

## **Enfoques geográficos y estrategias didácticas para una enseñanza inclusiva.**

### **Apuntes de investigación.**

María Victoria Fernández Caso; Raquel Gurevich;

Andrea Ajón; Lía Bachmann y Patricia Souto

Instituto de Geografía. Universidad de Buenos Aires

Argentina

### **1. Presentación**

En el actual momento histórico del desarrollo del nivel de enseñanza secundaria en Argentina, la geografía, como el resto de las disciplinas escolares, se ve interpelada en sus finalidades educativas sociopolíticas. La necesidad de reflexionar acerca de cuáles son los fundamentos disciplinares y pedagógicos más adecuados para atender al propósito de democratización e inclusión escolar, a partir de la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria, abarca distintos aspectos o dimensiones de la didáctica específica involucrados en la relación teoría-práctica. Entre ellas, sostenemos que los procesos de selección, organización y secuenciación de los contenidos de enseñanza, plasmados en las programaciones o planificaciones de aula, se constituyen en herramientas claves para guiar la enseñanza en los sentidos y funciones sociopolíticas señaladas. Se trata de fundamentos que hoy cobran plena centralidad en virtud de los lineamientos político-institucionales, los pedagógico-didácticos y los referidos a las trayectorias escolares de los estudiantes en condiciones de igualdad y participación sancionados en el año 2006 por la Ley Nacional de Educación 26.206

En este trabajo presentamos algunas reflexiones y preguntas relacionadas con nuestro próximo proyecto de investigación. Se trata de una investigación participativa con docentes de geografía en ejercicio –que trabajan en escuelas públicas y privadas de enseñanza secundaria de la C.A.B.A y el Gran Buenos Aires-, que procura producir conocimiento y propuestas concretas para la mejora de la enseñanza de la geografía en atención a las finalidades sociopolíticas de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios. Se apunta a que las planificaciones elaboradas cuenten con fundamentos disciplinares y pedagógicos, sean concebidas desde la enseñanza de las ciencias sociales, y se

encuadren dentro de los procesos de democratización e inclusión en curso a partir de la implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria.

## **2. Puntos de partida**

Nuestros puntos básicos de partida se relacionan con los principales resultados y conclusiones obtenidos hasta el momento a partir de nuestro desempeño como docentes-investigadoras en el campo de la enseñanza de la Geografía.

En breves líneas, podemos expresar algunas conclusiones diciendo que los cambios curriculares, la consiguiente renovación de los temarios escolares (Fernández Caso, et.al., 2010), la circulación de enfoques críticos de la enseñanza, la multiplicación de ofertas de capacitación de docentes, etc, no se han reflejado con el mismo ritmo en giros significativos de las clases de geografía en las escuelas, ni han provocado nuevas y positivas revalorizaciones de la geografía escolar por parte de los alumnos, aún cuando recientemente podemos observar intereses especiales por las problemáticas ambientales y los desastres. De acuerdo con las investigaciones realizadas e intercambios en diversas jornadas de trabajo y talleres con docentes, la geografía en la escuela media, a pesar de las iniciativas de los profesores por insertar temáticas diferentes, incluir algunos tratamientos novedosos del contenido recurriendo a las nuevas tecnologías de la información, pareciera poco proclive a desprenderse todavía del lugar asignado por el peso de la tradición<sup>1</sup>. Aquí puntualizaremos algunas reflexiones en relación con las cuestiones que intervienen en la reproducción de aquel lugar. En un trabajo anterior sosteníamos precisamente que este lugar instalado, en buena medida se alimenta de la imagen pública de la disciplina y las percepciones sociales de su utilidad como materia en la escuela, todavía asociada a la enumeración de nombres de lugares, la localización, la descripción de las características físicas (Fernández Caso, Gurevich, et al, 2010), de modo tal que las renovaciones logradas en la currícula y los temarios, de alguna forma son resistidos por estas representaciones e imágenes de lo que significa la geografía en la escuela; una disciplina de escasa visibilidad además, en los medios masivos de comunicación ya que poco se conoce del aporte de las producciones científico académicas para interpretar problemas políticos,

---

<sup>1</sup> Recordemos los resultados de encuestas a padres, en el marco de una investigación anterior, que mostraban su interés en que sus hijos aprendieran geografía por la toponimia, la localización, el uso de mapas, y la cultura general sobre las características físicas y humanas de distintos lugares del planeta. Al respecto ver Fernández Caso, et. al. (2010)

sociales, económicos y ambientales en su dimensión territorial, y que figuran en las agendas de políticos y comunicadores (Fernández Caso, et.al., op.cit.).

En otra oportunidad asimismo planteamos que las concepciones en relación con la enseñanza y el conocimiento escolar revelan una epistemología práctica que no deriva exclusivamente y de manera lineal de las prescripciones curriculares, sino que combina los saberes formativos, las preferencias personales, el entorno social, profesional y cultural de ejercicio de la profesión (Fernández Caso, Gurevich, et. al. 2011). Estas cuestiones sin duda son complejas porque obedecen a las múltiples dimensiones que supone todo acto pedagógico, entre las que podemos mencionar:

- las condiciones materiales en las que los profesores desempeñan su labor –con una gran carga horaria distribuida en varias escuelas con diferentes necesidades;
- los entornos socioculturales de actuación;
- los contextos institucionales en los que coexisten variadas miradas sobre los contenidos considerados valiosos y útiles de ser enseñados sin poder alcanzarse consensos constructivos y coherentes que abonen proyectos compartidos;
- el privilegio por la urgencia en “dar” temas entendidos como listado de tópicos antes que como contenidos problematizadores y articulados, que prioricen la profundidad en el abordaje y no el “barrido panorámico” del temario;
- la heterogeneidad de formaciones académicas de los profesores;
- las particularidades de la cultura juvenil urbana, atravesada por las transformaciones tecnológicas, y con ello las nuevas formas de acceso a saberes que informan de las geografías del mundo; estos saberes por cierto también abonan a la construcción del conocimiento en el ámbito escolar y demandan búsquedas y actualizaciones nuevas por parte de los docentes; los cambios en las formas de conocer y socializar a través de las TICs también resignifican las relaciones pedagógicas en el aula, suponen procesos de lectura y atenciones fragmentadas, dispersas, a ritmos propios de cada alumno y no tanto a nivel grupal (Bachmann y Ajón, 2012);
- las “condiciones de época” de la actual generación de adolescentes y jóvenes, que no solamente tienen como contenido propio y relevante los acelerados cambios tecnológicos sino también las nuevas relaciones con el mundo de los adultos, el sentido de la autoridad y

los límites. En relación con este último, según Urresti “en la actualidad, el mundo adulto está mucho más cercano del mundo de los adolescentes, con una importante flexibilidad de las relaciones de autoridad; se han equiparado las asimetrías antiguas y se ha incrementado el poder de negociación de las generaciones más jóvenes” (Urresti, 2008: 107). Las valoraciones de los jóvenes en torno al futuro, a su inserción en el mercado laboral, sus miradas del mundo de hoy, sin duda interpelan las prácticas docentes, la significatividad de los contenidos enseñados, y llevan a replanteos constantes a la hora de pensar en el rol de la escuela, los conocimientos transmitidos y las formas de enseñanza.

Estas cuestiones abren sin duda el abanico de preguntas invitando a pensar en los criterios de selección de contenidos a la hora de producir las programaciones anuales, y también en las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, para construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de los alumnos.

## **2. a. Acerca de la enseñanza de la Geografía en el nivel secundario**

En Argentina, desde mediados de la década de 1990 tiene lugar un proceso de transformaciones curriculares en distintos niveles de la escolaridad para el conjunto de las disciplinas escolares. Es posible ubicar dos grandes momentos de intervención política y técnica: el correspondiente a la década del 1990 (los CBC Contenidos Básicos Comunes) y el correspondiente a la década del 2000 (los NAP Núcleos de Aprendizaje Priorizados). Más allá de las diferencias entre ambos tipos de políticas curriculares y los contextos históricos y socioculturales en que se llevaron a cabo (llevaría un trabajo en sí mismo exponer y analizar dichas especificidades), en términos generales, podemos afirmar que en el caso específico de la geografía ambas tendieron, con sus respectivos matices y limitaciones, a superar más de cuatro décadas de visiones parcializadas y segmentadas de los contenidos, y a establecer enfoques que instalaran abordajes disciplinares y didácticos de geografías actualizadas, en cada caso, acordes a su tiempo. En particular, los desarrollos curriculares, la producción de libros de texto y de otros variados materiales que acompañaron las transformaciones curriculares intentaron recuperar categorías de análisis y perspectivas metodológicas acordes con los principios que dan cuenta de la complejidad contemporánea, los

conflictos y tensiones inherentes a la vida social, la multiplicidad de actores sociales y políticos implicados, la historicidad de los procesos socioterritoriales, entre otros.

Es oportuno comentar que es relevante el proceso de renovación temática y pedagógica ocurrido en las actuales orientaciones curriculares de la República Argentina desde mediados de la década del 2000 (acuerdos federales, marcos de referencia por orientación, diseños y desarrollos curriculares provinciales) y en los marcos regulatorios de carácter nacional en el que se inscriben las políticas de enseñanza vigentes para el sistema educativo argentino. Con todo, aún se vislumbra que las decisiones que toman los docentes respecto a su práctica (planificación anual, diseño de clases, selección de contenidos y actividades, recursos y materiales empleados, propuestas de trabajo escolar, etc.) están guiadas por una estructuración tradicional, generalmente de tipo inventarial y clasificatoria, que genera la persistencia de una reproducción, muchas veces, acrítica de los saberes a enseñar.

Nos interesa resaltar que las regulaciones estatales desde mediados de los años 2000, habilitan orientaciones innovadoras para la organización pedagógica e institucional de las escuelas, con la idea de modificar la gramática escolar rígida de distribución de tiempos y espacios, dar cabida a otra voces extraescolares, flexibilizar algunas prácticas de evaluación, más acordes a las culturas contemporáneas en las que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje. En especial, la Resolución 93/2009, propone variaciones de las propuestas disciplinares: además de las clases de formato regular, se incluyen talleres disciplinares o multidisciplinares, seminarios temáticos intensivos, jornadas de profundización temática, proyectos sociocomunitarios, foros de reflexión grupal, entre otros posibles formatos. Todas estas instancias promueven la participación de uno o más docentes, de alumnos de diferentes edades y cursos, agrupamientos diferentes al grupo-clase, de modo de facilitar la oferta, por parte de las instituciones, y la elección, por parte de los estudiantes. Sin duda, estas variaciones en las formas de presentar, organizar y secuenciar las clases tocan los procesos de selección de contenidos y las nociones de evaluación, acreditación y promoción. Porque hay una valoración diferente de las situaciones pedagógicas, del sentido de enseñar ciertos temas y problemas, de los resultados, las reflexiones y aprendizajes múltiples que dichas experiencias convocan. La geografía es privilegiada para participar de estos proyectos, por su diversidad temática y dimensional (cultural, económica, política, ambiental, etc), porque abarca temas de actualidad, abiertos y complejos; porque compromete diversidad de actores sociales con

marcada incumbencia territorial, porque abre discusiones que se encuentran en los medios de comunicación y en la opinión pública, entre otras posibilidades.

Sin embargo, a partir de múltiples instancias de trabajo en las que nos desempeñamos (docencia, investigación, capacitación, consultoría, trabajo conjunto con colegas, gestión, análisis de bibliografía, acompañamiento de prácticas docentes, etc.) advertimos que existe una persistencia de visiones tradicionales en la enseñanza de la Geografía, vinculada especialmente con el lugar privilegiado que aún se continúa dando a los contenidos de la Geografía Física y a los conocimientos instrumentales relacionados con las representaciones cartográficas que impregnan los temarios escolares efectivamente enseñados. Además, tanto en escuelas que atienden a sectores socialmente menos favorecidos como en aquellas instituciones de elite, observamos que, en relación con el proceso de selección de los contenidos escolares, prevalece una priorización de la cantidad de temas a enseñar por sobre la consideración de las perspectivas sociales que orientan dicha selección.

Hemos observado que prevalece la forma enumerativa, clasificatoria y/o descriptiva, con escasos o inexistentes instancias de reflexión crítica lo suficientemente profunda como para fomentar aprendizajes duraderos. En otras palabras, en ocasiones existe una incorporación de conceptos, temas y problemas de la realidad social que responden al proceso de transformación y actualización curricular de las Ciencias Sociales, pero la forma en que son incorporados a las prácticas escolares obedece a viejos esquemas, con un tratamiento superficial, que tiende a la repetición de saberes, más que a la comprensión e interpretación de los hechos y procesos estudiados.

Por ejemplo, percibimos que en las escuelas donde hemos tenido oportunidad de compartir experiencias, se desarrollan temas actualizados como el de globalización o el de la pobreza, que abarcan y enmarcan gran cantidad de procesos sociales, políticos, económicos, culturales y territoriales. Sin embargo, su tratamiento muchas veces se limita a “saber” del tema, a poder definir literalmente de qué se trata, sin que dichos contenidos sean tomados como conceptos explicativos de problemas de la realidad social (a modo de “puentes”), o como articuladores de otros conceptos significativos para el abordaje y la comprensión de dicha realidad.

Podemos afirmar, entonces, a partir de nuestras prácticas docentes y de investigación, la presencia de algunos problemas persistentes en la enseñanza de las Ciencias Sociales. Para la comprensión e interpretación respecto de esta insistencia teórica y práctica, se abren múltiples preguntas, de muy

variado orden: políticas, sociales, culturales, económicas, tecnológicas y las propiamente educativas y pedagógicas, que atañen tanto a los adultos responsables de los equipos docentes en una institución, como a los propios estudiantes. Sin desatender, por supuesto, los contextos de producción de subjetividades de este tiempo, con sus especificidades valorativas, de creencias, de preferencias, de consumos, etc, donde todos desplegamos nuestros trabajos y nuestras vidas.

Finalmente, en relación con los nuevos ordenamientos para los espacios y tiempos de la enseñanza (tema no menor vinculado con los desarrollos de las respectivas asignaturas), es todavía escasa la incorporación, en las instituciones públicas que hemos analizado, de estas modalidades de trabajo que permitirían desplegar temas relevantes de la asignatura, destinar tiempos más concentrados para tratar dichos temas, mover los inventarios e índices clásicos de distribución de contenidos. Sabemos que se trata de un proceso que llevará su tiempo para ser apropiado y vivido en las aulas, porque otra distribución de tiempos y espacios, y sus consecuentes ordenamientos diferentes, transforma los criterios de autoridad y legitimidad, tiende a horizontalizar los intercambios, las decisiones, las producciones, etc. Como veremos más adelante, en el punto 3b. deseamos indagar en nuestra investigación, cómo y en qué medida estas prácticas se hacen visibles en las escuelas, cuánto tienen lugar, qué limitaciones encuentran para desarrollarlas, en fin, saber más acerca de cómo acompañar pedagógicamente la nueva agenda de temas geográficos. Porque está claro que, sólo con la transformación curricular en sentido estricto, no alcanza para que los alumnos aprendan más y mejor geografía. No sólo esto sino para que los alumnos comprendan en las clases de geografía y a partir de la geografía; como ya hace varios años lo proponía Perkins (1995) en su estudio y propuestas hacia una “pedagogía de la comprensión”, se trata de poder promover actividades que vayan más allá de la posesión del conocimiento para avanzar en el entendimiento, la comprensión y el pensamiento<sup>2</sup>, y a su vez de contar con la creatividad y criterios suficientes para seleccionar “temas generadores”<sup>3</sup> fértiles para la comprensión. En definitiva, valdría la pena cuestionarse: ¿Cuáles serían esos posibles temas generadores en geografía?

## **2.b. ¿Cómo incorporar la condición de la obligatoriedad de la educación secundaria?**

---

<sup>2</sup> Algunas de las nombradas por Perkins son la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación y contraste, la contextualización, la generalización (Perkins, 1995: 82-83)

<sup>3</sup> Perkins plantea que una forma de diferenciar “temas generadores” es observando si cumplen ciertas condiciones: la centralidad en el currículum, la accesibilidad para docentes y alumnos –su relevancia-, la riqueza -las conexiones y extrapolaciones que promueve (op.cit. 97).

En el marco del desarrollo de políticas específicas para la escuela secundaria en la Argentina, la geografía, como el resto de las disciplinas escolares, se ve interpelada en sus finalidades educativas sociopolíticas. La necesidad de reflexionar acerca de cuáles son los fundamentos disciplinares y pedagógicos más adecuados para atender al propósito de democratización e inclusión escolar abarca distintos aspectos o dimensiones de la didáctica específica involucrados en la relación teoría-práctica. Es decir, nos convoca una tarea con profundidad histórica de revisión de los sentidos y funciones sociopolíticas de los contenidos, metodologías y experiencias en geografía, que se proponen a los jóvenes en su trayectoria escolar en el nivel secundario.

El actual constituye un momento histórico del desarrollo del nivel de enseñanza media en Argentina, pues cobran plena centralidad los lineamientos político-institucionales, los pedagógico-didácticos y los referidos a las trayectorias escolares de los estudiantes en condiciones de igualdad y participación sancionados en la Ley Nacional de Educación 26.206 (del año 2006). En el Artículo 16, se enuncia la obligatoriedad escolar en todo el país, extendiéndola desde la edad de cinco (5) años hasta la finalización del nivel de la Educación Secundaria y en el Artículo 29 propone la Educación Secundaria obligatoria, constituyendo una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria. Y más adelante, en el Artículo 30, se detallan las finalidades de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de estudios.

En este sentido, en nuestro proyecto de investigación, nos interesa tener en cuenta la necesidad de que las prácticas concretas de aula asuman distintas formas y recursos para la enseñanza, atendiendo a criterios de significatividad, flexibilidad, oportunidad y relevancia. De acuerdo con la Resolución CFE N° 84/09 sobre Lineamientos políticos y estratégicos de la Educación Secundaria Obligatoria, sostenemos que “la obligatoriedad pone en el centro de las preocupaciones a las trayectorias escolares de todos los adolescentes, jóvenes y adultos. Esto implica profundos cambios al interior de las instituciones y sus propuestas. Entre ellos, superar la fragmentación histórica del trabajo docente en la secundaria, así como revisar los saberes pedagógicos disponibles y las condiciones de escolarización de quienes están en la escuela, para aquellos que deben volver y también para los que aun no llegan”.

Este contexto político-institucional plantea, entonces, nuevos y grandes desafíos que se suman a las dificultades preexistentes para la incorporación de enfoques disciplinares y didácticos innovadores



en el marco del aula. Como señalábamos en un trabajo anterior (Gurevich, Souto y Ajon, 2010), los docentes tienden a asumir estrategias didácticas y de selección y organización de contenidos diferenciales considerando las características socio-culturales de los alumnos de las escuelas en las que se desempeñan; lo cual suele redundar en una reducción en la cantidad de contenidos trabajados y en la calidad del abordaje empleado en el caso de aquellos que atienden sectores sociales más marginales. Reflexionar acerca de que se enseña y como es posible promover concretamente en los estudiantes aprendizajes que resulten significativos es la gran tarea que se nos presenta a docentes e investigadores.

### **3. ¿Qué nos proponemos?**

A partir de lo presentado anteriormente, y de las conclusiones preliminares de la investigación que estamos desarrollando, nos hemos propuesto profundizar en un nuevo proyecto las articulaciones existentes entre los lineamientos teóricos presentes en las orientaciones curriculares, y las prácticas desarrolladas en las aulas, como producto de las decisiones que toman los docentes. Para ello, nos centraremos especialmente en las planificaciones anuales como una herramienta adecuada para analizar tales articulaciones.

#### **3. a. El proyecto**

Hemos optado por una línea de investigación participativa, en tanto esta opción metodológica confirma y enriquece los fundamentos teóricos en los cuales nos basamos en una investigación anterior, es decir, que la práctica se convierte en el punto de partida y no en el campo de aplicación de la teoría, y que los sujetos investigados son actores esenciales del proceso de investigación. De esta forma, la investigación se configura como una espiral de instancias de planificación, acción, observación y reflexión (Kemmis y McTaggart, 1988) donde la transformación de las prácticas de enseñanza no se lleva adelante de modo individual, sino como un emprendimiento colectivo, para mejorar y renovar las tareas cotidianas de aula (Carr y Kemmis, 1988).

Desde este enfoque, se trata de desarrollar una experiencia que permita analizar el conjunto de problemas relativos a la enseñanza de manera situada y situacional, producir alternativas de intervención didáctica a partir del diálogo con las prácticas reales y favoreciendo la reconstrucción

del pensamiento pedagógico del profesor mediante el intercambio de experiencias, el contraste de ideas y el discernimiento sobre distintas opciones éticas y políticas.

Con la idea de que las planificaciones elaboradas a lo largo del proceso sirvan como terreno de experimentación y reflexión crítica sobre problemas en torno a la enseñanza de contenidos de Geografía, se procura instalar un ámbito de acompañamiento y trabajo colaborativo que permita generar espacios de reflexión y producción, atendiendo a las necesidades e intereses de los docentes participantes y de los alumnos hacia quienes se dirigen las propuestas de enseñanza.

Teniendo en cuenta que generalmente los profesores no disponen en las escuelas de espacios cotidianos suficientes para indagar sobre los problemas de la práctica, se adoptará nuevamente la modalidad de trabajo mediante talleres con docentes para la producción de planificaciones anuales. Este espacio se constituirá en una oportunidad de encuentro entre pares, de intercambios de experiencias y expresión de inquietudes y dificultades genuinas surgidas en el ejercicio de la profesión en relación con la enseñanza de la Geografía.

Entendemos que para los docentes en ejercicio que participarán de la investigación, poner en práctica dichas transformaciones en relación con el temario escolar se encuentra estrechamente vinculado con la posibilidad de encontrar en la reflexión-acción un camino de cambio y mejora de las prácticas de enseñanza.

Por otro lado, el proyecto se inscribe en la línea de producción de estudios que analizan los procesos educativos en contextos específicos y singulares, que atienden a las características sociales, culturales y etarias de los alumnos, a sus prácticas juveniles, a las tensiones propias de la convivencia intergeneracional y a la necesidad de promover la inclusión de todos los jóvenes.

A la luz de las nuevas orientaciones para el nivel secundario a partir de su obligatoriedad, que además definen cambios en relación con los formatos curriculares, las formas de evaluación y las estrategias de enseñanza, la meta de este Proyecto es aportar al colectivo docente no sólo elementos descriptivos y explicativos de los procesos de configuración pedagógica de los contenidos geográficos, sino fundamentalmente estrategias específicas para la implementación de propuestas de enseñanza socialmente relevantes, científicamente válidas y pedagógicamente significativas en la formación integral de las futuras generaciones.

### **3.b. Las planificaciones como herramienta clave**

Dentro del amplio conjunto de estrategias pedagógicas, hemos seleccionado a las planificaciones o programaciones de aula, ya que son herramientas claves para guiar la enseñanza en los sentidos y funciones sociopolíticos antes señalados. Esto supone revisar las representaciones sobre los intereses, preocupaciones e inquietudes de adolescentes, jóvenes y adultos, y construir los saberes pedagógicos y las respuestas institucionales necesarias que permitan acompañar el desarrollo de trayectorias continuas de parte de los alumnos.

Recuperando los productos y reflexiones surgidas de la investigación anterior, partimos de la idea que uno de los problemas persistentes en la enseñanza de la geografía escolar se refiere a las dificultades en los procesos de selección y organización de contenidos socialmente relevantes y pedagógicamente significativos a partir de un enfoque social de la disciplina y contemplando los procesos de democratización en construcción vinculados a la obligatoriedad del nivel secundario.

Esto es, que a la hora de tomar decisiones se torna necesario que los docentes focalicen y refuercen aquellas preguntas y razonamientos que los llevarán a encontrar y elaborar respuestas que coherentes con los nuevos marcos.

En este sentido, desde el proyecto también partimos de ciertos interrogantes iniciales que podrán guiar un mejor conocimiento de los criterios que adoptan los docentes al planificar. Por ejemplo: ¿Qué tipo de preguntas suelen hacerse los docentes? ¿Qué inquietudes manifiestan? ¿Qué tipo de dificultades encuentran ellos a la hora de planificar? ¿Cuáles preguntas se torna necesario que se realicen como mínimo para plantear algún grado de transformación? ¿Hacia qué rumbo orientan sus respuestas? ¿Cuál es el tipo de resultado esperado? ¿Cómo contemplan en sus decisiones el marco de implementación de la obligatoriedad de la escuela secundaria? ¿Y la realidad propia de cada grupo escolar? ¿Qué estrategias adoptan de un año a otro para enriquecer sus planificaciones a la luz de las experiencias pasadas?

Dichos interrogantes se inscriben en la posibilidad de pensar *a priori* la situación de aula, de imaginar la clase anticipadamente, contemplando que la planificación es parte del proceso de enseñanza. Si bien en nuestra investigación, nos centraremos en las planificaciones de la asignatura y durante el transcurso de un determinado año lectivo, queremos destacar que resulta importante conocer de qué modo, cuándo y con quiénes se realiza la planificación. Porque entendemos que la tarea de planificar se trata también de producir acuerdos con otros docentes del mismo año, entre

áreas, entre turnos, entre ciclos, etc. De modo que planificar es una actividad institucional y que alcanza no solo un año escolar específico, sino que abarca el trayecto de enseñanza para cada nivel considerado en su conjunto. Por ello, nos detendremos en especial sobre este aspecto al momento de intercambiar con los docentes sobre el valor institucional y estratégico de la planificación con respecto a las trayectorias escolares de los estudiantes.

En síntesis, a través de la elaboración de planificaciones se espera que se comience o se profundice un proceso de revisión de los supuestos en los cuales se apoyan las decisiones que toman los docentes, con el fin de fortalecer las oportunidades de reemplazar las estructuras tradicionales a nivel curricula, a nivel institucional, a nivel disciplinar, a nivel aula, etc., por criterios que estructuren los contenidos desde una perspectiva actualizada, y que permitan una efectiva conceptualización y problematización de cuestiones socio-territoriales por parte de los alumnos. Por ejemplo, generando espacios para pensar la secuencia anual a partir de problemas, y no de grupos de contenidos asociados entre sí temáticamente, o identificando y seleccionando conceptos capaces de integrar las diversas unidades de la planificación, atravesándola y logrando como resultado final la construcción paulatina por parte de los alumnos de una idea central y potente, que es la que ha “guiado” el trabajo durante el año.

Desde esta perspectiva, es necesario concebir a las planificaciones como resultados parciales y flexibles, como guías para el trabajo en un tiempo limitado, ya que responden a una realidad particular de un momento dado, tanto en relación a la realidad social, a los intereses, criterios y posibilidades de cada docente, y a los diversos grupos de alumnos.

Desmontar las visiones naturalizantes que impregnan el imaginario geográfico y que operan como uno de los condicionantes de la renovación de contenidos, no es tarea exclusiva de los docentes. Pero sí los interpela y los obliga a un trabajo de reflexión epistemológica, en el que se pongan en cuestión las concepciones de conocimiento, los enfoques disciplinares y las ideologías que sustentan esas demandas, y a partir de dicha reflexión comenzar a reorientar el conjunto de las decisiones pedagógico-didácticas relativas a la renovación de los temarios escolares.

Recuperando lo comentado en el punto 2a. también nos interesa mucho indagar cómo se llevan a cabo, si esto ocurre, dichas renovaciones del temario en geografía. Concretamente qué se diseña y se anticipa en las planificaciones, no solo en lo concerniente a lo curricular en sentido estricto, sino respecto de las nuevas formas de apropiar el tiempo y el espacio escolar, cuánto y de qué modo se

hacen presentes en las prácticas cotidianas nuevas estrategias de enseñanza ligadas a la cultura visual, la sociedad mediática y la posibilidad de acceso, en muchos casos, a dispositivos tecnológicos que permiten una nueva manera de informar y formar a los jóvenes.

Efectivamente, en las escuelas públicas de las jurisdicciones que estamos analizando la dotación del equipamiento informático es muy elevada, no así el acceso a Internet. Aún así, es indudable el aporte hacia una experiencia escolar rica, potente y de calidad. Nos proponemos investigar cómo intervienen los docentes y los estudiantes frente a esta nueva condición cultural y tecnológica.

#### **4. Interrogantes para seguir trabajando**

En definitiva, teniendo en cuenta todas las consideraciones anteriores, nuestro trabajo se orienta entonces a intentar algunas aproximaciones reflexivas y respuestas provisorias a los siguientes interrogantes:

¿Cómo aportar desde las clases de geografía al proceso de sostener y reforzar la función inclusiva de las propuestas pedagógicas que se despliegan en las instituciones escolares? ¿Qué contenidos de la asignatura y qué estrategias de pensamiento y acción son consistentes con las tres finalidades de la escuela en el nivel medio, es decir que los alumnos ejerzan plenamente la ciudadanía, puedan continuar sus estudios y puedan ingresar al mundo del trabajo? ¿Cuáles son las modalidades de trabajo en el aula y en las instituciones que tienen en cuenta las deudas históricas y las desigualdades del sistema educativo, a fin de avanzar en el mejoramiento de la calidad de la enseñanza? ¿Cómo pueden incorporarse las nuevas tecnologías al proceso de enseñanza de modo que resulten en una aproximación innovadora, rica y contemporánea en relación al conocimiento, y no un mero cambio de soporte de contenidos y formas tradicionales de enseñanza?

Estos interrogantes articulan dos planos de trabajo: la inclusión educativa y la calidad de la enseñanza y de los aprendizajes. Sabemos que son difíciles los retos que supone garantizar a todos una educación de calidad, y realizaremos nuestro aporte teórico-práctico desde nuestro lugar de docentes-investigadoras, en un permanente trabajo de intercambio y reflexión con docentes del nivel medio. Seguramente a lo largo del proyecto de investigación iremos reconstruyendo esta desafiante articulación, a nivel de las aulas de geografía, a sabiendas de que se trata de un proceso más amplio y general del sistema educativo en su conjunto y en algún sentido, también parte del horizonte político-cultural de nuestro país en los próximos años.

## 5. Bibliografía

- Gurevich, R.; Souto, P. y Ajón, A. "Lo mismo, pero diferente". *Contenidos y abordajes en Geografía frente a situaciones de desigualdad educativa*". En: PLURES - HUMANIDADES: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado, N°13 – jan./jul. 2010. Ribeirão Preto, SP: Centro Universitário Moura Lacerda. Departamento de Educação e Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
- Anijovich, R. (2011). "Interrogantes y estrategias sobre la formación para la práctica". En: Jornadas de Profesores de Práctica de Profesorados Universitarios. UNGS Universidad Nacional de Gral. Sarmiento. Los Polvorines (Pcia. de Buenos Aires) 18 y 19 de noviembre de 2011.
- Bachmann, L. y Ajon, A. *Datos ambientales libres: algunas reflexiones sobre su uso en la enseñanza de temas ambientales en el nivel medio del sistema educativo formal en Argentina*. Trabajo presentado en: Seminario Internacional Compartiendo la información ambiental: alcances de la difusión de datos ambientales libres en América Latina. 23 y 24 de agosto 2012 Universidade Federal de Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil.
- Basabe, L. y Cols, E. "La enseñanza", En: Camilloni Alicia (comp), *El saber didáctico*. Buenos Aires, Paidós, 2008.
- Consejo Federal de Educación. Ministerio de Educación de la Nación. <http://www.me.gov.ar>.
- Diker, G. y Terigi, F. *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Paidós, Bs. As, 1997.
- Dirección Provincial de Planeamiento (2009). *La planificación desde un currículum prescriptivo*. La Plata., Provincia de Buenos Aires, Subsecretaría de Educación.
- Fernández Caso, M. V., Gurevich, R., Ajón, A., Bachmann, L. y Souto, P. "Del diagnóstico del cambio al desarrollo de prácticas de enseñanza reflexivas e inclusivas. Los problemas ambientales en el aula de geografía". *III Congreso de Geografía de Universidades Públicas*. Universidad Nacional de Litoral, Santa Fe, 12 al 15 de octubre de 2011. SIMPOSIO: Didáctica de la Geografía: investigaciones y prácticas.

- Fernández Caso, M. V.; Gurevich, R.; Souto, P.; Bachmann, L.; Ajón, A.; Quintero, S., *La imagen pública de la geografía. Una indagación desde las visiones de profesores y padres de alumnos secundarios. Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, Universidad de Barcelona, Vol. XV, nº 859, 15 de febrero de 2010 <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-859.htm>>
- Perkins, D. *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Gedisa, Barcelona, 1995.
- Tiramonti, G. "La escuela en la encrucijada del cambio epocal". En: Educ. Soc. Campinas. Vol 26. Nro. 92. octubre 2005. <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Urresti, M. "Nuevos procesos culturales, subjetividades adolescentes emergentes y experiencia escolar". En: Tenti Fanfani, E. (comp.) *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Siglo XXI, Buenos Aires, 2008.
- Zelmanovich, P. (2011). "La función del educador. Entre la urgencia de enseñar y el consentimiento del sujeto a aprender". 6to. Congreso Internacional de Educación. El oficio de enseñar. Competencias y rol docente en la actualidad. Panel 2, Desafíos actuales del rol docente.