los procesos de integración y la delegación de soberanía en organizaciones supraestatales. La noción de soberanía en el capitalismo global. Los modos de organización político territorial del Estado (estados federales y unitarios, por ejemplo), las políticas públicas y la organización del territorio. Las acciones desde el Estado que afectan la organización territorial y los conflictos generados por la existencia de distintos niveles de gobierno. (...) La relación conceptual central que atraviesa cada uno de los temas seleccionados consiste en que las formas geográficas (materiales) se explican a partir de las acciones de los actores sociales en determinado contexto socio histórico y político. Estas formas cambian a diversos ritmos (con mayor o*



*menor inercia) y su dinámica responde a desiguales relaciones de poder y a cierta estructura económica. (...) Mi selección se justifica en mi visión de la disciplina (para resumir: emparentada con las líneas abiertas a partir geografía radical y humanista) y también con una postura ética que pone el acento en la reflexión sobre los problemas socio políticos actuales, pero no sólo retórica, sino con pretensiones de generar prácticas comprometidas y solidarias en las situaciones más cotidianas. Es decir enseñar ciertos contenidos de geografía supone formar ciudadanos atentos y reflexivos sobre los valores de la democracia, de la tolerancia con el otro, etc.* (Encuesta 1)

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

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

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

### **Eje C: Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global**

El tercer lugar en la agenda de temas escolares priorizada por los/as especialistas lo ocupan los temas correspondientes al Eje C. Aquí aparece, como criterio central, la necesidad de trabajar problemas sociales que permitan conectar los contenidos de enseñanza con la realidad socio económica de los/las alumnos, dado que en el actual contexto de crisis que atraviesa la Argentina, resulta ineludible para una enseñanza crítica, acercar herramientas conceptuales que permitan a los/las jóvenes comprender problemas como el desempleo o la exclusión social. Pero a la vez aparece como condición para ello, apelar a perspectivas científicamente válidas, entre otras cosas, para no condicionar los contenidos de enseñanza a la agenda que “imponen” los medios de comunicación.

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

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

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

*“Los temas referidos a las crecientes desigualdades sociales y económicas entre países son prioritarios porque dan cuenta de la creciente brecha que separa a los países desarrollados de aquellos que se encuadran en el subdesarrollo estructural. Las desigualdades en los intercambios comerciales, las políticas de subsidios, la inequidad en las relaciones del comercio internacional. Las relaciones de poder y dominación de unos con respecto a otros. Las políticas recesivas que impulsan los centros financieros del poder mundial. Su impacto sobre la distribución de la riqueza en cada una de las sociedades periféricas. Su impacto sobre el manejo de recursos en países endeudados (Encuesta 10)*

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

*“La cuestión de la enseñanza de la geografía no radica solamente en los temas. El tratamiento de los temas, por relevantes que sean, sin perspectivas científicamente*

*objetivas, con marcos teóricos abstractos o equivocados o fetichistas, solamente contribuyen a reforzar más la distancia entre la vida real y el sistema educativo. Los alumnos no son tontos. Sus experiencias cotidianas suelen enfrentarse con lo que se les pretende “inculcar”. A tal efecto, aunque no contribuya mucho a facilitar la promoción de educadores y educandos, los temas tienen que desmontarse mostrando sus relaciones técnicas y sociales y, fundamentalmente, el carácter desigual, combinado y contradictorio de los protagonistas que producen, consumen, usan, venden y se apropian de los recursos de geo-ambientales y geohistóricos.”* (Encuesta 12)

### **Eje B: Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales**

El cuarto lugar de prioridades para la enseñanza lo ocupan los temas correspondientes al Eje B. Resulta notable que, mientras que estas cuestiones ocuparon el segundo lugar en los intereses de la geografía académica, para la enseñanza, los/las propios especialistas no considerarían tan prioritaria su inclusión en la agenda escolar. Una posible interpretación de esta situación sea que consideran que se trata de temas suficientemente cubiertos en la geografía escolar y que cabría avanzar ahora en otras cuestiones socio territoriales.

### **Eje F: Procesos culturales y patrimonio territorial**

El quinto lugar lo ocupan los temas aglutinados en torno a este Eje. Se destaca que solo cinco encuestas muestran preocupación por incorporar explícitamente estas temáticas a la enseñanza. Sin embargo, esta situación resulta coherente con la agenda académica, ya que las cuestiones culturales aparecieron en un cuarto orden de importancia para el campo científico. Además, creemos importante resaltar que si bien es sabido que los estudios culturales vienen ganando espacio en el campo académico, ninguno/a de los encuestados se especializa en estas temáticas, por lo que es posible que no las hayan priorizan para la enseñanza, entre otras cosas, debido a:

*“ (...) [en la geografía académica] aparece un creciente vuelco a lo cualitativo, lo micro y en definitiva a algo vagamente psicologizante que tiende, por un lado, a mantener a la geografía lejos de las cuestiones críticas estructurales (y mal se le podría pedir a los geógrafos meterse en eso ahora, cuando las otras disciplinas sociales actúan de la misma forma) y, por otro lado, a desvincular a la geografía de la intervención en la planificación territorial. Las cuestiones referidas al lugar, a las representaciones, a los modelos culturales, etc., se vinculan a esto, acorde a cierto inmanentismo postmoderno dominante en las ciencias sociales que, apoyado en la constatación no siempre confesada de un supuesto Fin de la historia (léase, de proyecto proletario o nacional de historia) permite evitar tanto al marxismo como a los esfuerzos de modelización formal.”* (Encuesta 7).

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

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

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

#### **Eje E: Procesos de transformación urbana” y a la categoría otros**

En sexto lugar de prioridades aparecen temas correspondientes a este Eje y los englobados en la categoría “otros”, correspondiendo a ambos un 4,69% de las elecciones temáticas. En cuanto a los temas específicamente urbanos, creemos que los resultados revelan que se trata de problemáticas que bien podrían haberse incluido eje A, por lo que el

orden de prioridad no reviste aquí mayores comentarios. En cambio sí resulta notable que hayan aparecido temas por afuera de los ejes establecidos y, sobre todo, que algunos de esos temas implicaran apostar por una vuelta a la enseñanza de una geografía más “clásica”, aunque no “inventarial”, e incorporando la noción de escala de análisis. Los motivos de esta decisión los explica el propio encuestado, desde la convicción de que hay que diferenciar la geografía académica de la escolar, atendiendo a sus distintas finalidades y a la utilidad social que la geografía puede tener para los/las jóvenes.

*“No creo que la geografía de la escuela secundaria tenga que tener las mismas preocupaciones que la universitaria. Es incluso hasta otra cosa. Lo que no quita que una geografía del secundario no pueda ser seguramente una útil propedéutica general capaz también de despertar el interés por la geografía académica a algún que otro alumno. Yo siempre pensé que lo más interesante e importante para una geografía del secundario; pasa por una buena geografía general. Desde luego no una geografía inventarial, pero sí algo que les presente a los adolescentes qué es el planeta, cómo se formó en líneas generales, por qué aquí es invierno y allá verano y esas cosas y a partir de allí la descripción de los grandes tipos de paisajes naturales, lo que, inmediatamente se puede poner en relación con su artificialización actual; lo que abre a su vez la discusión de los recursos, su explotación y los conflictos resultantes (agotamiento, contaminación, etc.), sin tener por eso que detenerse en todos los medios naturales del planeta. Y por otro lado la distribución de la población en el mundo (con las grandes diferencias estructurales y de movilidad) y de sus actividades, con el correspondiente diferencial de riquezas. Lo cual permite volver al tema de la explotación de aquellos recursos y de su consumo, de las diferencias y desigualdades y, de nuevo, a partir de allí, descripción necesariamente estereotipada, de grandes tipos de paisajes humanos.*

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

*otras cosas que yo mencioné en la primera pregunta como lo que está hoy dando vueltas en la geografía universitaria aparece en la respuesta de la segunda.(...) El motivo por el cual priorizo esos enfoques puede resumirse en que una geografía para el secundario debe ser una geografía realista (en el sentido epistemológico del término, claro), ya que es la que más directamente puede interpelar a la curiosidad del alumno y la que mejor se presta a la escala de análisis escogida.” (Encuesta 7)*

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

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

### **Eje G: Gestión territorial y políticas territoriales**

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

*“la enseñanza debería generar una conciencia sobre el funcionamiento “real” de la realidad (...), el incremento de sentimientos de responsabilidad social o de grupo (obviamente el tema de la conciencia social en abstracto no sirve a la hora de enfrentar el carácter socialmente desigual, combinado y contradictorio de las problemáticas geográficas) y, fundamentalmente el desarrollo de capacidades que pudieran incrementar los niveles de “racionalidad” (privada y social) en el uso y producción de sus geografías. En el más alto nivel de los cometidos, ubicaría el desarrollo de competencias acerca de los usos políticos de los territorios y a las mediaciones geográficas de las responsabilidades políticas” (Encuesta 12).*



## Temas y problemas socio territoriales priorizados por docentes

En este apartado se presentan los resultados obtenidos en las encuestas a docentes<sup>6</sup> en relación con los temas que priorizan en sus clases. A fin de establecer las prioridades de temas para la enseñanza se han agrupado las 57 elecciones en función de los mismos ejes temático-problemáticos con los que se agruparon en la agenda de los especialistas, dado que la formulación de los temas realizada por los/las docentes permite encuadrar la mayor parte de sus elecciones en torno a los ejes. En cuanto a las prioridades, los resultados han sido los siguientes:

- Los procesos de reestructuración capitalista, cambios económicos, productivos, tecnológicos y reorganización territorial ocupan el primer lugar en las prioridades de enseñanza de docentes, destacándose los siguientes temas: la globalización, el comercio internacional, las multinacionales, reestructuración productiva y localización de actividades económicas; organización de espacios urbanos y organización de espacios rurales.
- El *Desarrollo y medio ambiente: recursos naturales, sistemas productivos y problemas ambientales* es el eje que ocupa el segundo lugar de prioridades, siendo temas claves: los problemas ambientales a distintas escalas, el manejo y apropiación de recursos naturales y la relación población-recursos-desarrollo.
- Los *Procesos de reestructuración geopolítica, redefinición de roles y funciones del Estado nación y conformación de bloques regionales* ocupan el tercer lugar de prioridades de enseñanza, siendo temas claves: los procesos de integración y bloques económicos, los cambios políticos y territoriales, el neocolonialismo, la nueva carrera armamentista y los conflictos étnicos.
- *Desigualdad, pobreza y exclusión social en el contexto global* es el eje que ocupa el cuarto lugar de prioridades, siendo temas clave: diferencias en los niveles de desarrollo entre países centrales, periféricos y semiperiféricos (áreas desarrolladas,

---

<sup>6</sup> La muestra está conformada por profesores/as de geografía que se desempeñan en la enseñanza secundaria en escuelas de Buenos Aires. Dado que nuestro interés ha sido llevar adelante la indagación entre aquellos/as docentes que tuvieran más predisposición al cambio, hemos pasado la encuesta por vía electrónica a docentes que participan o participaron de las acciones de formación continua que se realizan desde el Centro de Pedagogías de Anticipación (CEPA) –institución más conocida como “Escuela de Capacitación”-, perteneciente a la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se enviaron un total de 30 encuestas de las que se obtuvieron las 14 respuestas que conforman la muestra.

subdesarrolladas), distribución desigual de la riqueza y exclusión social; corrientes migratorias.

- Los temas englobados en la categoría “*otros*”, ocupan el quinto lugar de prioridades temáticas, siendo ecléctica la selección (ver Temas Agrupados según ejes)
- Los temas vinculados con los *procesos de transformación urbana* ocupan el sexto lugar, destacándose los temas: la ciudad en el contexto global y segregación espacial.

Del análisis de las respuestas dadas surge, en primer lugar, que la mayor parte de los temas priorizados (87,72%) han podido encuadrarse en los ejes elaborados para agrupar las respuestas/elecciones de especialistas. Este hecho estaría indicando que, en términos generales, existe un nivel importante de actualización disciplinar por parte de los/las docentes encuestados. En efecto, en buena parte de los casos la formulación de los temas resulta muy similar a la formulación de los/las especialistas, y si bien no revisten un carácter tan conceptual, se advierte una mayor concreción en cuanto a los temas o problemas a tratar en las clases y al recorte territorial, privilegiando la escala de los estados (países) y la comparación entre ellos.

Otro aspecto que se destaca es el hecho que la geografía física más “clásica” aparece virtualmente fuera de escena. Temas vinculados con las condiciones naturales del territorio (clima, relieve, suelos, biomas, etc) aparecen articulados en torno del concepto de “recurso natural”, y se subraya su abordaje desde cuestiones vinculadas con los procesos de valorización, apropiación y uso de recursos naturales y con las problemáticas ambientales a distintas escalas. A diferencia de lo expresado por los/las especialistas, aquí aparece muy clara la opción por privilegiar las temáticas ambientales por sobre las cuestiones sociales, políticas y culturales.

Del análisis global de las respuestas podríamos decir también que los temas referidos por los/las docentes se encuadran en una geografía emparentada con los enfoques socio-críticos, en los que conceptos como actor social y escalas de análisis cobran un renovado protagonismo a la hora de comprender y explicar los procesos socio territoriales. En este sentido, resulta notable el manejo de categorías como “nuevas territorialidades” “mundo bipolar y mundo multipolar” “neocolonialismo”, “segregación espacial”, por mencionar algunas. También puede inferirse una mayor sensibilidad al trabajo con temas de alta relevancia socio-política y económica en el contexto de la actual crisis y de las nuevas demandas a la escuela, hecho que se advierte en la cantidad de elecciones que hacen referencia a problemas socio territoriales críticos, como la creciente pobreza y exclusión social, las asimetrías entre países, el nuevo orden mundial, los conflictos étnicos y religiosos, entre otros.

Sin embargo, algunos enunciados de temas revelan apropiación difusa de los nuevos enfoques (perspectiva socio crítica) y también algunas confusiones conceptuales respecto de nociones como espacio y territorio. Asimismo, la vaguedad en la formulación de algunos temas (por ejemplo “*Problemas urbanos o rurales*” o su amplitud “*Geografía cultural o más bien social como por ejemplo los efectos y consecuencias socio-territoriales del proceso de globalización en todos los órdenes*” dificultó el encuadre en los ejes. En relación con ello, del total de las elecciones de los/las docentes, un 12,28% de las elecciones temáticas ha resultado sin encuadre en los ejes. En este caso las entradas son, o bien por “rama” de la geografía (*La geografía social, la geografía política, la geografía económica*) o bien expresan un alto grado de generalidad o de ambigüedad (*Problemas humanos relacionados con la parte física y en consecuencia lo económico*).

Otro aspecto a destacar es el predominio de referencias espaciales en la formulación de los temas-problemas priorizados: por ejemplo: territorio, escala, espacio urbano, espacio rural, países, estados, áreas. Asimismo, la comparación entre países, el contraste de situaciones o la detección de asimetrías resulta notable en la formulación de los temas. Pareciera aquí que una preocupación central es resguardar la especificidad de la disciplina escolar, esto es entendiendo que la materia geografía se ocupa de transmitir información útil sobre el mundo -tomando de las distintas ciencias sociales elementos de demografía, economía, sociología, ciencias políticas, etc- para construir un “razonamiento geográfico” en el que se privilegia la escala de los estados nacionales (Audigier, 1992)

Por otra parte, en las formulaciones se incorporan conceptos, perspectivas analíticas y valoraciones que permiten inferir el grado de problematización y/o enfoque para el tratamiento del tema. Ejemplo de ellos son las respuestas de las encuestas 2, 6, 10 y 14: “*Apropiación desigual de los recursos naturales y del territorio, el manejo de los recursos y sus consecuencias ambientales*” “*Manejo y apropiación de los recursos naturales. Dinámica ambiental*” “*Diferencias en los niveles de desarrollo en distintas zonas del mundo: acceso a tecnología, calidad de vida, actividad económica, etc.*” “*Problemas característicos de espacios urbanos (ambientales, segregación socio-espacial, gestión política y administrativa, etc.*” “*Los bloques económicos y sus disputas por la hegemonía política, económica y cultural*”. .

Por último, interesa destacar que el Eje F referido a los procesos culturales y el patrimonio territorial, ha obtenido una única elección (*La manipulación de las religiones*) aunque para otros ejes algunas elecciones incluyen la dimensión cultural. Pareciera que por tratarse de temáticas con menor tradición en la geografía académica y muchísima menos en la geografía escolar, su inclusión en una agenda innovadora todavía está lejos.

### **Comparación de temas priorizados para la enseñanza por especialistas y docentes**

TEMAS Y PROBLEMAS SOCIO TERRITORIALES PRIORIZADOS POR ESPECIALISTAS	TEMAS Y PROBLEMAS SOCIO TERRITORIALES PRIORIZADOS POR DOCENTES
1.- Globalización capitalista; procesos productivos y valorización diferencial del espacio urbano y rural; nuevas formas del trabajo. 2.- Transformaciones políticas del mundo actual, procesos de integración regional y relaciones espacio-poder. 3.- Desigualdades socio espaciales. 4.- Problemas ambientales; relación población-recursos. 5.- Patrimonio; diferenciación cultural. 6.- Transformaciones urbanas 7.- Políticas territoriales	1.- Globalización; comercio internacional; multinacionales; reestructuración productiva y localización de actividades económicas; organización de espacios urbanos y organización de espacios rurales. 2.- Problemas ambientales a distintas escalas; manejo y apropiación de recursos naturales; relación población-recursos-desarrollo 3.- Integración y bloques económicos; cambios políticos y territoriales; neocolonialismo, nueva carrera armamentista; conflictos étnicos. 4.- Diferencias en los niveles de desarrollo entre países centrales, periféricos y semiperiféricos (áreas desarrolladas, subdesarrolladas); distribución desigual de la riqueza y exclusión social; corrientes migratorias. 5.- La ciudad en el contexto global; segregación espacial.

### Presencia de los temas en los materiales curriculares innovadores

Los temas más trabajados en los materiales curriculares innovadores<sup>7</sup> resultan de una combinación de las agendas de especialistas y docentes, siendo los referidos a los ejes A, C y B los más presentes. Los temas referidos al Eje D no tienen tanta presencia en los materiales como cabría esperar y esta situación podría explicar la tercera posición que ocupan estas temáticas en la agenda de los/las docentes.

Por otra parte, se destaca la presencia de contenidos que abordan procesos de transformación urbana en cinco materiales, hecho que podría estar indicando que las propuestas curriculares innovadoras se constituyen en una fuente clave a la hora de priorizar contenidos de enseñanza. En el mismo sentido, pueden interpretarse la ausencia de temas referidos al eje G. Como excepción a lo anterior, los temas culturales que sí están presentes en algunos materiales analizados, no encuentran un lugar en las prioridades de los/las docentes.

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

<sup>7</sup> La muestra está conformada por 18 materiales curriculares destinados al 3er ciclo de la EGB (12-14 años) y polimodal (15-17 años)

A fin de establecer la compatibilización de prioridades temáticas, consideramos que es posible consensuar una agenda de temas utilizando como operación mediadora, los temas presentes en los materiales curriculares innovadores. Como resultado de ello, la nueva agenda de temas consensua las prioridades de especialistas y docentes sobre la base de una oferta real de materiales de enseñanza que los contenga.

### **La agenda de prioridades para la innovación**

Esta agenda condensa las finalidades científicas, intelectuales, culturales y prácticas de la geografía escolar en: un conjunto de temas y problemas socio territoriales seleccionados sobre la base de criterios epistemológico-disciplinares, de significatividad social y pedagógico-didácticos; y un abanico de contextos de enseñanza que favorecen el trabajo con los contenidos de la agenda.

### **Agenda escolar de temas y problemas socio- territoriales**

#### **Eje A. Temas-problemas:**

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

#### **Eje C. Temas-problemas:**

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

#### **Eje B. Temas-problemas:**

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

#### **Eje D. Temas-problemas:**

- El Estado como unidad político-territorial

- Transformaciones políticas y redefinición de fronteras
- Procesos de integración regional

#### **Eje F. Temas-problemas:**

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

#### **Los contextos de enseñanza**

La nueva agenda propone trabajar los temas y problemas socio territoriales desde un enfoque de la didáctica de las ciencias sociales que atienda a criterios epistemológico-disciplinares, de significatividad social y pedagógico-didácticos de selección de contenidos, y a través de actividades y ejercicios que propongan:

- El establecimiento de relaciones entre las distintas dimensiones de los procesos socio territoriales
- La formulación de preguntas
- La elaboración de hipótesis
- La exploración temática
- El relevamiento de información, su organización e interpretación
- La elaboración de tendencias
- La construcción de escenarios alternativos
- La elaboración de una agenda de temas o problemas
- El estudio de casos-problema y la elaboración de conclusiones generales aplicando conceptos
- El análisis e interpretación de información cualitativa o cuantitativa
- La representación gráfica y cartográfica
- La organización y clasificación de la información
- La interpretación de diferentes posiciones o enfoques
- La organización/participación en debates



- La planificación/participación en trabajos de campo
- La evaluación de impactos
- La elaboración de síntesis y/o cuadros sinópticos
- La reelaboración de la información a partir de cuestionarios o narraciones propias.
- La lectura y la producción de textos escritos
- La participación productiva en discusiones grupales sobre problemas socio-territoriales del mundo actual.

### **Conclusiones (a modo de recomendaciones para la capacitación docente)**

1.- La necesaria reflexión epistemológica acerca de los saberes de referencia: Los resultados obtenidos en la investigación nos indican que deberíamos incluir en una propuesta de capacitación para la innovación en la enseñanza, las siguientes cuestiones vinculadas con la agenda de la geografía académica:

a) El desarrollo de una actitud de vigilancia epistemológica. Esto es, trabajar con los/las docentes en el reconocimiento del carácter parcial, situado y provisorio del conocimiento geográfico a partir del análisis de las distintas perspectivas analíticas que se desarrollan desde el campo científico disciplinar, explicitando sus diferencias teórico-metodológicas y el tipo de problemática que cada perspectiva privilegia. Promover la reflexión sobre las potencialidades y limitaciones de cada enfoque para la geografía escolar.

b) El reemplazo de estrategias tendientes a la simplificación-reducción del saber académico por las de resignificación de dichos saberes. Esto es, trabajar con los/las docentes la idea que para construir una agenda escolar innovadora se requieren manejar/seleccionar conocimientos académicos relevantes para ponerlos al servicio de los requerimientos de la enseñanza.

2.- La necesaria revisión de las prioridades de enseñanza: Los resultados obtenidos en la investigación nos indican que entre las distintas propuestas a trabajar en la capacitación para la innovación, destacamos las siguientes:

a) Redireccionar las prioridades temáticas de la capacitación. La investigación ha mostrado que el *núcleo sociedad-naturaleza* viene siendo muy trabajado por los/las docentes, especialmente la dimensión ambiental de los procesos socio territoriales está suficientemente “cubierta” en la escuela secundaria. Cabría entonces avanzar en el *núcleo organización del espacio*, en las dimensiones políticas, sociales y culturales de los procesos de construcción del espacio. Básicamente en las siguientes direcciones:

- Otorgando relevancia a la dimensión política a los procesos socio territoriales y entendiendo al Estado como actor clave en dichos procesos. Se trataría de incorporar el análisis del proceso de construcción del territorio como un objetivo central de la enseñanza de las ciencias sociales para: reconocerlo como un proceso, es decir como resultado de sucesivas decisiones desplegadas históricamente por la sociedad; destacar su desarrollo dinámico, cambiante, contradictorio; identificar al actor estatal como el principal “constructor de territorio”; asignarle una lógica (compleja, no lineal, contradictoria) al proceso de construcción del territorio; otorgarle a la dimensión política un lugar central en la vida social.
- Incorporando cuestiones culturales al estudio de los procesos socio territoriales. Se trataría de focalizar en los procesos simultáneos de homogeneización y diferenciación cultural y en los problemas vinculados con las discriminaciones de género, étnicas y religiosas.
- Enfatizando el uso social de la geografía e incorporando conocimientos y habilidades para que los/las alumnos sepan usar la geografía real. Se trataría de no limitarse al mapa y la localización para enfatizar el lado “aplicable” de los saberes disciplinarios, sino incorporar las cuestiones relativas a la gestión, ordenamiento o planificación local, urbana, regional, provincial y nacional, actividades que pueden englobarse como “gestión geográfica”

b) Abrir la agenda de temas escolares a otros campos de la producción científica y cultural. Esto es, contribuir a ampliar el horizonte cultural de los /las docentes, acercándoles información que les permita mantenerse al tanto de la producción y circulación de materiales simbólicos. Asimismo promoviendo la participación en debates públicos, exposiciones, cátedras abiertas, cine-debate, espectáculos, etc. Incluir como contenido de la capacitación la asistencia a diversos eventos científicos, sociales, culturales y políticos; y habilitar posteriormente espacios para el análisis y la reflexión entre colegas.

c) Privilegiar la idea de que el estudio de los problemas socio territoriales está al servicio del desarrollo de competencias básicas, que además de las capacidades cognitivas, incluye las capacidades sociales y las comunicativas. Por este motivo, el trabajo con la nueva agenda escolar podría apuntar a:

- Analizar una variedad de propuestas y construir con los/las docentes criterios para seleccionar o para elaborar unidades didácticas en las que los/las alumnos dispongan de conocimientos significativos para: analizar críticamente los mecanismos de integración, marginación y exclusión social que tienen lugar tanto en la propia comunidad (escala local) como a escala global; participar en forma creativa y comprometida en proyectos

que promuevan nuevas formas de inclusión, solidaridad y justicia social, que reduzcan las desigualdades sociales y posibiliten la cohesión social y la convivencia basada en el respeto a la diversidad de género, edad, religión y etnia .

d) Fortalecer a los/las docentes en estrategias de selección y organización de los contenidos. El trabajo con la nueva agenda escolar innovadora puede contribuir al desarrollo de códigos simbólicos cada vez más elaborados en los/las adolescentes, por lo que la capacitación podría procurar instrumentar a los/las docentes para:

- Recortar situaciones acotadas, delimitadas en escala temporal y territorial, que sin perder rigurosidad y complejidad, recuperen en un caso singular la complejidad de actores y procesos implicados en los problemas socio territoriales. Realizar instancias de recuperación más generales, que articulen varios análisis puntuales.
- Acotar y contextualizar la información, especialmente la proveniente de los medios de comunicación masiva (periodística en general, Internet, etc.)
- Articular los contenidos en un hilo conductor (un problema socio territorial concreto) para romper con la fragmentación o segmentación del conocimiento académico y propiciar un análisis que contemple distintos discursos y perspectivas.
- Aproximar los contenidos y conceptos a la realidad de los adolescentes, considerando su situación socioeconómica y territorial, su cultura experiencial, sus intereses y motivaciones) para priorizar aquellos temas desde los cuáles se puedan plantear problemáticas próximas a los/las adolescentes. Esto implica atender muy especialmente a sus representaciones previas para detectar estereotipos, errores y exotismos.

## REFERÊNCIAS

- AUDIGIER, F. (1992) Pensar la geografía escolar. Un repte per la didàctica. *Documents d' Anàlisi Geogràfica*. 21, 15-33.
- BENEJAM, P. (1997) La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En Benejam, P. y Pagés, J. (coords.) *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria* (pp. 71-95). Barcelona: Horsori- ICE UB.
- BENEJAM, P. (1999a) El conocimiento científico y la didáctica de las ciencias sociales. En Asociación Universitaria de profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales. *Un Currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué* (pp. 15-25). Sevilla: Díada.
- BENEJAM, P. (1999b) La oportunidad de identificar Conceptos clave que guíen la propuesta curricular de las ciencias sociales. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 21, 5-12.
- BERNSTEIN, B. (1988) *Clases, códigos y control. II Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal.
- CAÑAL DE LEÓN, P. (coord.) (2002) *La innovación educativa*. Madrid: Akal -Universidad Internacional de Andalucía.
- CARBONELL, J. (2002a) *La aventura de innovar. El cambio en la escuela* (2ª edición). Madrid: Morata.
- CARBONELL, J. (2002b) El profesorado y la innovación educativa. En Cañal de León, P. (coord.) *La innovación educativa* (pp. 11-26). Madrid: Akal -Universidad Internacional de Andalucía.

- DE LA TORRE, S. (1994) *Innovación curricular. Procesos, estrategias y evaluación*. Madrid: Dykinson.
- DE LA ORDEN, A. (2000) Innovación en la escuela y mejora de la calidad educativa. En González González, D. Hidalgo Diez, E y Gutierrez Perez, J. *Innovación en la escuela y mejora en la calidad de la educación. IX Jornadas Logse* (pp 7-19) Madrid: Grupo Editorial Universitario
- ELLIOT, J. (1993) *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- ELMORE, R. F. (1990) *Restructuring Schools. The next generation of Educational Reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- ESCUADERO, J. (ed) (1999) *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis
- EURYDICE/ COMISIÓN EUROPEA (2002) *Las Competencias Clave. Un concepto en expansión dentro de la educación general obligatoria*. Red Europea de Información en educación. Dirección General de Educación y Cultura [on line]. Disponible en <http://www.eurydice.org>
- FERNÁNDEZ CASO, M. V. y GUREVICH, R. (2003) Geografía y enseñanza: problemas, prácticas y desafíos en juego. *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*. 35, 47-53.
- FULLAN, M. (1991) *The new meaning of educational change*. Londres: Cassel.
- FULLAN, M. y HARGRAVES, A (1997) *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?* Morón: Publicaciones M.C.E.P.
- GARDNER, H. (2000) *La educación de la mente y el conocimiento de las disciplinas. Lo que todos los estudiantes deberían comprender*. Barcelona: Paidós
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1996) La transición a la escuela secundaria. Discontinuidades en las culturas escolares. Madrid: Morata.
- GIMENO SACRISTÁN, J (2001) *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GUREVICH, R. (2001) Innovaciones educativas y prácticas docentes en geografía. Ponencia presentada en el Encuentro internacional de *Geógrafos de América latina*, Santiago de Chile, marzo de 2001.
- HARGRAVES, A. (1996) *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HARGRAVES, A.; EARL, L. Y RYAN, J. (1999) *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*. Barcelona: Octaedro. (2da. Edición)
- HAVELOCK, R. y HUBERMAN, A. (1980) *Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo*. París: UNESCO
- OEI (2001) *Elaboración y selección de materiales para la enseñanza y aprendizaje de la Historia de Iberoamérica*. Cuaderno metodológico. Cátedra de Historia de Iberoamérica. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, La Ciencia y la Cultura.
- PEREZ GOMEZ, A. (1999) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RIVAS NAVARRO, M. (2000) *Innovación educativa. Teorías, procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.
- RUDDUCK, J. (1999) *Innovación y cambio. El desarrollo de la participación y la comprensión*. Sevilla: Publicaciones de M.C.E.P.
- SANCHEZ, J.; HERNÁNDEZ, F.; CARBONELL, J.; TORT, A.; SANCHEZ CORTEZ, E. Y SIMÓ, N. (1993) *Aprendiendo de las innovaciones en los centros*. Madrid: MECT. Colección Investigación No 89
- STENHOUSE, L. (1987) *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1997) *Cultura y Educación*. Sevilla: Publicaciones del M.C.E.P.
- STOLL, L. y FINK, D. (1999) *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.