

LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA: TRANSFORMACIÓN Y CAMBIO EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Adriana Beatriz Villa *

Resumen

El proceso de transformación educativa iniciado en la Argentina a partir de la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993 ha puesto un fuerte énfasis en la renovación de los contenidos como modo de garantizar un mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Este supuesto implicó el recurso a expertos de las diferentes disciplinas que integran el currículum escolar a los efectos de definir aquellos contenidos considerados académicamente relevantes en cada área de conocimiento. Desde esta perspectiva se elaboraron los Contenidos Básicos Comunes para las ciencias sociales que cada jurisdicción debe procesar didácticamente para dar forma a su diseño curricular.

Una disciplina se instala en la enseñanza formal cuando la sociedad la visualiza como apta para colaborar en el cumplimiento de las finalidades que otorga a su sistema educativo. En el caso de la geografía, la definición de sus aportes no se concreta exclusivamente en el acercamiento de los alumnos a los conocimientos elaborados en el campo académico, sino que debe dar respuesta a demandas y usos sociales de conocimientos asociados comúnmente a la disciplina, y cubrir un conjunto de finalidades que se podrían agrupar en culturales, prácticas e intelectuales. Estas razones hacen de la geografía escolar un saber diferenciado de la geografía académica, con la cual mantiene contactos y divergencias: la selección de contenidos de la geografía escolar se plantea desde la intersección entre las finalidades de la escuela -entendidas como respuesta a necesidades sociales definidas-, los conocimientos disciplinares de referencia y las posibilidades de aprendizaje de los alumnos.

La ponencia presenta algunas reflexiones que surgen a partir de la experiencia de participar en un equipo -integrado también por especialistas en historia y en ciencias de la educación- que tiene como tarea apoyar la transformación de los contenidos escolares de ciencias sociales para el primero y segundo ciclo de la Educación General Básica en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires. Las problemáticas centrales que se abordan son: la definición de los propósitos y formas de inserción de la geografía en el currículum de los primeros ciclos de la EGB, la discusión de criterios que permitan orientar la selección, jerarquización y secuenciación de contenidos por ciclos y grados, los aportes de la geografía en la constitución de un área de ciencias sociales, y las dificultades para que se produzca un cambio efectivo en la enseñanza habida cuenta de la desjerarquización creciente del rol docente y el contexto de las políticas de ajuste.

* Jefe de Trabajos Prácticos, Instituto de Geografía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, Argentina.

I. Argentina: un sistema educativo en transformación centralizada

En un contexto internacional y nacional de cambios acelerados, la República Argentina -al igual que varios países latinoamericanos- ha iniciado la transformación de su sistema educativo que había permanecido invariable durante décadas. A partir de la instauración de la democracia, se instaló en la sociedad un debate amplio para definir la educación “adecuada” para el desarrollo individual y colectivo de los integrantes de las nuevas generaciones. Dicha apertura fue perdiendo fuerza y cedió lugar, desde 1993, a un proceso centralizado por el Consejo Federal de Cultura y Educación y conducido por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. De ambos organismos fueron emanando las normativas acerca de la estructura y los contenidos básicos a ser impartidos en los diferentes ciclos y niveles.

El estado de crisis e ineficiencia del sistema tradicional fue fuertemente adjudicado a la cantidad y calidad de la enseñanza impartida: por una parte, se reconoció un “vaciamiento de contenidos de la escuela” y, por otra, los saberes efectivamente impartidos se caracterizaron como pobres vulgarizaciones de conocimientos científicos desactualizados. La clave de la transformación se constituyó, en consecuencia, en nutrir a la escuela en todos sus niveles de “nuevos” contenidos, científicamente validados. El recurso a las ciencias como referentes directos de los conocimientos a transmitir dio lugar a la convocatoria a “expertos” en las diferentes disciplinas que tradicionalmente integraron el curriculum escolar y en otras no tradicionales, con el propósito de definir listados de contenidos **(1)** necesarios para formar nuevas generaciones capaces de responder creativamente a los desafíos del presente y de su futuro **(2)**.

Los Contenidos Básicos Comunes (CBC) resultantes de dicha consulta constituyen el punto de referencia para los procesos de elaboración curricular que cada jurisdicción debe encarar. Muchas son las cuestiones que se abren a la reflexión en la producción y puesta en marcha de las propuestas curriculares, en planos muy diversos y a la vez muy intrincados.

De las reflexiones referidas al proyecto de transformación educativa, y en relación con su vigencia en los procesos de elaboración curricular de ciencias sociales que nos ocupan aquí, cabe en esta oportunidad recordar varias cuestiones:

La transformación educativa constituye un proceso social complejo. Sin embargo actualmente podría afirmarse que el énfasis en los aspectos técnicos y el apremio en cuanto a los tiempos dan lugar a un enmascaramiento y una aparente neutralización de los marcos sociales, políticos y culturales que sustentan dicha transformación educativa. Hoy por hoy, las preocupaciones y el debate en el sistema educativo pasan por la pertinencia o no de los contenidos, los plazos para su puesta en práctica, las estrategias de actualización docente más adecuadas para apoyar la transformación, la forma de estructuración de los contenidos (en áreas, en asignaturas articuladas, en asignaturas independientes...). Poco se cuestiona ya la pertinencia del sustento de la reforma, su cercanía al discurso de la “calidad de la enseñanza” promovido por organismos internacionales, la articulación implícita y muy estrecha entre la direccionalidad de las transformaciones del sistema educativo y las transformaciones que se han ido operando en los procesos de producción y organización del trabajo a escala nacional y mundial, la pertinencia o no de contemplar otros factores y otras demandas sociales para responder a otras necesidades e intereses -más allá de los

requerimientos del mercado laboral- en el contexto de una sociedad crecientemente estratificada.

La debilidad del debate acompaña también a la toma de decisiones acerca de los contenidos a enseñar. Abandonadas las metodologías participativas que apelaron a la comunidad educativa en conjunto para la elaboración y concreción de un proyecto educativo (3), se planteó una forma de trabajo centralizada en equipos técnicos, en muchos casos ajenos al sistema, que son quienes elaboraron los documentos directrices que jurisdicciones, instituciones y docentes deberán implementar.

La apelación al discurso disciplinar experto como legitimador de la selección de contenidos pone en evidencia una concepción de contenido escolar como directamente referido a los saberes elaborados en el campo académico. El desarrollo de las didácticas específicas, en cambio, muestra la plurireferencialidad de los contenidos escolares. Si se concibe la función de la escuela básica como la de poner a disposición “del niño y del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad” (Stenhouse, 1991, citado por Feldman, 1996), los contenidos resultarán de una transformación del conocimiento científico y cultural en versiones adecuadas a sus finalidades y a sus alumnos. La escuela no se propone transformar a los niños en especialistas sino que espera educarlos como usuarios competentes de los saberes que imparte, capaces de optar con responsabilidad frente a las situaciones cotidianas. Es en este sentido que se puede afirmar que las ciencias no dicen qué es lo que hay que enseñar en la escuela. La selección de los contenidos no es una mera cuestión disciplinar o técnica. Es, fundamentalmente, una decisión política, no neutra, que puede contar con mayor o menor grado de consenso social (Audigier et al., 1994)

La conflictividad propia del campo de la producción académica se constituye en una problemática que asoma en los CBC de ciencias sociales para la Educación General Básica (EGB), aún cuando se apele a la idea de multiperspectividad. Si, como se mencionaba en el párrafo anterior, la función de la escuela no es formar especialistas sino usuarios, debería transmitir para ello un conjunto de conocimientos lógicamente articulados, validados y consensuados. En la elaboración de los CBC, la legitimación de los contenidos se apoya en los expertos que fueron consultados, pero las tensiones internas entre las concepciones epistemológicas de cada uno de ellos se filtra en una “conciliación” que opera por yuxtaposición. Presenta entonces extensas listas de contenidos, difícilmente abarcables en los acotados y fragmentados tiempos escolares que deben -además de dar espacio al desarrollo de los contenidos- contemplar el registro en los cuadernos, las evaluaciones, las acreditaciones.

II. Una mirada sobre la geografía escolar

Una disciplina se integra al sistema escolar cuando puede cumplir un conjunto de propósitos (educativos y/o instructivos) que la sociedad considera valiosos para la formación de sus nuevas generaciones. Contenidos que podemos caracterizar como de referencia geográfica han tomado parte tradicionalmente en los programas escolares de nivel primario, respondiendo a un abanico de finalidades -no siempre logradas- que pueden organizarse en cuatro grandes grupos a los efectos de su presentación: (Audigier, 1992):

- finalidades culturales: permiten transmitir conocimientos, puntos de referencia, formas de pensar y representarse el mundo consideradas como compartidas por quienes constituyen una sociedad. Contribuiría entonces desde allí a construir y/o reproducir una identidad colectiva y un conjunto de valores socialmente valiosos.

- finalidades prácticas: capacitaría para desempeñarse de un modo competente en múltiples aspectos de la vida cotidiana: tener elementos de referencia en los desplazamientos, los viajes; leer mapas, cuadros, esquemas, gráficos; situar y comprender muchos de los mensajes que a diario se reciben de los medios de comunicación.

- finalidades científicas: teniendo como referente un conocimiento elaborado académicamente, los contenidos geográficos transferirían parte de ese saber permitiendo ordenar, relacionar y jerarquizar los múltiples datos e informaciones procedentes de la realidad, logrando interpretaciones de cierta rigurosidad, superadoras del sentido común.

- finalidades intelectuales: la geografía escolar, junto a las demás disciplinas que conforman el área de las ciencias sociales, poseería una especial potencialidad para favorecer en los alumnos el desarrollo del espíritu crítico (en la medida que se ocupa frecuentemente del abordaje de cuestiones del presente, de analizar espacios propios, similares y contrastantes, que permitiría acercarse al conocimiento del otro y facilitaría entonces el desarrollo de actitudes de respeto, de solidaridad, de sensibilidad). Estos propósitos -siempre presentes desde hace tiempo en el discurso de la geografía escolar- raramente logran ser concretados en las aulas.

Estos cuatro amplios grupos de finalidades perseguidos por la enseñanza de la geografía en la escuela colaboran en una más clara diferenciación entre la geografía académica y la geografía escolar. Esta última resulta ser entonces una construcción propia de la escuela, producto de la transformación -en función de los propósitos escolares- del conocimiento científico y de sus reales o potenciales usos sociales, en versiones que puedan resultar adecuadas para sus alumnos. Si bien existen relaciones estrechas, de ida y de vuelta, entre la geografía escolar y su referente erudita, no deberían pensarse linealmente como meras “simplificaciones” o “profundizaciones” en el continuo de la interpretación de un mismo objeto: saberes científicos y saberes escolares son saberes de tipo diferente, funcionan de manera distinta y apuntan por ello a dar una inteligibilidad del mundo diferente.

Frente a la apertura propia del conocimiento científico, los saberes escolares, por su finalidad de construir y transmitir una cultura común, tienen una tendencia a unificar, a “cerrar” los significados. De allí que la índole de las dificultades para el reconocimiento de un cierto número de saberes admitidos por todos en la geografía académica (construcciones intelectuales no cuestionables que pudieran tomarse como base para seleccionar contenidos de enseñanza y puntos de referencia colectivos) constituye un plano de análisis pertinente cuando se piensa la geografía escolar. Aquí se hace evidente que la pluralidad de miradas, de conceptos, de significados, de usos, de elaboraciones teóricas, torna sumamente controvertida la tarea curricular. Estos obstáculos repercuten en los procesos de transformación y actualización de la geografía escolar vigentes en diferentes países. Los materiales a los que se ha tenido acceso hasta el presente suelen mostrar extensos menús de propuestas que devienen de muy diferentes enfoques en su sustento académico. La

geografía escolar resulta, desde esta referencia a un campo disciplinar conflictivo, considerablemente diversificada, compleja y -en casos- difusa.

Remitiendo nuevamente a las investigaciones del INRP (Audigier et al, 1994), la pluralidad de finalidades escolares, la variedad de enfoques disciplinares, conduciría a pensar que existen múltiples geografías escolares según los propósitos que el docente priorice en cada momento de la enseñanza. Sin embargo, pueden reconocerse un conjunto de características que permiten unificar la geografía que se enseña:

- la geografía escolar transmite un conjunto de información sobre el mundo contemporáneo reuniendo enfoques y temáticas procedentes de las diversas disciplinas sociales. Se aborda generalmente desde espacios recortados, que se yuxtaponen en el transcurso de la escolaridad con el propósito de que el alumno arme el “rompecabezas” del mundo.

- los contenidos que se enseñan no se muestran como una opción entre otras posibles, sino que parecen imponerse “naturalmente”, son evidentes, son los conocimientos “verdaderos”.

- se trata de una asignatura en la que la forma de enseñanza es fuertemente inductiva. El docente parte con sus alumnos de la observación directa o indirecta (escenas, paisajes, imágenes, mapas), de la denominación, organización temática por niveles y la descripción de lo observado. Lo visible y los datos cuantitativos proveen garantía de neutralidad y de veracidad; la nomenclatura (el “vocabulario geográfico”), de rigurosidad.

No resulta entonces errado caracterizar la geografía escolar como marcadamente “realista”, en el sentido que lo que enseña no se plantea como una interpretación acerca de la realidad: parece ser tan objetivo que no existiría distancia entre discurso y realidad. Además, implícitamente subyace el supuesto de que la dimensión espacial de la realidad se conoce directamente por la observación. La cientificidad está en observar con un mínimo de método. La imagen, el mapa, son buenas representaciones de la realidad, casi la realidad misma. No hay diferencia entre el mapa y el terreno que representa, entre las imágenes y la realidad.

El mundo que se presenta está “naturalizado” -cuestión que no genera ningún conflicto con la representación que los niños tienen en los primeros ciclos de la escolaridad, sino que se articula perfectamente con las mismas y ayuda a reforzarlas- y los tiempos más largos de la enseñanza se dedican a los aspectos visibles, con un encadenamiento lógico que parte de lo más palpable y estable -la Tierra- para acceder posteriormente a las actividades humanas. Las relaciones y explicaciones son de índole natural (frecuentemente deterministas físico-ambientales), a lo sumo, históricas, y remiten más al sentido común que a una explicación científica.

La fuente de motivación utilizada en forma reiterada para la enseñanza de los contenidos es la actualidad próxima a los alumnos. Esto responde a tres supuestos que son importantes modeladores de la geografía escolar: por una parte se entiende que lo local es sencillo por ser parcial, por otra que los niños abordan más fácilmente el entorno vivido que lo lejano, y finalmente se sostiene implícitamente que el pasaje de lo próximo a lo distante es una simple cuestión de ampliación. El caso observado es el punto de partida o de llegada a las

generalizaciones. Se utilizan enunciados absolutos que se erigen en representaciones “simples” y “objetivas” de la realidad.

III. La selección de contenidos curriculares de ciencias sociales. Algunos criterios direccionadores para los primeros ciclos de la EGB

Trazar los lineamientos organizadores de un curriculum de ciencias sociales no es una tarea que pueda ser encarada con probabilidades de éxito cuando la abordan en forma exclusiva especialistas en las disciplinas sociales o pedagogos. Las finalidades de la escuela dentro de un determinado proyecto educativo que da respuesta a demandas sociales, las características de los saberes de los niños acerca del mundo social, los supuestos que guían sus interpretaciones, la formación de los docentes, se entrelazan con las lógicas disciplinares al momento de elaborar una propuesta de contenidos y de formas de abordaje de los mismos. Se requiere entonces de la participación de los diferentes sectores involucrados en un debate amplio, capaz de concretar en propuestas de enseñanza el entretrejo de finalidades, conocimientos disciplinares y particularidades de los aprendizajes de los alumnos (4), y constituye una experiencia de producción de un conocimiento nuevo, ya que plantea un constante procesamiento de conocimientos específicos y generales procedentes del cotidiano escolar y de las diferentes disciplinas sociales y pedagógicas participantes.

Los acuerdos centrales que sostienen la selección de contenidos curriculares de ciencias sociales para los dos primeros ciclos de la EGB en el ámbito del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, resultantes de la discusión en las instancias políticas y técnicas son los siguientes (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, 1996):

a) En cuanto a los propósitos de las ciencias sociales en la escuela:

Las escuelas de la Ciudad de Buenos Aires deben direccionar su tarea hacia la formación de ciudadanos que comprendan, valoren y sostengan los principios y mecanismos de una sociedad democrática, que participen en ella de un modo activo y responsable, que desarrollen actitudes de solidaridad, aceptación y respeto hacia diferentes formas de vida, ideas, creencias y valores de personas y grupos diversos, que sean sensibles a las problemáticas sociales y tengan conocimientos para comprenderlas y afrontarlas, que desarrollen un conjunto de capacidades que les permitan interactuar de manera crítica con masas de información cada vez más abundantes y con tecnologías en permanente transformación, que afiancen el sentimiento de pertenencia a la sociedad argentina y la conciencia de su protagonismo en la construcción de la misma. Frente a una sociedad que se torna cada vez más compleja y a la vez más estratificada y diferenciada, la escuela debe garantizar la efectiva igualdad de oportunidades, cantidades y calidades educativas a todos sus alumnos y proporcionarles múltiples ocasiones para que construyan las actitudes y los conocimientos necesarios para el logro de los propósitos arriba enunciados.

b) Los aspectos organizativos y formales de la propuesta:

La actualización curricular en la jurisdicción tomó como base el Diseño Curricular aprobado en 1986, e irá presentando documentos de diferente tipo para apoyar su

renovación a mediano plazo. En tal sentido el equipo ha planteado un primer documento acerca del enfoque que se propicia para la enseñanza de las ciencias sociales (Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires-Secretaría de Educación, 1995), un segundo documento referido al Primer Ciclo en el cual se definen contenidos por grado (Idem, 1996), y un tercero que adopta las características de desarrollo curricular para contenidos seleccionados referidos al Segundo Ciclo (Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires-Secretaría de Educación, en prensa)

c) La importancia de las posibilidades y limitaciones del pensamiento de los niños acerca de lo social:

Las características del pensamiento social infantil no deben pensarse como limitaciones sino como referente para el planteamiento de objetivos plausibles y de modalidades de intervención docente que atiendan los obstáculos (5) y generen situaciones para ponerlos en cuestión. La práctica social cotidiana de los alumnos, junto con las informaciones que proceden de los medios masivos de comunicación dan lugar a que los niños vayan elaborando conceptualizaciones propias y originales acerca de lo social. Existe una distancia importante entre estas conceptualizaciones infantiles y las que debieran favorecer los contenidos escolares, fundados en el conocimiento disciplinar. En conjunto, las investigaciones que se están realizando acerca del pensamiento y el conocimiento social infantil desde la didáctica de las ciencias sociales muestran que, en los casos analizados hasta ahora, las representaciones individuales de los niños coinciden en (MCBA - S. de E., 1996):

- las construcciones sociales son percibidas por los niños pequeños como si fueran objetos de la naturaleza, con un origen difuso e indeterminado: “son así”, “están desde siempre”(6)
- los niños piensan que todas las personas (en cualquier tiempo y lugar) sienten, piensan y actúan de una misma manera, que es el modo que ellos conocen por su propia experiencia. Tienen dificultades para reconocer, aceptar y respetar las diferencias y la pluralidad.
- tienen una visión globalizada del mundo social, lo que implica que no reconocen diferentes tipos de relaciones sociales. Piensan que la afectividad y las normas morales regulan todo tipo de interacción social (aún las políticas y económicas). Se trata de una concepción personalizada, afectiva y moralizada de las relaciones sociales, en la cual los diferentes actores, los conflictos, las tensiones y su procesamiento se tornan simples y lineales.
- las nociones espaciales y temporales parten de su experiencia subjetiva, y por lo tanto sus representaciones semejan “flashes”, son fragmentarias e imprecisas.

Teniendo en cuenta las características expuestas es lícito interrogarse acerca de si es posible enseñar ciencias sociales a los niños en los primeros ciclos de la escolaridad. La propuesta intenta ir avanzando en la puesta en conflicto de las concepciones propias de los alumnos para iniciar un proceso de conceptualización que -en aproximaciones sucesivas y con ampliación de la información que lo sustenta- se debe extender a lo largo de toda la escolaridad. De allí que un criterio que resulta central para la selección y secuenciación de contenidos escolares generadores de aprendizajes sustantivos es *que los mismos permitan*

incluir los conocimientos cotidianos de los niños para ponerlos en tensión, favoreciendo de este modo el acortamiento de la distancia entre las concepciones infantiles y las que sustentan las disciplinas escolares. Si bien los posibles procesos de conceptualización de los conocimientos sociales no han sido aún suficientemente estudiados (y se plantean serias dudas acerca de si los saberes sociales pueden admitir tal tipo de análisis sin ser desvirtuados en su inherente dinamismo y complejidad), el docente debe tener en cuenta que el alumno posee pluralidad de conocimientos elaborados por sí mismo, que estos no son azarosos sino que proceden de un arduo trabajo intelectual y que constituyen sistemas coherentes que les permiten entender sectores más o menos amplios de la realidad social. Al resultarles funcionales, estas concepciones no serán cambiadas con facilidad.

d) La reconstrucción disciplinar para elaborar contenidos escolares:

Reconocidos los propósitos de la inclusión de las disciplinas sociales en la escuela y las posibilidades y limitaciones del conocimiento infantil acerca de lo social cabe a continuación tener en cuenta la especificidad de los aportes de las disciplinas sociales y las adecuaciones necesarias en función del contexto de la escolaridad básica. Se utiliza la palabra “adecuación” intentando poner en claro que la reconstrucción no implica una subordinación de la lógica disciplinar a “imperativos” pedagógicos o psicológicos, sino que dicha lógica debe, sin duda, ser el sostén y dar coherencia a la selección de los contenidos.

Los conocimientos elaborados en el ámbito académico aportan las categorías de análisis, de sentido, de interpretación, los principios explicativos que permiten ordenar la mirada sobre las sociedades. La renovación de las ciencias sociales escolares requiere una revisión en profundidad del cuerpo de conocimientos producidos por las disciplinas sociales para poder *reconocer aquellos núcleos de mayor potencialidad como organizadores de una visión comprensiva de la realidad social.* Esta revisión abre el panorama de las ciencias sociales tradicionalmente presentes en la escuela -la geografía y la historia-, repiensa aquellos de sus conceptos que hoy adquieren nuevos significados, e incorpora conceptos nuevos, articuladores de las disciplinas sociales, ordenados en torno a los ejes de espacio y tiempo.

e) La necesidad de recortes de contenidos significativos y relevantes para facilitar la comprensión de la complejidad social:

Una cuestión que surge inmediatamente en el diseño de curriculum de ciencias sociales es la forma de organización de los contenidos, los núcleos significativos y relevantes (7) en torno a los cuales se desarrollará la enseñanza. En los primeros ciclos de la EGB se ha decidido *fortalecer la iniciación a los estudios acerca de la sociedad a modo de área, con un enfoque generalizador y no determinista, donde el centro del abordaje lo constituyen las sociedades mismas, en diferentes contextos espaciales y temporales.* Los contenidos que se propongan, por lo tanto, *van a ser necesariamente complejos en cuanto deben pretender dar la oportunidad de abordar recortes de la sociedad a partir de los cuales los niños puedan ir identificando diferentes grupos, reconociendo conflictos, estableciendo relaciones, abordando causalidades no lineales, múltiples, poniendo en relación un número cada vez mayor de variables.* En definitiva, se apunta a generar ocasiones para que los alumnos comiencen a construir una imagen compleja (no por ello complicada ni difícil) de la sociedad.

Las nociones estructurantes de la enseñanza, reconstruidas a partir de la lógica de las disciplinas sociales para direccionar la selección de contenidos escolares, han sido definidas como (MCBA-S. de E., 1996:4):

“- Las personas interactúan permanentemente con otras personas constituyendo grupos y estableciendo relaciones más o menos estables de diferente tipo: de poder, de jerarquías, de solidaridad, de complementación, de conflicto, de protección, de acuerdo. Este conjunto complejo constituido por personas, grupos y relaciones conforman la sociedad.

- Las sociedades son construcciones realizadas por los hombres, a partir de sus decisiones, acciones y posibilidades. Estas generan en el tiempo cambios, permanencias, crisis y dan lugar a procesos de distinto ritmo, duración e intensidad.

- A lo largo del tiempo, los grupos de personas se relacionan entre sí y con la naturaleza para satisfacer muchas de sus necesidades. En esa relación van valorando de acuerdo con sus intereses y posibilidades, diversos aspectos de la naturaleza, van construyendo y transformando el espacio.

- La actuación de las sociedades sobre la naturaleza origina alteraciones que resultan en nuevas situaciones de equilibrio y desequilibrio ambiental, dado que la naturaleza posee una dinámica propia e independiente de la voluntad de los hombres.

- Las relaciones entre las personas y grupos pueden analizarse atendiendo a las diferentes dimensiones que se reconocen en una sociedad (la social, la política, la económica, la de las ideas y mentalidades), dimensiones que se articulan en formas muy diversas conformando realidades sociales particulares en el tiempo y en el espacio.

- Las sociedades, en su dinámica permanente, generan situaciones conflictivas de diferente tipo y de variada intensidad. Las diferentes personas y grupos, de acuerdo con el lugar que ocupan en la sociedad, con sus intereses, sus necesidades y sus proyectos, sostienen diferentes puntos de vista y desarrollan distintas acciones en relación con dichas situaciones conflictivas.”

En el marco de esta propuesta los contenidos “geográficos” se abren e integran con los de las otras disciplinas sociales, permitiendo concretar en tiempo y espacio el estudio y la contrastación de recortes cada vez más complejos de sociedades particulares (8). La enunciación de estas nociones -que se mantienen a lo largo de la escolaridad, cambiando la profundidad y complejidad del abordaje según el nivel en el que se encuentren los alumnos- no significa que se espera que las mismas sean clara y definitivamente construidas por los niños de estos ciclos: son las ideas que se han seleccionado para guiar un proceso de formación que favorezca, a largo plazo, la concreción de los propósitos formulados. Por ejemplo, en razón del grado de abstracción inherente a conceptos disciplinares tales como proceso, construcción del espacio, actores sociales o agentes económicos, no se plantea abordarlos aún específicamente. Sin embargo, la selección de contenidos y su forma de abordaje en el aula debe tenerlos como referentes en la mirada que proporciona acerca de la sociedad, e ir ayudando a los alumnos para que poco a poco puedan ir separando la realidad de los conceptos y del discurso que las disciplinas construyen.

f) La relación entre lo cercano y lo lejano:

En diferentes propuestas curriculares, el abordaje de los contenidos “geográficos” parte de la escala local, desde el análisis de lo próximo, hacia lo lejano. Este ordenamiento responde a teorías sumamente arraigadas que conciben que las personas van construyendo de ese modo su imagen espacial del mundo (Camilloni, (s/f)). Se piensa que el trabajo con el medio local facilita la comprensión, explicación y representación espacial, y a la vez subyace la idea de que resulta conveniente comenzar por lo que el niño ya conoce, por aquello con lo que tiene lazos afectivos positivos, que provee mayor cantidad y variedad de recursos para experiencias directas, y que -como se dijo ya anteriormente- por ser parcial, parecería implicar una mayor simplicidad.

Sin embargo, los conocimientos espaciales de los niños de hoy, reúnen percepciones de lo “inmediato” y de lo “mediato” aportadas por la experiencia directa y por la experiencia indirecta que le brindan, con considerable intensidad, los medios masivos de comunicación. La cantidad y calidad de los conocimientos espaciales no responden -a fines del siglo XX y desde hace ya tiempo- a círculos concéntricos de radio casi medible, sino que éstos han sido figurativamente reemplazados por áreas de contornos irregulares debidos a la variedad de experiencias individuales y colectivas de grupos de alumnos siempre heterogéneos. Cercanía y lejanía se constituyen entonces en categorías relativas, diferentes para los niños según su grupo social de pertenencia, según su género, según su lugar de residencia, etc.

Por otra parte, el compromiso afectivo y las representaciones sociales tienen un considerable peso en el pensamiento del niño, y pueden constituirse por ello en un obstáculo que dificulte el acortamiento de la distancia entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento escolar sustentado disciplinariamente. Lo que aquí entra en juego es la idea errónea de pensar al conocimiento espacial como un continuo construido en forma inductiva. Según las investigaciones del INRP ya citadas, el pensamiento de los alumnos acerca del espacio que viven, recorren, perciben (es decir, la escala local) no mantiene continuidad con sus posibilidades de pensar un espacio a pequeña escala, que constituye para ellos una abstracción total, no un mero caso de ampliación. Por otra parte, no se pueden establecer con claridad aún el tipo de relaciones que existen entre los usos sociales del conocimiento reconocido como “geográfico” por el sentido común -que tanto peso adquiere en la geografía escolar-, o entre las prácticas espaciales de las personas (moverse, viajar, planificar, orientarse, utilizar un plano, un mapa) y los referentes disciplinares, lo que los académicos reconocen como geografía. (Audigier, 1992; Audigier et al, 1994) Representaciones de los alumnos y conceptos científicos mantienen una distancia considerable que no necesariamente se acorta avanzando desde lo local a lo mundial, desde lo familiar y observado al concepto.

Lo antedicho no implica que se considere innecesario estudiar lo “cercano”, sino que se puede cuestionar su validez como único punto de partida. No es lo mismo estudiar lo “cercano” en sí mismo que articular los contenidos con problemáticas cotidianas que permitan abordar, describir e interpretar la complejidad de la sociedad en tiempos y espacios recortados para generar la oportunidad de que los alumnos avancen en conceptualizaciones sucesivas. En función de ello, la propuesta de organización curricular, se plantea como otro criterio de selección de contenidos *el interjuego entre lo próximo y lo*

distante en el tiempo y en el espacio como formas de contrastación y apertura en el primer ciclo, como objetos a ser comprendidos en su propia lógica (además de contrastados) en el segundo ciclo. La intención que sostiene el planteo es facilitar el reconocimiento de lo que permanece, lo que puede generalizarse (el concepto) y lo que es específico en cada caso **(9)** Se intenta de este modo “abrir”, diversificar las puertas de entrada a la conceptualización y enriquecerla (es siempre así? en todos los lugares?) de modo que el objeto que se estudia deje de ser un recorte espacial que se yuxtapondrá a otros, para transformarse crecientemente en una red de ideas y relaciones transferibles para el abordaje multicausal de otras realidades.

g) El lugar de la observación directa e indirecta:

En esta propuesta curricular, *la observación, la descripción, la localización y la representación cartográfica* cobran nuevo significado: *dejan de ser válidas por sí mismas o como refuerzo de enunciados absolutos, para vincularse al sentido de las problemáticas que se aborden.* No se comienza y/o finaliza la tarea en el trabajo con el plano, el mapa o la imagen. Estos son herramientas válidas que la intervención docente pone en juego en el momento oportuno para generar en los alumnos inquietudes acerca de las racionalidades de lo que allí se plasma, o, a la inversa, para “concretar” en el territorio la incidencia de relaciones sociales complejas.

El maestro debe favorecer que los niños utilicen correctamente las representaciones cartográficas, que se habitúen a su empleo, se interroguen acerca de su validez, sus códigos, construyan ellos mismos planos y mapas temáticos. El trabajo con la observación y la representación del espacio colabora en ir descentralizando, objetivando y ampliando su percepción (es decir, en independizar la concepción del espacio respecto del punto de vista propio, avanzando desde una medida antropomórfica hacia una medida planetaria).

Aprender a observar es parte de la educación geográfica que se está proponiendo, una contribución para ir avanzando en la búsqueda de racionalidades, en lo invisible sustentado por los indicios visibles. En definitiva, un punto de partida -nunca válido por sí mismo- adecuado a las posibilidades de los niños para iniciarlos en el “saber pensar el espacio” que planteara reiteradamente Y. Lacoste (Lacoste, 1977, 1986) y que ha sido retomado en muchas de las propuestas actuales acerca de la enseñanza de la geografía.

h) La resignificación de las identidades colectivas:

Entre las finalidades culturales reconocidas en la enseñanza de la geografía escolar se mencionó anteriormente la de contribuir a construir o reproducir una identidad colectiva. En la escuela tradicional, la identidad que se reprodujo estuvo fuertemente ligada a la pertenencia acrítica a una sociedad nacional con énfasis en la delimitación territorial y con referencia a identificaciones y diferenciaciones con otras sociedades, también territorializadas en Estados nacionales. El Estado se constituyó entonces en el objeto y el sujeto de estudio (Hernández, 1995). Esta concepción necesita ser revisada en su sustento ideológico, en su dogmatismo, y en el contexto de los procesos culturales, políticos y económicos que generan un mundo crecientemente globalizado donde se desdibujan -en

muchos aspectos- las férreas fronteras estatales y adquieren vigencia identificaciones más complejas y abarcativas.

Para finalizar con la enunciación de los criterios acordados en este proyecto de elaboración curricular para la selección de contenidos, se entiende que *los contenidos “geográficos” seleccionados, enmarcados en el conjunto de las ciencias sociales, deben resultar herramientas válidas para construir identidades sociales nutridas en la reflexión crítica, en la puesta en evidencia de las problemáticas y procesos compartidos y no compartidos, en la valoración de la racionalidad, del anti-dogmatismo, la solidaridad, la cultura democrática y el respeto al otro.*

En definitiva, la propuesta intenta reforzar la importancia educativa de las ciencias sociales en cuanto apunta a dar oportunidades para que los alumnos enriquezcan su bagaje cultural, intelectual, práctico y científico en sucesivas aproximaciones que les permitirán también ir adquiriendo las herramientas que los ayuden a decodificar las informaciones que reciben, entender qué sucede, poder relativizarlo en un contexto ampliado y realizar opciones fundadas y responsables.

IV. Transformación centralizada de los contenidos escolares y dificultades para la concreción de cambios efectivos en la enseñanza

a) Los problemas que derivan de la concepción curricular

El análisis de propuestas curriculares de ciencias sociales muestra frecuentemente la existencia de grandes inconvenientes para traducir los fundamentos teóricos en contenidos que los reflejen y en orientaciones concretas para que las formas de intervención docente propicien su aprendizaje por parte de los alumnos. Los esfuerzos que implica superar esta dificultad ponen en evidencia que esto no ocurre azarosamente, sino que (y esta es una hipótesis para indagar en el ámbito de la didáctica de las ciencias sociales) estaría fuertemente ligada a la complejidad y diversidad de las sociedades mismas y del campo de conocimiento acerca de lo social.

Las elaboraciones curriculares implican prescribir qué se va a enseñar en los diferentes ciclos

y grados. Estas prescripciones pueden estar estructuradas con diferentes grados de apertura, y también de participación de la comunidad educativa . En la actualidad, como ya se explicó, la elaboración curricular adquiere características de gestión centralizada en equipos técnicos, con instancias de consulta al sistema, pero no de participación efectiva de éste en la toma de decisiones. Esta fragmentación entre el “saber “ de los equipos técnicos y el “saber” de quienes están a cargo de la práctica concreta de enseñanza en las aulas, implica riesgos diferentes según las formas en que se estructure el curriculum:

- los *curriculum abiertos* plantean temáticas, o problemáticas, o conceptos de tipo global. Se delegan considerables responsabilidades en las instituciones y los docentes que son quienes deciden el recorte de contenidos a trabajar. En estos casos, se requiere una sólida formación de los maestros en relación a las disciplinas y a su didáctica que les permita poner en juego los criterios de selección recomendados para delimitar itinerarios posibles,

acceder a fuentes de información apropiadas (para ellos y para los niños), estrategias adecuadas a cada grupo de alumnos, formas de evaluación coherentes con la modalidad de enseñanza, etc.

La experiencia en el caso de la ciudad de Buenos Aires a partir de la implementación del Diseño Curricular de 1986 -elaborado por un equipo disciplinar en una gestión también centralizada- muestra que estas condiciones no son las propias de su sistema educativo. Cuando los maestros no han participado de la elaboración, el currículum les resulta considerablemente ajeno y, por lo tanto, impuesto. Frente a temáticas innovadoras propuestas, los docentes necesitan de un fuerte acompañamiento que cubra los diferentes planos antes mencionados y que requiere tiempo y esfuerzos considerables de su parte, a la vez que compromisos durables en tal dirección desde la política educativa. Aún así, transitados diez años desde la vigencia de dicho currículum, no puede decirse que el mismo se esté concretando en las aulas. Muchos maestros, al no recibir orientaciones suficientes y no poder acceder en soledad a la comprensión o a la puesta en acto de la propuesta, refuerzan sus esquemas prácticos consolidados (10) y continúan enseñando los contenidos tradicionales de un modo tradicional. En estos casos, el abordaje de los contenidos “geográficos” se reduce a la descripción del plano y los barrios de la ciudad de Buenos Aires y al estudio fragmentario y memorístico de las regiones de la Argentina. En otros casos, la parálisis del “no saber qué ni cómo enseñar” es aparentemente superada acudiendo a manuales elaborados para los alumnos cuyos textos y actividades resultan factibles de ser implementados en forma mecánica, sin necesidad de conocer mayormente su fundamentación. Así, lo que no resuelve el currículum acaba siendo prescripto por el mercado editorial (MCBA, 1994).

- Cuando se intenta suplir estas deficiencias de los currículum abiertos con *desarrollos pormenorizados*, las dificultades residen en otro tipo de cuestiones:

Se desarrolla una propuesta que toma falsamente como homogéneo lo heterogéneo (todos los grupos de alumnos, todos los docentes de un mismo grado, todas las instituciones escolares, todos los contextos parecerían ser similares dentro de la jurisdicción): una uniformidad impuesta que no da lugar a considerar los diferentes puntos de partida y el mismo punto de llegada que implicaría la efectiva igualdad de oportunidades.

Por otra parte, la función del docente queda relegada a la de “implementador”, y re-creador de propuestas que se le entregan con diversos grados de acabamiento. Si bien tal tipo de estrategia colabora en la planificación y la actividad de aula del docente -siempre apremiado por múltiples tareas- y da ciertas garantías de celeridad en el proceso de cambio (aunque sea en contenidos puntuales), no es menos cierto que se cercena la autonomía del maestro y se pierde la riqueza de la diversidad,

En el afán por seleccionar, ordenar, relacionar, la dinámica de las disciplinas sociales y la dinámica de la sociedad misma corren el riesgo de quedar encerradas y “congeladas” en marcos rígidos. El problema es aquí cómo elegir y qué elegir frente a la multiplicidad de recortes temáticos, diversidad de relaciones entre conceptos, pluralidad de énfasis posibles, aún cuando se esté respondiendo a los criterios ordenadores de la selección de contenidos. Seleccionar implica no solo jerarquizar determinados saberes que, seguramente, serán siempre objeto de polémica y de múltiples y contradictorias interpretaciones (aunque más

no sea por la polisemia que caracteriza a los conceptos sociales que son, a la vez, palabras de uso frecuente con connotaciones restringidas o diversas en la vida cotidiana) sino también dejar afuera muchísimos otros saberes que pueden resultar igualmente pertinentes para alcanzar las finalidades propuestas para la enseñanza de las ciencias sociales.

Cuando la comunidad educativa no es miembro activo del debate curricular, la búsqueda por parte de los equipos técnicos de modalidades de discurso que resulten suficientemente esclarecedoras y orientadoras para la intervención docente, que mantengan las líneas directrices del proyecto sin perder la flexibilidad necesaria para ser adecuadas, reelaboradas, transpuestas, en función de cada realidad particular y en cada momento de su vigencia, continúa siendo un desafío no resuelto. Las reformas o transformaciones educativas que se concretan luego de arduos debates técnicos en los documentos curriculares no se corresponden necesariamente con cambios efectivos en la enseñanza de las ciencias sociales.

b) Los protagonistas frente a la transformación y al cambio:

La transformación y el cambio efectivo en la enseñanza de las ciencias sociales son fuertemente dependientes en estos momentos de las políticas jurisdiccionales globales en cuanto a la transformación y al cambio del sistema escolar mismo. En este sentido, existen diferencias en el modo que han encarado el proceso los distintos contextos jurisdiccionales, en los recursos materiales y humanos de que disponen, en las situaciones de partida en la que se encontraban cuando se sancionó la Ley Federal.

Análisis críticos acerca de las políticas educativas neoliberales que sostienen la reforma apuntan a mostrar que la llamada “desconcentración administrativa” (Davini, 1996) del sistema -planteada como base necesaria para una mayor democratización-, lejos de redundar en una mayor participación y autogobierno escolar, colaboraría en profundizar la segmentación del sistema educativo argentino: los sectores menos favorecidos y con menores cuotas de poder, en el marco de la “autonomía” jurisdiccional o institucional pueden quedar aún más relegados y resultar significativamente desestructurados. Se reforzaría así la reproducción de relaciones sociales asimétricas, favorecidas por la centralización del poder de decisión, programación y control en el Ministerio nacional.

La transformación educativa argentina está avanzando entre tensiones sustantivas, procesadas de diferente modo por sus distintos protagonistas :

Los equipos técnicos se sienten presionados por la enorme responsabilidad de hacer posible ese cambio apelando para ello a extensas explicitaciones -que desbordan al docente- acerca de la epistemología de las ciencias sociales, de los diferentes recortes (lista que nunca será exhaustiva) que permitirían abordar un concepto central o una relación entre conceptos, de las informaciones necesarias para enseñar tal o cual cuestión, de las diferentes estrategias posibles, de las recomendaciones para la intervención del maestro, de las posibles concepciones de los alumnos, etc, etc. pretendiendo abarcar una totalidad inabarcable: desde la decisión política hasta la actuación en el aula con cada grupo de alumnos.

Los maestros y directivos se sienten excluidos, sobreexigidos, manipulados por políticos y técnicos, afectados compulsivamente a la actualización en un momento caracterizado

laboralmente por sus márgenes cada vez menores de negociación, sus condiciones salariales crecientemente devaluadas, el temor a la pérdida del empleo en el contexto general de reducción de oportunidades laborales derivado del ajuste económico estructural. (Davini, 1996)

Las instituciones escolares evidencian la segmentación creciente del sistema educativo en razón de los recursos humanos y materiales de que cada una dispone para generar proyectos propios que pongan en marcha la transformación.

La sociedad, que permanece como inmovilizada frente a la reestructuración, castigada por la precariedad del empleo, la falta de garantías jurídicas, la concentración del poder político y del poder económico, se conmueve frente a los resultados de las evaluaciones anuales de la calidad de la enseñanza, y oscila entre un crédito condicionado y la desconfianza en relación con el reordenamiento del sistema educativo y la renovación de los contenidos escolares como garantías de la renovación cultural.

La política educativa nacional y de algunas jurisdicciones continúa avanzando en la producción de normativas para la transformación educativa conforme a los plazos establecidos centralmente, con debates inconclusos y cierto grado de improvisación que descargan en los docentes la responsabilidad de llevar adelante el nuevo proyecto.

Las transformaciones son evidentes (además de publicitadas), los cambios en la enseñanza que se imparte aún no. Quienes hemos tenido la experiencia de desempeñarnos en estrategias de tipo participativo, seguimos pensando en su potencialidad como generadoras de teoría y de prácticas, de resultados seguramente menos resonantes en un principio, pero también con decisiones tomadas como producto de amplios debates, fundamentadas, consensuadas, apropiadas, compartidas. En síntesis, auténticamente democráticas, tal como queremos que sean nuestras nuevas generaciones.

Bibliografía:

- Aisenberg, B. (1994) “Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a la didáctica de los estudios sociales para la escuela primaria”. En Aisenberg, B. y S. Alderoqui (comps.) **Didáctica de las Ciencias Sociales. Aportes y reflexiones**. Buenos Aires, Paidós Educador.
- Audigier, F. (1992) “Pensar la geografía escolar. Un repte per a la didactica”. En **Documents d’anàlisi geogràfica** N° 21, Barcelona.
- Audigier, F., C. Crémieux y N. Tutiaux-Guillon (1994) “La place des savoirs scientifiques dans les didactiques de l’histoire et de la géographie”. En **Revue Française de Pédagogie** N° 106, París.
- Camilloni, A. (s/f). “De ‘lo cercano o inmediato’ a ‘lo lejano’ en el tiempo y el espacio. Qué es ‘cercano’? Qué es ‘inmediato’? Qué es ‘lejano’?”. Mimeo, Buenos Aires.
- Davini, C. (1996) “Las políticas de reformas en la formación de los docentes y el problema del cambio”. Ponencia presentada al **Congreso Internacional de Educación**, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.
- Feldman, D. (1996) “Quiénes son los expertos? Problemas de la reforma educativa”. Ponencia presentada al **Congreso Internacional de Educación**, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.
- Ferrero, A., J. Morina y A. Villa (1992) “La geografía en la escuela media: una propuesta de enfoque”. En **Boletín de Estudios Geográficos**, Vol. XXV-89. Mendoza.
- Giolitto, P. (1992) **Enseigner la géographie a l’école**. Hachette Éducation, París.
- Gurevich, R. (1996) “Geografía y Ciencias Sociales. Nuevos significados e implicancias didácticas”. Ponencia presentada al **Congreso Internacional de Educación**, Facultad de Filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.
- Hernández, F. X. (1995) “Balance y perspectivas”. En **Cuadernos de Pedagogía** 236, Barcelona.
- Lacoste, Y. (1977) **La geografía: un arma para la guerra**. Anagrama, Barcelona.
- _____ (1986) **La enseñanza de la Geografía**. Instituto de Ciencias de la Educación. Ediciones Universidad de Salamanca, Salamanca.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1994) **Didactique de la Géographie**. Nathan pédagogie, París.

- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación - Consejo Federal de Cultura y Educación (1995) **Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica**. Buenos Aires.
- Ministerio de Educación de la Provincia de La Pampa (1992) **Contenidos Básicos**. Santa Rosa.
- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires - Secretaría de Educación (1994) Informes acerca del Diseño Curricular '86. Area de Ciencias Sociales. Mimeo. Buenos Aires.
- _____ (1995) "Documento de Trabajo N°1. Ciencias Sociales. EGB". Buenos Aires.
- _____ (1996) "Documento de Trabajo N°2. Ciencias Sociales EGB. Primer Ciclo". Buenos Aires.
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación (en prensa) "Documento de Trabajo N°4. Ciencias Sociales EGB. Segundo Ciclo". Buenos Aires.
- Orce, V. (1996) "De qué hablamos cuando hablamos de profesionalización docente? Consideraciones en torno a la tarea de planificación de la enseñanza". Ponencia presentada al **Congreso Internacional de Educación**, Facultad de Filosofía y Letras- UBA, Buenos Aires.
- Vesub, L. (1994) "La selección de contenidos curriculares: los criterios de significatividad y relevancia en el conocimiento escolar. Apuntes para la selección de contenidos de historia". En **Entrepasados. Revista de Historia**, Año IV N°7. Buenos Aires.
- Vesub, L. y J. Wischnevsky (1996) "Algunas reflexiones en torno al discurso de la reforma educativa y de los Contenidos Curriculares". Ponencia presentada al **Congreso Internacional de Educación**, Facultad de filosofía y Letras - UBA, Buenos Aires.
- Vilarrasa, A. y F.Colombo (1988) **Mediodía. Ejercicios de exploración y representación del espacio**. Barcelona.

Notas:

- (1) Los Contenidos Básicos Comunes constituyen el conjunto de saberes relevantes que integrarán el proceso de enseñanza de todo el país (Ley Federal de Educación, 1993) y que “son la matriz básica para un proyecto cultural nacional” (MCyE-CFCyE, 1995:21). Los contenidos se presentan formalmente clasificados en conceptuales, procedimentales y actitudinales, con el propósito de atender el desarrollo del “saber”, “saber hacer” y “saber ser” de los alumnos.
- (2) Los Contenidos Básicos Comunes de ciencias sociales para la Educación General Básica fueron elaborados a partir de la consulta a personalidades reconocidas en el ámbito de las diferentes disciplinas -la historia, la geografía, la sociología, las ciencias políticas, la antropología, la economía - y enunciados para los tres ciclos a partir de una organización en bloques. Los bloques de contenidos conceptuales constituyen listados de temáticas agrupadas según su/sus referentes disciplinares, que “permiten integraciones e interconexiones” y se reúnen en un “capítulo”, presentación formal que no prescribe formas de organización didáctica para su enseñanza (MCyE-CFCyE, 1995:173).
- (3) Ver, por ejemplo, Ministerio de Educación de la Pcia. de La Pampa, 1992.
- (4) En este caso, los lineamientos curriculares para las ciencias sociales están siendo elaborados en forma centralizada por un equipo interdisciplinario integrado por cinco especialistas en Geografía, Historia y Ciencias de la Educación (Lo integran la Prof. S. Gojman, las Lic. B. Aisenberg, S. Alderoqui y A. Segal, y la autora de la presente ponencia). Las instancias de participación en la toma de decisiones de los docentes, directivos y supervisores pertenecientes al Sistema Educativo Municipal han tenido hasta el presente solo el carácter de “consultas” puntuales.
- (5) “Una práctica más reciente y fecunda consiste en analizar las representaciones en términos de obstáculos. Tal como fue definido por los didactas de las matemáticas y de las ciencias, un obstáculo no es un error, ni una laguna, sino un conocimiento activo, un modelo explicativo, que permite volver inteligibles numerosas situaciones. Se opone a la apropiación de un saber más válido, más pertinente o más general, y no permite interpretar adecuadamente todas las situaciones. La puesta en evidencia de obstáculos supone la confrontación entre las representaciones (...) y los enunciados del saber erudito”. (Audigier et al, 1994)
- (6) Por ejemplo, en relación con el espacio, los niños urbanos confunden naturaleza y construcción social, considerando a la ciudad misma como “natural”, ahistórica.
- (7) Ausubel propuso la categoría de “aprendizaje significativo” para aludir a los aprendizajes que pueden relacionarse con la estructura cognitiva del sujeto de un modo sustantivo y no arbitrario, opuesto a los aprendizajes memorísticos o mecánicos. Distingue entre significatividad lógica y psicológica de un contenido: la significatividad lógica es la coherencia del material a aprender en sí mismo y se desprende de la disciplina que se está enseñando. La significatividad psicológica alude a la medida en que, quien está aprendiendo, puede establecer relaciones sustantivas entre el nuevo contenido y los conocimientos adquiridos en instancias anteriores. Un tercer elemento del aprendizaje significativo, siempre siguiendo la presentación de Ausubel, es la disposición afectiva del sujeto, su motivación y actitud hacia el nuevo contenido. La significatividad varía de un sujeto a otro, es relativa, y por lo tanto, impondría una enseñanza individualizada, no traducible en las prácticas normalmente unificadoras de las instituciones escolares.
La relevancia corresponde a la dimensión social: alude a los conocimientos considerados importantes, valiosos socialmente. Su definición es una tarea compleja, ya que entraña cuestiones políticas, económicas y culturales entrelazadas con las de tipo educativo que apuntan al desarrollo pleno del individuo. La relevancia es también una categoría relativa, ya que será visualizada de un modo diferente en distintos grupos y clases sociales (Vesub, 1994)
- (8) Trabajos anteriores han definido un conjunto de orientaciones para avanzar en el enfoque didáctico de una geografía escolar renovadora (ver Ferrero et al, 1992)

- (9) Por ejemplo: indagar en aspectos visibles de diferentes áreas de distintas ciudades para ir reconociendo rasgos comunes y aspectos invisibles que forman parte de la conceptualización de lo urbano (Primer ciclo); analizar el abastecimiento de agua en la ciudad (Segundo Ciclo) para avanzar desde este recorte de un servicio urbano en la diferenciación entre lo natural y lo construido, los actores sociales involucrados, sus intereses, ciertos conflictos que se plantean, el modo en que se procesan, la existencia de grupos sociales diferenciados en cuanto a la forma de abastecimiento, en cuanto a la calidad y cantidad de agua utilizada, etc.
- (10) Los esquemas prácticos o esquemas de acción de los docentes poseen un origen complejo: incluyen los conocimientos acerca de la disciplina escolar, acerca de la pedagogía y la didáctica, conocimientos institucionales-contextuales, la propia experiencia como alumno, ciertos sistemas de creencias de raíz ideológica -más o menos explícitos-, conjunto de factores que, entrelazados, dan sentido a su tarea de enseñar (Davini, 1996; Orce, 1996)